

A ESCOLA E O “NOVO” ALUNO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO¹

Maria Edivani Silva Barbosa ²

RESUMO

Neste artigo objetiva-se analisar a organização do espaço-tempo escolar no sentido de compreender o trabalho dos professores de Geografia e alunos face ao contexto da sociedade contemporânea; caracterizar o ritual da escola para compreender o ensino e a aprendizagem; identificar os limites e as possibilidades de ensino e aprendizagem geográficas mais contextualizadas. A abordagem da pesquisa é qualitativa, tem uma escola pública da rede estadual de ensino de Fortaleza-CE como campo de investigação. O estudo direciona o levantamento bibliográfico para estudos sobre as características da sociedade contemporânea, a função da escola e papel dos alunos e professores nesta sociedade. Trata-se de uma leitura sobre o espaço escolar com fundamento em teóricos críticos da educação. Os resultados apontam para a permanência de uma organização do tempo-espaço escolar linear e rígido, principal característica obstáculo para a renovação das práticas de ensino em Geografia. Contudo, é necessário incorporar nas reformas educacionais, o potencial dos professores como profissionais que dia a dia refletem sobre a docência. Assim, deixar de concebê-los como meros técnicos das políticas educacionais.

Palavras-chave: Geografia, Espaço-Tempo Escolar, Sociedade da Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

As condições materiais das escolas, com sua estrutura organizacional rígida e inflexível, se erguem como um obstáculo à atividade docente, que tem o construtivismo crítico como referencial e que buscam este ensino contextualizado. A rigidez dos espaços e a inflexibilidade dos tempos escolares são fatores que condicionam práticas escolares descontextualizadas, traduzidas, por exemplo, em aulas expositivas e fragmentadas, repasse e memorização dos conteúdos, sem a devida problematização e compreensão.

Nessa perspectiva, neste artigo problematizamos a escola, o ensino de Geografia e o aluno que frequenta esta escola, considerando o contexto da sociedade contemporânea com suas possibilidades, limites e desafios.

¹ Este artigo expressa uma parte de nossa Tese de Doutorado que tem como título **Docência e Geografia Escolar: espaço, tempo e possibilidades**, realizado no período 2010-2014, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará (UFC).

² Doutora em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Ceará - UFC, professora Adjunta do Departamento de Geografia – UFC, edivanisb@yahoo.com.br.

Compreendemos que os fatores aqui elencados como limitantes da prática de ensino em Geografia, não são exclusivos ou determinantes no direcionamento das práticas dos professores, no ensino que se faz nas escolas e na aprendizagem dos alunos, pois se somem a estes as políticas educacionais, as reformas de ensino, os planos e as diretrizes prescritas no contexto de uma sociedade que vivencia uma reestruturação produtiva do capitalismo global, impondo “mudanças no conceito de qualidade educativa, com forte impacto na organização e na gestão das escolas”. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p.33). Amparada por tecnologias, essa sociedade rompe ou ultrapassa fronteiras, modifica de maneira substancial as dimensões da vida econômica, política e cultural, enfim, revoluciona radicalmente os saberes e fazeres da vida humana no tempo e no espaço.

Neste artigo, a perspectiva de análise, tem visão direcionada para as condições concretas da escola. O que a escola oferece como possibilidades aos agentes escolares para viabilizarem as ações pedagógicas face ao contexto em que se encontram? Como está organizado o tempo-espaço da aprendizagem? Quais são as dificuldades encontradas pelos professores no desenvolvimento de suas ações? Quem é o aluno da sociedade da aprendizagem e o que ele espera da escola? De uma maneira ou de outra, os professores se mobilizam nas escolas para atender em parte aos ditames da política oficial, e, em outros momentos, resistem, buscando modos alternativos mais comprometidos com a educação das crianças e dos jovens em seu contexto real.

Este artigo está orientado para os seguintes objetivos: analisar a organização do espaço-tempo escolar no sentido de compreender o trabalho dos professores de Geografia e alunos face ao contexto da sociedade contemporânea; caracterizar o ritual da escola para compreender o ensino e a aprendizagem; identificar os limites e as possibilidades de ensino e aprendizagem geográficas mais contextualizadas.

Assim, voltamos a atenção sobre a escola em movimento, considerando duas variáveis – tempo e espaço. Essas duas categorias são basilares nessa discussão, pois compreendem a dimensão material do currículo, onde as ações dos sujeitos do ensino e da aprendizagem (professores e alunos) efetivamente são desenvolvidas.

METODOLOGIA

Como parte fundamental desta investigação, tomamos uma escola pública estadual de Ensino Fundamental de Fortaleza - CE como campo de investigação. Para resguardar a

identificação dessa unidade de ensino, utilizamos o nome Escola (com letra inicial maiúscula) sempre que nos referirmos à unidade educacional investigada.

A investigação é de natureza qualitativa, na perspectiva caracterizada por Bogdan e Biklen (1994, p.16), ou seja,

Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

A pesquisa qualitativa tem como fonte de dados o ambiente natural, mediante visitas, recolhimento de dados em conversas, observação do comportamento dos sujeitos, análise do meio físico escolar, exame do contexto onde ocorrem o ensino e a aprendizagem, entre outras.

Foram investigados dois professores de Geografia (PG1 e PG2) que ministram aulas para o Ensino Fundamental (6º ao 9º anos), no turno da manhã. A observação sistemática de sala de aula foi programada para as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ano A, 7º ano A, 8º ano A e 9º ano C), ministradas pelos professores, no período de agosto a dezembro de 2013, o qual corresponde aos 3º e 4º bimestres no ano letivo. As turmas de 6º ao 8º anos têm por semana 3h/a de Geografia (total de 59h/a de observação) e a turma de 9º ano tem 2 h/a por semana (a hora aula corresponde a 50 minutos. Total de 14h/a de observação). Conversamos também com 28 alunos divididos em grupos de acordo com a série (foram entrevistados sete alunos de cada série/ano). Durante o período de 2012-2013, observamos de modo sistemático a rotina da escola e realizamos análise documental.

O aporte teórico fundamenta-se em estudos de geógrafos e pesquisadores da educação que seguem a vertente crítica, com destaque para os trabalhos de Callai (2001), Cavalcanti (2011), Giroux (1997, 1986), Tardif e Lessard (2011), Tardif (2012), Zabala (1998), Enguita (1989), Kenski (2013), Libâneo (2013), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Lipovetsky (2009), Tedesco (2008), entre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na nossa avaliação, a escola, local privilegiado para a formação autônoma, crítica e emancipatória dos alunos, ainda está presa a uma concepção estática dos tempos e dos espaços de aprendizagem, herança da escola moderna. Na escola, mergulhamos num universo

de atividades coletivas mensuradas e calculadas, que muitas vezes desconsidera o individual, o ritmo da aprendizagem das crianças e dos jovens. Como local de formação, a escola deve dispor de tempos e espaços democráticos para a realização das atividades dos sujeitos envolvidos com o ensino e a aprendizagem e harmonizados ao contexto sociocultural para, assim, tornar-se espaço de transformação.

Nesse âmbito de flexibilidade do tempo e diversidade de espaços formativos, promovidos pela sociedade contemporânea, pensamos no ensino de Geografia e na docência. As condições materiais e de infraestrutura de algumas escolas públicas de Fortaleza-CE vão de encontro à nova realidade das práticas de ensino de Geografia, que sugerem interatividade, criatividade e dinamismo. Não há como ignorar essas condições materiais, pois o exercício da docência e a aprendizagem dos educandos dependem de um ambiente adequado, e, uma vez identificada sua ausência ou deficiência, pressupomos a fragilidade da escola em atender às novas demandas de uma sociedade em constante decurso de transformação.

Nessa (re)organização escolar, é necessário rever o papel dos professores como agentes capazes de promover mudanças e refletir sobre o seu ambiente de trabalho. Para tanto, eles devem atuar com certa autonomia nas reformas educacionais, pois são os principais conhecedores da organização escolar e deles deve partir a indicação do que é necessário fazer para que de fato a escola passe a ser um espaço de transformação, abrigando as condições ideais para o ensino e a aprendizagem de Geografia, numa perspectiva de superação das práticas de ensino convencionais.

Dentre essas reformas, apontamos a (re)organização dos tempos e dos espaços escolares. Torna-se urgente trazer essa temática ao debate, visto que constituem elementos do currículo onde efetivamente as práticas pedagógicas são concretizadas. A escola como espaço da organização do trabalho docente caracteriza-se pela burocratização e codificação das ações ali realizadas pelos agentes escolares, e, neste sentido, é preciso ampliar a discussão que transponha a seleção dos conteúdos escolares e das disciplinas curriculares.

Os professores da Educação Básica fazem enorme esforço para respeitar e pôr em prática os programas/diretrizes e projetos curriculares planejados pelos produtores do saber (professores universitários) e os gestores da educação (técnicos do Ministério e das secretarias de Educação) que estão um tanto afastados das salas de aula da escola. Seria necessário, entretanto, incorporar o potencial desses professores como profissionais que dia a dia refletem sobre a docência e as diversas variáveis que compreendem a prática educativa. Essa iniciativa deixaria de ver os professores como meros executores dos programas oficiais.

É senso comum atribuir o fracasso da Geografia escolar aos baixos salários dos professores, à formação inicial deficitária, ao baixo prestígio social desse profissional, aos poucos recursos didáticos das escolas, entre outros fatores. A crítica recai, exclusivamente, à questão instrumental da didática (dimensão técnica) e à questão política que envolve as condições de trabalho do professor. Conforme evidencia Candau (2009, p. 23),

A perspectiva fundamental da Didática assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática.

[...] Contextualiza a prática pedagógica e procura repensar as dimensões técnica e humana, sempre ‘situando-as’.

[...] Analisa as diferentes metodologias explicitando seus pressupostos, o contexto em que foram geradas, a visão de homem, de sociedade, de conhecimento e de educação que veiculam.

Considerar essas três dimensões é fundamental para se compreender a didática que se propõe para a Educação Básica. Quais são os pressupostos teórico-metodológicos que direcionam a prática docente de Geografia na sociedade tecnológica e informacional? O professor de Geografia elabora o seu planejamento considerando as dimensões humana e política de sua prática? O professor está a se perguntar: - quem é esse aluno?

Considerar a dimensão humana da prática de ensino leva-nos a procurar entender a estrutura social à qual os alunos, os professores e a escola estão vinculados. Alguns aspectos da sociedade contemporânea influenciam de forma decisiva no ensino e na aprendizagem. Podemos citar como exemplos, com sustento em Tedesco (2008): a) o “défice de socialização” contemporânea; b) a ausência da família; c) a ruptura com o acesso ao conhecimento de forma sequencial e hierárquica; e d) a democratização do conhecimento proporcionado pelos *mass-media*. Considerar esses aspectos no ensino e na aprendizagem consiste em dar destaque à dimensão humana desse processo.

Na escola de ensino tradicional, a instrumentalização para o acesso às informações era de responsabilidade da escola que, dominando os códigos da leitura e da escrita, mantinha o controle sobre o que ensinar, quando ensinar, por que ensinar, como ensinar. O ensino sequencial e hierarquizado, característico dessa escola, considera o desenvolvimento cognitivo das crianças e dos jovens, mas hoje isso é expresso como um obstáculo à organização do trabalho pedagógico. Na lição de Tedesco (2008, p.42), na sociedade pós-moderna,

[...] todos – saibam ou não ler – têm acesso à informação. Por outro lado, a televisão não discrimina momentos nem sequências na difusão da informação. Pela sua própria natureza, a programação televisiva é de caráter

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

geral e, conseqüentemente, revela todos os segredos da vida adulta, sem respeitar nem idades nem sensibilidades. Por isso, o aparecimento da televisão traz consigo uma estrutura de comunicação que provoca o desaparecimento da “infância”. Coloca as crianças perante informações adultas e infantiliza os adultos, suprimindo as exigências tradicionais para o acesso à informação.

O argumento de Tedesco revela-nos uma variável importante para pensar o planejamento pedagógico: o enfraquecimento da curiosidade. No planejamento da escola tradicional, a curiosidade era considerada elemento constitutivo nos planos de aula. No contexto atual, substanciados pelo aparato tecnológico, as crianças e os jovens, sem obedecer a qualquer sequência didática, são submetidos aos sons, às imagens e aos textos os mais variados possíveis, que revelam, o tempo inteiro, a complexidade do espaço geográfico local, nacional e global. Os programas televisivos abordam conteúdos geográficos de forma instigante, mexem com a emoção dos telespectadores, jogando nas telas do seu écran, imagens reais de cidades, países, regiões e lugares exóticos, revelando, assim, toda a complexidade da cultura, da economia e da política desses lugares. A capacidade que a televisão tem de quebrar as sequências na difusão das informações também é questionada por Manuel Castells, que se apoiando em estudiosos do assunto, revela:

[...] a TV apela à mente associativa/lírica, não envolvendo o esforço psicológico de recuperar e analisar a informação [...]. É por isso que Neil Postman, importante estudioso dos *media*, considera que a televisão representa uma ruptura histórica com a mente tipográfica. Enquanto a imprensa favorece a exposição sistemática, a TV é mais adequada à conversação casual. [...] Não importa o que seja representado nem de que ponto de vista, a presunção abrangente é que a TV está lá para nosso divertimento e prazer’ [...] a televisão tornou-se o epicentro cultural das nossas sociedades; e a modalidade de comunicação da televisão é a de um *medium* fundamentalmente novo, caracterizado como sedutor, simulador sensorial da realidade e de fácil comunicabilidade, na linha do modelo do menor esforço psicológico. (2007, p. 437,438).

Ante essa realidade, primeiro, precisamos entender que passamos por uma profunda transformação social. “Não se trata de uma das muitas crises conjunturais do modelo capitalista de desenvolvimento, mas do aparecimento de novas formas de organização social, econômica e política”. (TEDESCO, 2008, p.18).

Permanecer com as metodologias e os recursos didáticos convencionais já não satisfaz ao aluno, que vive rodeado de instrumentos audiovisuais, mergulhado em um turbilhão de informações divulgadas em textos, imagens e sons. Chegamos a um grau de banalização das

coisas, inclusive do conhecimento, que o habitual irrita, causa insatisfação à pessoa que vive imersa numa sociedade do excesso. Kenski (2013, 133) nos explica que

Estes alunos estão acostumados a aprender através de sons, das cores, das imagens fixas das fotografias ou, em movimento, nos filmes e programas televisivos. Aprendem através de processos em que existem interações totais entre o plano racional e o afetivo. O mundo desses alunos é polifônico e policrômico. É cheio de cores, imagens e sons, muito distante do espaço quase que exclusivamente monótono, monofônico e monocromático que a escola costuma lhes oferecer.

Suas formas de raciocínio não são mais tão lineares – introdução, desenvolvimento e conclusão -, mas envolvem aspectos globais em que se encontram o lado afetivo, o cognitivo, o intuitivo. [...] Possuem comportamentos de aprendizagem mais abrangentes e qualitativamente diferentes ao da lógica racional que prevalece nas estruturas das disciplinas que a escola deseja que aprendam.

Esse ambiente comum que é a escola possui um ritmo fastidioso, sem novidade para as crianças e os jovens, causando, assim, inquietação e desinteresse pelos estudos. Em entrevista realizada por Mosé, com o professor José Pacheco, ele fez o seguinte comentário sobre a escola:

Uma escola que produz e reproduz insucesso mediante o seu sistema de organização, uma escola herdeira do cartesianismo, que subdivide o tempo em cargas horárias iguais para todos, em uniformizações de tempos relativos, em salas, que não são mais do que celas inspiradas nas escolas-conventos, não se pode esperar outra coisa senão o insucesso dos alunos e o sofrimento dos professores. (MOSE, 2013, p.290).

Então, como a escola pode despertar algum interesse ao estudante se o mundo lá fora é conduzido pelo frenesi das tecnologias, causando interatividade e movimento? Para Lipovetsky (2009, p. 137), “a banalidade aborrece; para usufruirmos ao máximo das coisas, precisamos do não habitual, de surpresa, de um certo grau de inesperado”. O descontentamento e a apatia dos alunos em sala de aula e o sentimento de decepção dos professores ao terem seus planejamentos frustrados, diante do comportamento indiferente dos alunos, são reveladores desse fenômeno. Então, o que se espera da escola e do ensino de Geografia? Para Callai, precisamos refletir com base na seguinte perspectiva:

O mundo tem mudado rapidamente, e com ele devem mudar também a escola e o ensino que nela se faz. [...]

Uma educação para a cidadania tentando romper com a mesmice da escola. Desenvolvendo uma prática que seja aberta à possibilidade de questionar o que se faz, de incorporar de fato os interesses dos alunos, e de ser capaz de

produzir a capacidade de pensar, agindo com criatividade e com autoria de pensamento. Ao discutir esta postura, questionam-se as propostas prontas, implantadas nas escolas, até porque elas não têm conseguido entrar em definitivo na vida das escolas.[...]

O ensino de Geografia, bem como dos demais componentes curriculares, tem que considerar necessariamente a análise e a crítica que se faz atualmente à instituição escola, situando-a no contexto político social e econômico do mundo e em especial do Brasil. (2001, p.134, grifo nosso).

A autora questiona a validade das propostas oficiais prontas para serem implantadas nas escolas. As reformas curriculares não têm alcançado seus reais objetivos, porque, da forma como são implantadas, “[...] mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude de nosso país”. (GIROUX, 1997, p.157).

A estrutura e a organização escolar, da maneira como já descrevemos, não parecem favoráveis para a permanência dos estudantes na escola. Os professores não podem perder de vista esses elementos que estruturam a vida e a prática que se fazem na escola. Giroux (1997, p.159) argumenta que, “Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico”.

Ao problematizar a Geografia escolar, Cavalcanti faz algumas indagações pertinentes, que nos ajudam a pensar na situação vivenciada pelos professores da educação básica:

[...] muitos professores iniciantes (ou mesmo os mais experientes) têm diante de si um grande desafio: fazer com que seus alunos o respeitem, respeitem seu trabalho em sala de aula, ao ponto de terem interesse por ele e contribuam para seu bom andamento. Frente a isso, algumas perguntas são constantemente realizadas: ‘Como fazer com que meus alunos se interessem por minhas aulas?; Como conseguir disciplina nas turmas para que eu possa dar a minha aula?; Como devo fazer nas situações em que os alunos desafiam minha autoridade, não atendem a um pedido meu sobre as tarefas a realizar, ou não querem, simplesmente, me ouvir?; Como devo fazer para que meus alunos reconheçam minha autoridade, como professor(a) e até mesmo como pessoa? (2011, p.77).

Esses questionamentos indicam que a indisciplina parece ser um empecilho à docência. Este profissional precisa dominar certos conhecimentos, como, por exemplo, a Psicologia Social, para tentar compreender o comportamento dos alunos na sala de aula e que se reflete no aprendizado. No contexto da sociedade tecnológica e informacional, a crise do sistema educativo tradicional, do ponto de vista pedagógico, também se manifesta na

impossibilidade de manter a vigência das categorias características da escola tradicional, ou seja, a sequência e a hierarquização.

[...] A sequência clássica no acesso ao conhecimento está posta em questão, quer pela necessidade de aprendizagem e de formação permanente, quer pela difusão de informação geral sem discriminação de idades, levada a cabo pelos *mass-media*; por sua vez, a hierarquização é posta em questão pelo acesso universal à educação, a ruptura dos vínculos de autoridade, e a dissociação entre ascensão educativa e ascensão social. (TEDESCO, 2008, p. 30).

Em razão dos novos desafios pedagógicos, o papel dos professores em sala de aula e a função da escola são redefinidos. Ao professor não cabe mais o papel de transmitir conhecimentos, pois os *media* e outros canais disponibilizam as informações de forma universal e instantânea, uma característica peculiar da sociedade tecnológica e informacional.

Os professores do século XXI são os mediadores que disponibilizam os instrumentos que viabilizam o aluno realizar a leitura e interpretação do mundo. À escola básica cabe a responsabilidade de preparar os estudantes para a participação ativa na vida de cidadão. Para Delors (2012, p. 50), desde o momento em que os princípios democráticos se expandiram pelo mundo, a preparação para a participação ativa dos estudantes tornou-se, para a Educação, uma missão de caráter geral. Assim, Delors reforça o caráter de responsabilidade social que a escola contemporânea assume, dizendo que

À escola básica cabe assumir a responsabilidade dessa tarefa: seu objetivo é a instrução cívica, concebida como uma ‘alfabetização política’ elementar. No entanto, ainda mais do que no caso da tolerância, essa instrução não poderá ser apenas uma simples matéria de ensino entre outras. Não se trata, com efeito, de ensinar preceitos ou códigos rígidos, acabando-se por adentrar na doutrinação. Trata-se, sim, de fazer da escola um modelo de prática democrática que leve as crianças a compreender, a partir de problemas concretos, quais são os seus direitos e deveres, e como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros. Um conjunto de práticas já experimentadas poderá reforçar essa aprendizagem da democracia na escola: a elaboração de regulamentos da comunidade escolar, a criação de parlamentos de alunos, os jogos de simulação do funcionamento de instituições democráticas, os jornais da escola, os exercícios de resolução não violenta de conflitos. Por outro lado, sendo a educação para a cidadania e a democracia, por excelência, uma educação que não se limite ao espaço e ao tempo da educação formal, é preciso implicar diretamente nela as famílias e os outros membros da comunidade. (2012, p.50,51, grifo nosso).

As indagações que fazemos, ante essa responsabilidade é: com quais recursos e metodologias os professores desempenham essa tarefa? Em quais espaços e quais tempos são necessários para essas aprendizagens? É fato que os docentes devem despertar no educando o senso crítico necessário para selecionar e utilizar as informações para que ele não se perca em meio a esse “dilúvio” informacional.

As indicações teórico-metodológicas sinalizam que, nesse processo, a escola e os professores não podem negligenciar os textos que circulam socialmente, como o jornal, as letras de música, os anúncios na TV, as imagens, pois o fato de os não considerar surge como “sintoma de recusar a experiência do aluno como cidadão fora do espaço acadêmico”. (MENEZES; TOSHIMITSU; MARCONDES, 2007, p.9).

Esse aprendizado ocorre por meio das imagens paradas ou em movimento, por intermédio dos textos nos quais os fenômenos, os fatos, os conceitos e as noções de Geografia são divulgados de forma aleatória e imprecisa. A televisão, como meio de socializar, não tem o cuidado didático de organizar aquilo que é divulgado. As mensagens simplesmente são jogadas e fica na responsabilidade dos cidadãos elegerem aquelas que tencionam receber. Diferentemente do aluno da escola tradicional, que aprendia “isso”, depois “aquilo”, o educando da escola contemporânea aprende tudo a qualquer hora, em qualquer tempo e espaço e de qualquer maneira.

O movimento de renovação da Geografia, que se iniciou no final dos anos 1970, trouxe grande contribuição à Geografia escolar, que se viu privilegiada com uma produção do conhecimento fundamentada na teoria social marxista. As propostas de renovação perpassam a escolha do conteúdo a ser ensinado, pois deveriam superar a visão fragmentada do saber, até então organizado em itens sem sentido e desvinculados da realidade socioeconômica e cultural do educando.

Compreendemos, entretanto, que essa renovação pouco influenciou as práticas cotidianas da sala de aula da Educação Básica. Embora a produção do conhecimento tenha despertado para outros caminhos epistemológicos e metodológicos, grande parte dos professores demonstra dificuldades em trabalhar a Geografia como matéria de ensino, enfim, têm dificuldades de mobilizar seus diversos saberes. Essas dificuldades, *a priori*, dizem respeito às técnicas, conteúdos e métodos utilizados. Na atualidade, porém, a grande queixa dos professores está focada no aluno. O que esse estudante espera da escola e do ensino de Geografia no contexto contemporâneo?

Não são poucas as queixas de professores e estagiários das licenciaturas que reclamam pelo fato de terem seus planejamentos frustrados pela indisciplina em sala de aula. O “novo”

aluno, que chega à escola com “défice de socialização”, não tem paciência para escutar o professor. É comum este utilizar boa parte do horário da aula para acalmar os ânimos dos alunos “indisciplinados”. Nesse entretempo, o professor se esforça e perde energia em situações deveras desagradáveis e que se tornaram corriqueiras, como alunos exaltados por serem repreendidos e cobrados pelas tarefas escolares, estudantes que agridem os colegas de classe com palavras, gestos e até fisicamente, outros depredam o patrimônio da escola.

Os professores sentem grande dificuldade de estabelecer um ambiente adequado de aprendizagem em sala de aula. Como reelaborar a prática de ensino em razão das condições físicas de nossas escolas? Como organizar a sala de aula e propor atividades contextualizadas nos espaços reduzidos oferecidos aos professores e alunos?

Em nossa experiência com os estágios supervisionados e práticas de ensino, e com base em nossa investigação durante o doutorado, deparamos planejamentos de estagiários e professores serem sucumbidos pela simples falta de espaço para organizar trabalhos em equipe dentro da sala de aula; ou, simplesmente, a redução do tempo de aula de Geografia semanal constitui obstáculo à elaboração de um sequencial didático mais elaborado. A leitura que fazemos do espaço escolar pode ser expressa em alunos inquietos, dispersos, indiferentes ao que é proposto na maioria das salas de aula de Geografia. Por desânimo ou por se sentir incapaz de reverter a situação, o professor se faz refém do livro didático, o que contribui ainda mais para a desqualificação das aulas de Geografia.

No Chão da Escola

A primeira leitura que realizamos sobre a Escola investigada é sobre o tempo das atividades e distribuição da carga horária. Ocorre uma rotina que subdivide o tempo em cargas horárias iguais para todos. Na perspectiva de Tardif e Lessard (2011, p. 166), esse tempo coletivo reproduz, por alto, esse *pattern* básico: períodos de trabalho em classe, intervalos e atividades de preparação para os professores. Esse ritual escolar reproduz fielmente o modelo que está na base do trabalho coletivo das sociedades industriais. Nesta mesma obra os autores explicitam que

[...] todos os alunos conhecem perfeitamente o ciclo cotidiano e repetitivo do trabalho escolar, com suas alternâncias de aulas e pausas. *Esse ciclo é o tempo instituído da escola*: com o tempo, todas as aulas, todos os recreios, todos os professores acabam ficando parecidos e se confundindo, formando uma espécie de imagem *prototípica* da vida escolar e do tempo passado nos bancos da escola.

.....

[...] Ir à escola é, portanto, viver uma experiência temporal nova, é integrar-se num universo ritmado como um relógio, cadenciado por campainhas, lições e recreios. Um pouco como prisioneiros, os alunos precisam aprender a ‘dar tempo ao tempo’ e tomar seu tempo ocupando-se com diversas coisas *que, em princípio, não lhes interessam no plano emocional nem existencial.* (p.166,167, grifo dos autores).

Com efeito, essa administração racional do tempo de aula no qual são organizadas as rotinas diárias da escola transcorre sem levar em consideração as diferenças, os interesses subjetivos dos alunos, ou mesmo as próprias aprendizagens. Assim, constatamos que a Escola segue um cronograma com seus horários definidos, que põe fim às tarefas propostas pelos professores a cada toque da sirene. Não importa se os alunos estão estudando Geografia, se estão gostando, se há dúvida ou algo que precisa ser explicado melhor. O toque da sirene interrompe a tarefa, o raciocínio, para anunciar a troca de matéria e de professores.

Sintetizamos no quadro a seguir, os dados coletados da Escola investigada, as atividades gerais do ritual escolar com seus horários e atividades programadas:

Quadro 1 – A ritualização do trabalho escolar (turno manhã)

Horários	Atividades
7h	Encontro dos professores na Sala dos Professores e organização dos materiais didáticos, livros, diários. Conversas e café. Chegada dos alunos que aos poucos vão entrando e ocupando os corredores e o pátio da escola. Uma funcionária aguarda no portão de entrada. Os coordenadores pedagógicos e a diretora circulam pelas dependências da Escola. Primeiro toque da sirene. Alerta para entrada dos professores e alunos em sala de aula.
7h10min	Segundo toque da sirene. Entrada dos professores e alunos em sala de aula. Os alunos aguardam o professor que tem a incumbência de abrir e fechar a porta/o portão da sala de aula.
7h10-9h40min	Período de aula. São três aulas seguidas. A cada 50 minutos, o sinal toca para a troca de professores, quando há mudança de disciplina.
9h40min	Toque da sirene para o recreio. Os alunos saem correndo da sala em direção à cantina da Escola. Durante o recreio os alunos merendam sentados no chão do pátio e nas muretas, alguns brincam no pátio, na quadra e outros no Centro de Múltiplos Usos. Os professores merendam na Sala dos Professores.
10h	Sinal para retorno às salas de aula. Os alunos aguardam os professores na porta/no portão da sala de aula.
10h-11h40min	Período de aula. São duas aulas seguidas. A cada 50 minutos, a sirene toca.
11h40min	Toque para avisar o término do turno da manhã e saída dos alunos. Estes saem em direção ao portão de entrada e aos poucos vão se dispersando em meio à grande avenida movimentada pela circulação de carros.

Fonte: Elaboração própria (2013).

Segundo Enguita (1989, p.175), “[...] o que o aluno encontra é que seu tempo é fragmentado, normalizado e recomposto na forma de um quebra-cabeças de atividades que ele não planejou nem é capaz de compreender”. Zabala indaga a esse respeito, quando discute sobre a variável “tempo”: “O que acontece quando o ritmo se rompe justamente quando havíamos conseguido uma boa participação? E se isto acontece no momento mais interessante de um debate, de uma experiência ou de uma observação?” (1998, p.135).

Nessa Escola, identificamos uma organização herdeira da escola do ensino proposto pela sociedade moderna. É uma Escola seriada e disciplinar, dispondo de um tempo fracionado que condiciona a transmissão do conhecimento de forma parcelar e hierárquica: primeiro ensino isso, depois aquilo, valendo o mesmo para a aprendizagem. Esse tempo é utilizado para realizar a frequência, apresentar um conteúdo, passar exercícios, corrigir tarefas, fazer provas, enquanto os alunos permanecem sentados nas carteiras organizadas em filas, com pouco tempo para a conversa ou estabelecer vínculos entre os conteúdos e os conhecimentos prévios.

Esse tempo coletivo e linear observado na Escola se opõe ao tempo evanescente da sociedade tecnológica e informacional, onde as ações dos sujeitos são variadas e acontecem simultaneamente. A escola nesta sociedade necessita de um outro tempo com horários mais flexíveis, que podem variar consoante as atividades planejadas; tempo para a comunicação entre os saberes disciplinares, que podem acontecer numa manhã inteira, a depender da natureza das atividades, enfim, tempo para os alunos deixarem de ser dependentes e colocarem-se como os protagonistas da sala de aula.

Observamos, contudo, que esse tempo fracionado e linear da Escola justifica a sua organização espacial e a disponibilidade de seus recursos. Nessa organização interna observamos os resquícios da concepção de escola proposta pela sociedade moderna com sua estrutura física, representada pelas classes e corredores. O trabalho isolado em salas separadas ainda é o modelo curricular que permanece. Quando a sirene toca, cada professor, das diversas áreas, se direciona à sua sala e lá permanece até a sirene tocar novamente.

Libâneo escreve que é uma questão de justiça as escolas atenderem, da melhor maneira possível, aos direitos de todos, proporcionando uma educação de qualidade, apta a preparar os alunos para a empregabilidade, a fim de participar da vida política e cultural e para desenvolver a capacidade reflexiva a fim de atuar e transformar a realidade social (2013, p.17).

Prosseguindo com a nossa análise, em entrevista realizada com alguns alunos do 6º ao 9º anos (ao todo foram 28 alunos que participaram da roda de conversa), perguntamos sobre as condições estruturais da Escola e estes fizeram alguns comentários e emitiram algumas opiniões que dão significado ao ambiente escolar em vários aspectos. Os trechos são representativos, pois revelam o sentimento que os estudantes têm da Escola:

Quadro 2 – O que pensam os alunos sobre a Escola

Identificação/data	Depoimento
ALUNA DO 6º ANO A. Em 12/11/2013.	Você passa cinco aulas na Escola, não tem essa aula de dança... A Educação Física, a gente faz na quadra, no pátio e às vezes é aula teórica. Tem mais aula teórica
ALUNA DO 6º ANO A. Em 12/11/2013.	Deveria colocar o teto na quadra, porque às vezes chove, fica no Sol... Quando a gente volta pra sala de aula parece uma 'pimenta'
ALUNA DO 6º ANO A. Em 12/11/2013.	No intervalo é meio confuso porque todas as séries são juntas [...] A Escola não é muito espaçosa aí fica todo mundo junto. Seria bom que cada série tivesse o seu recreio, porque todo mundo junto é uma confusão, todo mundo correndo pra ir pra fila do lanche, todo mundo correndo pro multimeios pra sentar nas cadeiras.
ALUNA DO 7º ANO A. Em 20/11/13.	A Escola está muito pequena pra muita gente. Na matrícula deveria diminuir o número de alunos. Tem muita sala aqui que tem quase 40 alunos.
ALUNO DO 7º ANO A. Em 20/11/13.	Deveria separar a biblioteca da sala de multimeios.
ALUNO DO 7º ANO A. Em 20/11/13.	Poderia comprar a ... [empresa comercial que fica ao lado da Escola] aí do lado pra expandir a Escola.
ALUNA DO 8º ANO A. Em 10/12/13	Seria bom que a Escola tivesse mais projetos pra nós...dança, teatro...
ALUNA DO 8º ANO A. Em 10/12/13	Precisaria melhorar a aula de informática. Tem computador, mas praticamente a gente não usa
ALUNO DO 9º ANO C. Em 10/12/13	No dia em que eu vim fazer minha matrícula, eu pensava que aqui era uma casa, e não uma escola.
ALUNO DO 9º ANO C. Em 10/12/13	Aqui tem problema na sala de multimeios, porque tem professor que já tem praticamente reservado a semana toda. Aí, outro professor quer reservar e não consegue. Eu penso que deveria ser mais organizado.

Fonte: elaboração própria (2013).

Utilizamos essas falas para ir escalando os níveis de dificuldades que os professores e os alunos, de maneira geral, enfrentam com o tempo e os espaços escolares. A dificuldade para se realizar um ensino mais contextualizado não é exclusivo da Geografia! Sendo assim, torna-se insuficiente o discurso acadêmico que direciona o problema da Geografia escolar à dificuldade que os professores têm com a teoria e a prática; de reduzir os obstáculos apenas à competência do professor, ou à questão do método, seja a sua ausência ou inconsistência; de dizer que a dificuldade existe no ensino e na aprendizagem porque os professores desconhecem as metodologias ou os recursos didáticos; de querer associar todas as

dificuldades às políticas educacionais de avaliação. Essas explicações, porém, não são excludentes!

Os Professores e a Escola

Para os professores de Geografia (PG1 e PG2) com quem conversamos sobre os obstáculos que dificultam a atividade docente, obtivemos alguns depoimentos esclarecedores sobre o ensino de Geografia, a docência, a escola, os alunos, enfim, questões relacionadas à prática docente.

Na entrevista realizada sobre o ensino da Geografia, perguntamos sobre os fundamentos teórico-metodológicos da prática de ensino, e o professor fez o seguinte comentário:

Procuro empregar a metodologia de forma transversal, visando associar os conteúdos, as atividades, as avaliações e o livro adotado sempre se somando à indicação de textos que possam enriquecer o conhecimento dos alunos, sem nunca desprezar a forma tradicionalista, porém, buscando associá-la às novas formas de ensino-aprendizagem, dessa forma sempre levando em consideração o local onde residem e sua realidade.

A metodologia deve subsidiar ou nortear as minhas ações para que eu possa melhorar a qualidade do meu trabalho, sempre procurando aliar a teoria, o método e a técnica de maneira plural e buscando auxílio em outras disciplinas. Dessa forma, relacionando o conteúdo científico ao cotidiano da sala de aula, agora cada vez mais me vejo atrelado a utilização da tecnologia da informação, sem desprezar, como falei anteriormente, o lado tradicional [...]. (PROFESSOR PG1, grifo nosso).

O professor nessa fala denota consciência sobre o contexto cultural no qual está inserido, demonstrando preocupação com temas atuais, ou seja, a transversalidade, a relação teoria e prática, o trabalho interdisciplinar. Está no centro de suas preocupações o desenvolvimento de uma nova linguagem para a escola, pois, em meio às adversidades e, por intermédio desta postura, considera a Escola um espaço de luta e resistência contra os desígnios das políticas educacionais.

Ao ser indagado sobre a sua prática de ensino, em particular acerca do uso dos recursos didáticos e das metodologias nos transmite o seguinte relato: “Procuro inovar, mas a estrutura da Escola apresenta algumas dificuldades. Por exemplo, ao levar uma turma para o Laboratório de Informática quando todos acessam [a internet] ao mesmo tempo, a rede cai”. (PROFESSOR PG1)

Neste depoimento, o professor PG1 aponta uma dificuldade ligada à questão dos recursos materiais, como a quantidade de computadores e a capacidade para suportar o acesso simultâneo dos alunos no desenvolvimento das atividades. A Escola dispõe de um Centro de Multimeios com Laboratório de Informática, composto por dez computadores de mesa e dois *notebooks*, todavia não consegue viabilizar a contento o conjunto de atividades previstas pelos professores.

Ao ser indagado sobre os obstáculos e desafios para se trabalhar com a Geografia no contexto contemporâneo, o professor fez o seguinte comentário:

O professor hoje não é apenas um mero transmissor de conhecimento, todos os profissionais da educação têm o dever de ensinar não apenas os aspectos conteudistas, mas também ser um formador de opinião e um transformador de vidas.

Com a Geografia também não é diferente, pois temos o dever cotidiano de ensinar a aprender, com pluralidade de vivências dos nossos alunos. Acredito que um dos grandes obstáculos enfrentados por todos os professores no contexto contemporâneo é a falta de vontade ou iniciativa dos alunos em apreender os conteúdos repassados, cada vez mais eles encontram distrações que acabam por tomar o lugar dos estudos no seu dia a dia. (PROFESSOR PG1).

O professor PG1 demonstra em sua fala algo que o torna singular: tem uma preocupação em estimular não apenas o intelecto dos estudantes, mas também despertá-los de sua condição diante das forças que os oprimem, para assim transformá-las. Poderíamos dizer, conforme aprendemos com Callai (2001, p.139), que este professor exerce certa hegemonia ideológica, pois com suporte em suas práticas, ele difunde para uma parcela da população [neste caso uma classe de estudantes], ideias, valores, crenças. Daí vem o poder que ele possui que é exercido como uma forma de domínio cultural, no sentido gramsciano. Ele aguça a mente dos estudantes, suas paixões e imaginação, de modo que estes são “[...] compelidos a desafiar as forças sociais, políticas e econômicas que oprimem tão pesadamente suas vidas”. (GIROUX, 1986, p.262). Isso o torna diferente, a linguagem que utiliza na sala de aula está comprometida com o desenvolvimento de um pensamento crítico, reflexivo e uma postura que se contrapõe ao discurso do ajustamento.

Quando este professor se refere aos alunos e o contexto em que vivem, nos esclarece sobre a sua condição de professor e o papel que exerce como educador: “Muitas vezes o ‘espelho’ de casa dessas crianças está quebrado. A única referência ou o ‘espelho’ que elas têm é o professor. Por isso minha preocupação não pode ser apenas com o conteúdo”. (PROFESSOR PG1).

Dando prosseguimento às nossas análises, averiguamos o trabalho do professor PG2. Convém esclarecer que ele vive outra situação de trabalho que se diferencia do professor PG1. Essa diferença se traduz na instabilidade de trabalho, pois, enquanto o primeiro experimenta situação estável como professor efetivo da rede estadual de ensino do Ceará, o professor PG2 é temporário; ainda se diferencia pelo tempo, pois ainda é licenciando do curso de Geografia, e tem pouca experiência na docência.

Tardif (2012, p. 89, 90) caracteriza esse estado de “situação precária” e explica como essa precariedade afeta a aprendizagem da profissão e a aquisição dos saberes profissionais, ou seja, o fenômeno principal está na instabilidade da carreira, caracterizada por mudanças frequentes e de natureza diferente (turma, escola...). Essas mudanças tornam difícil a elaboração do saber experiencial no início da carreira.

Solicitamos ao professor para fazer uma avaliação sobre o que ele tem lido na Universidade relacionado ao ensino de Geografia, qual a associação entre o que está escrito e o que ele vive no dia a dia da Escola. O depoimento ocorreu nos seguintes termos:

Pra mim, [...] os textos teóricos são muito bons, bonitos... quando ficamos apenas com a parte teórica, [...] mas quando a gente se depara com a realidade, vê que aquilo não consegue se aplicar na realidade vivida no trabalho, não condiz com a realidade dos alunos, dos professores. Por exemplo, a questão do tempo e da estrutura para que possamos fazer tudo aquilo.

[...] a estrutura das escolas não consegue suprir as necessidades para que a gente consiga dar aula... embora exista atualmente um tempo de planejamento relativamente bom, ele ainda não é o suficiente, pois falta estrutura. Por exemplo, aqui no colégio, eu tenho um monte de coisas pra fazer de planejamento, mas não faço, porque eu não tenho como fazer, pois o computador está sempre ocupado, o sistema é diferente [ele se refere à versão do programa do computador do colégio diferente da versão que ele trabalha em casa], quando vou imprimir desconfigura tudo [...] a questão às vezes da sala de aula atrapalha um pouco... pouco espaço da sala de aula. Em algumas salas eu até pensei em fazer algumas coisas diferentes, mas não consigo por conta da falta de espaço, fica bem apertado. (PROFESSOR PG2).

O professor PG2, ao ser lotado na Escola, veio para substituir um professor de Geografia, que já havia iniciado o primeiro semestre de 2013. Por ser temporário e com pouca experiência de sala de aula, vivencia outras situações, como a dificuldade de liderar as turmas, de propor um diálogo mais criativo com os alunos, de sugerir aulas mais contextualizadas. Junto com ele, nesse momento inicial de carreira, vêm as dúvidas sobre a identidade da profissão docente. Na realidade, os professores temporários “passam” pela escola, e assim não conseguem estabelecer um vínculo com as turmas, com os seus pares, com a escola, e também

não dispõem de tempo para rever os planejamentos que não foram bem-sucedidos. Tardif explica que “A instabilidade é uma dura realidade para os jovens professores em situação precária, pois o fim do contrato representa muitas vezes, segundo eles, uma ruptura com a escola e com os alunos aos quais eles se haviam apegado”. (2012, p.91).

Quando perguntamos ao professor sobre as suas propostas para inovar o ensino de Geografia, ele conduziu a seguinte resposta:

Na realidade eu não propus nada, porque quando cheguei aqui já estava caminhando, eu fui correndo organizar as coisas, eu peguei os diários, fui fazer o preenchimento dos meses anteriores, porque o professor que saiu tinha deixado em branco, aí depois vieram as provas, [...] eu também estava trabalhando em outro colégio, aí ficou muito corrido, então não deu para planejar coisas diferentes. Depois, com o passar do tempo, eu não fiz pela dificuldade do espaço e também pela questão da própria turma. As poucas vezes em que eu tentei passar vídeo para trazer o debate na sala de aula e fazer algo diferente, eles se dispersam muito. (PROFESSOR PG2).

Os dados mostrados no depoimento do professor são um prenúncio da realidade da sala de aula, caracterizada por práticas convencionais de ensino. Durante o período de observação das aulas ministradas pelo professor PG2, não evidenciamos situações de ensino mais contextualizadas. Das aulas assistidas nas turmas do 8º ano A e 9º ano C, a organização social da classe sempre se manteve com as carteiras dispostas em fileiras, com o professor posicionado na parte frontal da sala, apresentando uma postura bastante estática junto à pequena mesa localizada próximo à lousa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora seja perceptível a precariedade da Escola e a manutenção de características de um espaço-tempo rígido e linear, não há como negar a luta dos professores de Geografia e demais educadores por uma Educação contextualizada. Verificamos o esforço, dentro das limitações, para oferecer o melhor para as crianças e jovens. Para tanto, lançam mão do potencial criativo a fim de criar espaços adaptados e multifuncionais, com o fim de atender às demandas da prática de ensino.

Entendemos, porém, que uma mudança na estrutura escolar e suas reais consequências sobre o ensino de Geografia não dependem simplesmente da capacidade criativa do professor, que historicamente não tem autonomia ou domínio sobre a sua prática. O docente ainda é visto como simples técnico que executa as propostas prontas advindas dos órgãos gestores da

Educação. É necessário que estes vejam os professores como capazes de refletir sobre a sua prática, dar voz a estes sujeitos que são conhecedores da vida nas escolas com seus ritmos e desafios. Escutar as suas reivindicações é, sem dúvida, um passo significativo, a fim de que a escola deixe de ser um local de instrução e passe a representar um espaço de emancipação e transformação.

Destacamos, nesta análise, uma possibilidade de melhoria da qualidade do ensino de Geografia na Educação Básica, pela maximização do ambiente escolar e pela valorização dos saberes experienciais dos professores como elementos importantes nas reformas curriculares e na transformação da escola pública. A escola, os educadores, a família e a sociedade, de um modo geral, devem discutir coletivamente qual o papel que cada um desempenha. As mudanças educativas dependem da interação de múltiplos fatores atuantes de forma sistêmica e cada vez mais complexa. Solé e Coll (2009, p. 27) corroboram, explicando “que avançar no sentido de um ensino de qualidade não é apenas uma questão dos professores: diz respeito à natureza e às características do currículo, ao apoio das autoridades educativas, às possibilidades de formação permanente e à organização das escolas”.

Na discussão sobre as reformas educacionais, deve-se incorporar o potencial dos professores como profissionais que dia a dia refletem sobre a docência, pois dessa reflexão na ação originam-se as propostas de renovação do espaço escolar. Dessa forma, a sociedade deixaria de ver os professores como meros executores dos programas oficiais e passaria a compreendê-los como intelectuais transformadores.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.
- CALLAI, Helena Copetti. A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Revista Terra Livre**. São Paulo. n. 16, p.133-152, 1º semestre/2001.
- CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A Didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia escolar e a sociedade brasileira contemporânea. *In*: TONINI, I. Maria (Org.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRS, 2011.p.77-96.

- DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Tradução José Carlos Eufrázio. 7. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2012.
- ENGUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- _____. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- KENSKI, Vani Moreira. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática**: o ensino e suas relações. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p.127-147.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal**: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo. Lisboa, PT: Edições 70, 2009.
- MENEZES, Gilda; TOSHIMITSU, Thaís; MARCONDES, Beatriz. **Como usar outras linguagens na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- SOLÉ, Isabel; COLL, César. Os professores e a concepção construtivista. COLL, César. (Org.). **O construtivismo na sala de aula**. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. São Paulo: Ática, 2009. p. 9-28.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. Vila Nova de Gaia/PT: Fundação Manuel Leão, 2008.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.