



PEDAGOGIA DO IMPROVISO: AFETOS E APRENDIZADOS ONDE QUASE TUDO FALTA

Maria Alice Medeiros de Aguiar ¹

Lívia Renata Dalva Albuquerque Vasconcelos ²

Kauã Vinícius Soares de Souza ³

Valadares Manoel da Silva ⁴

Rosineide Maria Gonçalves ⁵

RESUMO

Este relato de experiência foi desenvolvido por estudantes do curso de Licenciatura em História, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em uma escola pública municipal do agreste pernambucano. Partindo da compreensão que as condições precárias na infraestrutura escolar, escassez de materiais didáticos, ambientes opressivos, ventilação inadequada nas salas e ausência de recursos pedagógicos, podem comprometer significativamente o processo de ensino-aprendizagem, o trabalho teve como objetivo refletir sobre os desafios enfrentados pelos docentes diante dessas limitações e investigar estratégias pedagógicas que promovam uma educação transformadora, articulando teoria e prática. Para sua realização, utilizou-se de uma abordagem exploratória-descritiva, combinando observações e regências em sala de aula durante um semestre letivo, além de pesquisa bibliográfica para fundamentar a reflexão crítica da realidade escolar. A análise da experiência, à luz do que discute autores como Paulo Freire e Dermeval Saviani, evidenciaram que as condições materiais da escola dificultam a prática pedagógica e comprometem resultados em uma perspectiva libertadora e crítica. Estas e outras referências apontaram, ainda, para a importância da afetividade, do diálogo e da escuta ativa para criar um ambiente acolhedor e promover o desenvolvimento integral dos alunos, mesmo diante das adversidades. Fez compreender, também, que há necessidade de uma educação inclusiva, crítica e socialmente comprometida que se contraponha a precarização e exclusão educacional presentes em boa parte das escolas públicas brasileiras. Conclui-se que, apesar do papel fundamental do professor na superação dessas dificuldades, é imprescindível que o poder público invista em infraestrutura e recursos pedagógicos, garantindo o direito à educação de qualidade e a transformação social.

Palavras-chave: Estrutura escolar, Ensino-aprendizagem, PIBID, Docência, Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

1 Graduando do Curso de História da ASCES-UNITA, 2024139250@app.asc.es.edu.br;

2 Graduando do Curso de História da ASCES-UNITA, 2024139231@app.asc.es.edu.br;

3 Graduando do Curso de História da ASCES-UNITA, 2024139246@app.asc.es.edu.br;

4 Professor supervisor. Mestre em ensino de História pelo Profhistoria - UFPE, valadares_manoel@hotmail.com;

5 Professora orientadora: Licenciada em História e Mestre em Serviço Social-UFPE, Docente da ASCES-UNITA, rosineidegoncalves@asc.es.edu.br.



Este trabalho trata-se de um relato de experiência formulado a partir da prática de campo de estudantes do curso de Licenciatura em História em uma escola municipal proporcionada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A partir das observações e regências realizadas, foi possível construir uma análise crítica acerca dos desafios enfrentados no cotidiano docente, especialmente no que diz respeito às condições materiais da escola. Entre os principais problemas identificados destacam-se: a falta de materiais didáticos para todos os estudantes; falta de ventilação adequada; arquitetura opressiva gerada pelos corredores estreitos e cinzentos; janelas gradeadas; banheiros insuficientes para o quantitativo de discentes; inexistência de ferramentas pedagógicas que possibilite a diversificação da metodologia das aulas pelo professor. Esses elementos, longe de serem apenas falhas isoladas, apontam para o descaso com a escola pública e colocam em xeque a possibilidade concreta de uma educação de qualidade, comprometida com a formação crítica dos sujeitos.

O presente relato problematiza o desafio de realizar o processo de ensino e aprendizagem em meio a questões estruturais do ambiente escolar que, muitas vezes, está distante de ser adequado e acolhedor. A reflexão parte da compreensão que o espaço escolar, como observado, limita a forma de discutir e debater o conteúdo abordado pelo professor, condicionando o fazer pedagógico a uma lógica de contenção e controle. Por consequência, limita-se a formação do estudante, que não tem contato com uma metodologia que o insira dentro do conteúdo estudado e o induza a estar atento à aula, enfraquecendo seu protagonismo e sua capacidade crítica. Frente a esse conjunto de questões, busca-se responder como construir, em conjunto com o discente, um conhecimento que o transforme, resgatando o sentido formativo da educação como prática da liberdade, nos termos de Freire (2019). Uma vez que a escola, de acordo com Santos (2019), deve ser vista como um espaço de proteção social, que vai além da socialização de conteúdos institucionais, torna-se urgente repensar suas estruturas físicas, simbólicas e pedagógicas como parte essencial do processo de ensino-aprendizagem.





Este relato de experiência visa compreender as dificuldades supracitadas presentes no espaço escolar e como os docentes podem subverter essas barreiras impostas pela estrutura buscando garantir o direito à educação de qualidade, além de engendrar uma prática

pedagógica que supere a educação bancária através de uma perspectiva libertadora (Freire, 2019). A partir disso, pretende-se refletir sobre o papel social da escola e a influência das questões materiais no processo educacional, uma vez que, para Saviani (2021), essas limitações materiais não são meramente técnicas, mas expressam contradições históricas do projeto educacional brasileiro, marcado pela seletividade e pela exclusão.

Dessa forma, compreender e denunciar as condições materiais da escola não significa cair no imobilismo, mas sim reconhecer que a luta por um ensino transformador exige tanto ação pedagógica quanto disputa política por políticas públicas estruturantes. O artigo pretende fazer uma abordagem metodológica de caráter comparativo e exploratória em relação à temática proposta, tomando como base a experiência dentro do campo escolar promovida pelo PIBID — A partir de observações, regências, diálogo com docentes — além de artigos encontrados em páginas como Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Acadêmico, com a intenção de articular a estrutura ideal para a atividade docente com a encontrada no espaço físico escolar, compreendendo suas demandas e as medidas tomadas pela gestão e corpo docente para superá-las.

Compreender a prática pedagógica requer o diálogo constante com a teoria, uma vez que é ela quem oferece os instrumentos críticos necessários para interpretar, problematizar e transformar a realidade educacional, a partir disso, o referencial utilizado para a construção do relato coincide com o que é requerido para uma atividade docente coerente com a realidade material. Libâneo, Oliveira e Toschi (2021) apontam que o domínio teórico é indispensável para que o professor compreenda as dimensões políticas, sociais e culturais do processo de ensino, especialmente nos contextos de precariedade estrutural.

Paulo Freire (2019) entende que para que a prática educativa seja realizada pelo “agir certo” — sendo, nesse sentido, a ação crítica e reflexiva — é necessário alguém com o “pensar certo” — um docente que proponha uma educação crítica — para moldar a prática a partir da teoria. Nessa direção, Saviani (2021) reforça essa união teórico-prática, pois ambas trabalham em conjunto servindo para a construção de uma perspectiva histórico-crítica na educação, que seria, na visão do autor, o modelo a ser seguido.





Charlot (2020) amplia esse debate ao afirmar que escolher a educação como prática emancipadora é um ato de resistência a barbarie, sobretudo quando realizada em condições materiais adversas. Ao defender uma pedagogia que reconheça os sujeitos e construa sentido

mesmo onde tudo falta, o autor contribui para fundamentar uma prática docente comprometida com a dignidade e a justiça social. Gentili (2013), por sua vez, denuncia que a precarização da escola pública é reflexo de um projeto político de exclusão, no qual o neoliberalismo restringe o direito à educação a um privilégio de poucos, empurrando os mais pobres para experiências escolares degradadas.

METODOLOGIA

O presente trabalho utiliza de uma metodologia comparativa-exploratória, baseada na observação e regências efetuadas durante um semestre letivo da rede municipal de ensino, no âmbito do PIBID. A experiência envolveu o acompanhamento cotidiano das atividades escolares, o diálogo com docentes e a vivência direta em sala de aula, a partir de regências, permitindo a análise crítica das condições materiais e pedagógicas da unidade educacional.

Complementando a experiência de campo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica com caráter exploratório-descritivo e abordagem comparativa, fundamentada em artigos científicos encontrados em bases como a *SciELO* e o *Google Acadêmico*, visando levantar discussões teóricas que abordassem os elementos estruturais necessários para o desenvolvimento de uma prática docente significativa e transformadora. Essa investigação teórica possibilitou a construção de parâmetros para a análise crítica da realidade escolar observada, permitindo compará-la com as proposições presentes na literatura especializada. Ao estabelecer esse diálogo entre o ideal teórico e as condições concretas da escola pública vivenciada, buscou-se aprofundar a compreensão dos desafios enfrentados pelos docentes e das estratégias construídas coletivamente para superá-los.

REFERENCIAL TEÓRICO

Observa-se, em um primeiro momento, através do debate levantado por Émina Santos (2019) em seu artigo *A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de*





direitos, que apresenta uma análise da qualidade da educação ofertada no Brasil, entendendo-a como um meio para levar dignidade às pessoas. A professora enxerga a escola como um espaço que deve atuar na proteção dos estudantes que a frequentam, permitindo a distribuição

de cultura e conhecimento que proporcione oportunidades iguais dentro da sociedade em que vivem. Essa concepção foi essencial para refletir criticamente sobre a realidade observada durante a prática de campo, na qual as condições estruturais precárias e a carência de recursos pedagógicos dificultam a concretização da escola como um espaço verdadeiramente protetivo. A autora defende que a escola pública precisa garantir condições concretas para que o direito à educação se materialize como proteção social, indo além da mera transmissão de conteúdos, atuando como espaço de acolhimento, formação integral e justiça social.

Compreendendo a temática através de Dermeval Saviani (2021), que apresenta também um ponto de vista histórico em *A História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, pode-se entender como o sistema de ensino brasileiro foi construído ao longo dos anos e as ideias pedagógicas aplicadas em cada período analisado, observando sua aplicação na teoria e na prática. O autor evidencia que as propostas pedagógicas brasileiras sempre estiveram atreladas a projetos políticos mais amplos, oscilando entre tendências conservadoras e emancipatórias. O autor argumenta que compreender essas disputas é fundamental para pensar uma prática educativa alinhada à transformação social e à superação das desigualdades.

Para além dos autores citados acima, o artigo aborda a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire (2019), analisando a forma como a educação é vista como um meio para alcançar a “liberdade”, em contradição com o ensino pensado pela classe dominante - a qual só serve a si mesma. Entendendo que para que o docente consiga desenvolver o pensamento crítico de seus alunos, é necessário que a estrutura escolar lhe proporcione os meios para tal. Freire defende que a educação deve partir do diálogo, da problematização da realidade e do reconhecimento do educando como sujeito histórico. Para ele, uma prática pedagógica libertadora só é possível quando o educador compreende as condições concretas de vida de seus alunos e busca, com eles, construir uma leitura crítica do mundo.

José Carlos Libâneo (2021), ao discutir a pedagogia crítico-social dos conteúdos, enfatiza que o ensino deve articular os saberes escolares à realidade social dos alunos, promovendo uma formação crítica e consciente. Para o autor, a escola não deve se limitar à transmissão de conteúdos de forma mecânica, mas sim possibilitar que os estudantes compreendam o mundo





em que vivem, a partir de uma mediação ativa do professor. Libâneo defende que a prática docente exige intencionalidade pedagógica e domínio teórico, articulando os conteúdos às finalidades sociais da educação, de modo que o conhecimento contribua para a emancipação

dos sujeitos. Essa abordagem considera que as condições objetivas da escola — como infraestrutura, tempo e materiais — impactam diretamente na qualidade do processo educativo, sendo necessário enfrentá-las de forma crítica e coletiva.

Na obra *Educação ou barbárie?* Uma escolha para a sociedade contemporânea, Bernard Charlot (2020) argumenta que a educação, diante das crises sociais e políticas atuais, deve ser compreendida como uma escolha ética e civilizatória. Em oposição ao avanço da barbárie, representada pela desumanização, desigualdade e precarização das relações, o autor defende uma educação comprometida com a construção de sentido, com o reconhecimento dos sujeitos e com a promoção da justiça social. Para Charlot (2020), é necessário considerar a complexidade da relação com o saber, especialmente em contextos marcados pela escassez de recursos materiais e simbólicos. Nessas condições, a ação docente exige criatividade, sensibilidade e engajamento para que o ato de ensinar e aprender se mantenha significativo.

Ainda nesse contexto, para Pablo Gentili (2013), a exclusão educacional não é um fenômeno periférico, mas parte do próprio funcionamento do sistema escolar em contextos marcados pelo neoliberalismo. Ao falar da “pedagogia da exclusão”, o autor denuncia como a precariedade material, a negação do direito à aprendizagem e a ausência de políticas inclusivas consolidam um modelo de escola seletiva e excludente. Sua análise contribui para interpretar os limites enfrentados pelos docentes que, mesmo comprometidos, se veem impedidos de realizar uma prática verdadeiramente transformadora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência de campo foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino, marcada por uma estrutura física que limita significativamente a realização de uma prática pedagógica crítica e acolhedora. As salas de aula, ainda que não superlotadas, são pequenas, mal ventiladas, sem ar-condicionado funcional e com janelas gradeadas, o que contribui para a sensação de confinamento e incômodo térmico. Os corredores são estreitos, compondo um ambiente opressivo que impacta diretamente na permanência e no bem-estar dos estudantes.





A ausência de recursos pedagógicos básicos também chama atenção: os professores não contam com projetores, mapas, materiais de apoio nem mesmo com quadros adequados, sendo obrigados a conduzir todas as aulas com lápis e quadro, muitas vezes em más condições

de uso, já que uma parte considerável dos alunos não recebeu o livro didático do município. Essa precariedade compromete a diversidade metodológica e o envolvimento dos alunos com o conteúdo. Como aponta Gentili (2013), essa realidade não é fruto do acaso, mas expressão de um projeto político de exclusão, no qual a precarização da escola pública visa restringir o direito à educação às camadas mais pobres da população.

Além disso, observa-se uma fragilidade no suporte pedagógico ofertado pela escola, especialmente em relação aos estudantes com deficiência, como é o caso de alunos autistas, que frequentemente se ausentam das aulas por falta de acompanhamento especializado, o qual o município afirma fornecer para todas as escolas. Nesse sentido, Santos (2019) defende que a escola deve ser entendida como um espaço de proteção social, comprometido com a dignidade e com a promoção da equidade, o que se opõe frontalmente ao modelo excludente que ignora a pluralidade dos sujeitos e suas necessidades educacionais. A estrutura escolar, portanto, revela não apenas carências materiais, mas um modelo organizacional excludente, que ignora a pluralidade dos sujeitos e suas necessidades educacionais.

Assim, além dos desafios enfrentados com a estrutura escolar, houveram agravantes que dificultaram a execução das práticas pedagógicas que pretendiam ser aplicadas. A falta de fornecimento de material que poderia ser utilizado para diversificar a dinâmica, já tão repetitiva, em sala de aula foi um desses agravantes. Visto que não houve disponibilidade de materiais mais simples como mapas, impressões de imagens ou livros didáticos de qualidade – os quais poderiam ser utilizados como apoio pelo professor e pelos estudantes – também não houve possibilidade de utilizar-se de projetores.

A inexistente de uma estrutura que possibilitasse o uso de projetores pelos professores é uma realidade, pois as salas de aula não contam com cortinas ou persianas que impeçam a entrada da luz em sala, dificultando ainda mais o uso de material distinto. Então, não poderiam ser utilizados materiais visuais como slides ou imagens e muito menos materiais audiovisuais como vídeo aulas, documentários acerca dos temas disciplinares ou filmes para enriquecimento cultural.





Nesse contexto, Libâneo (2021) pondera que as condições objetivas da escola – como por exemplo o material didático – interferem diretamente na qualidade do processo de educação dos alunos, o autor também propõe que o ensino deve relacionar os saberes escolares à realidade social dos alunos. Sob esse viés, a impossibilidade de utilizar materiais

didáticos que possam relacionar a teoria escolar com a vida cotidiana dos alunos impacta diretamente na capacidade de formação crítica e consciente dessas crianças e adolescentes. Além disso, ainda correlacionando com Libâneo (2021), quando não é possível oferecer um material de qualidade, isso acaba por sucatear o ensino ofertado aos alunos.

A estrutura inapropriada interfere de forma significativa no aprendizado dos estudantes que frequentam a escola, caindo sobre o professor a necessidade de se adaptar a ela para conseguir diversificar as aulas.

Paulo Freire (2019) afirma que para que os “oprimidos” possam se libertar do sistema opressor, é necessário que sigam uma pedagogia pensada por eles e que os façam refletir sobre sua condição na sociedade, porém quando são identificadas situações como a observada durante a experiência, não é só papel do professor conduzir o aluno a reflexão sobre seu estado de sujeito, é de suma importância que lhe seja fornecida uma estrutura que o permita trazer tais reflexões de forma lúdica e que aproxime os conteúdos da realidade vivida pelo aluno. Foi observado que, por vezes, os professores precisam arcar com materiais como mapas, imagens impressas, etc, uma vez que não são fornecidos pela escola.

Condições de desconforto físico no fazer da sala de aula dificultam processos relações com afetividade, visto que desenvolver uma boa relação com os alunos transforma o ambiente escolar e o processo de aprendizagem, tornando a escola um espaço que motiva o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos discentes. Para Freire (2024), os afetos e as relações são elementos essenciais da prática educativa, pois funcionam como potências para a transformação social e para a construção de um conhecimento crítico.

A pedagogia freiriana destaca, também, a importância do diálogo entre educador e educando. Essa relação deve ser baseada no respeito e na confiança mútua para que a aprendizagem aconteça de forma significativa para ambos. A escuta ativa, enquanto postura ética e pedagógica do educador, reforça a importância de acolher as vivências dos estudantes, criando um ambiente de pertencimento e favorecendo a construção do conhecimento de forma





colaborativa. O diálogo e a escuta atenta dos estudantes são fundamentais para a elaboração de práticas inclusivas que valorizem suas experiências.

Além disso, a afetividade influencia diretamente na formação da identidade dos alunos — elemento essencial para a transformação social —, pois o reconhecimento e o estímulo por parte do professor impulsionam o aluno a valorizar sua diversidade e a respeitar as

individualidades ao seu redor. Nesse contexto, a afetividade também se torna uma ferramenta essencial para a promoção da inclusão, uma vez que respeitar as individualidades é reconhecer a diversidade como riqueza e não como obstáculo. Ao se integrar afetividade, escuta e respeito à prática docente, não apenas se promove uma aprendizagem mais significativa, mas também se contribui para a formação de sujeitos críticos, conscientes e empáticos — agentes de transformação dentro e fora da escola.

Sendo assim, a experiência proporcionou uma comparação entre a teoria encontrada no meio acadêmico e a prática do dia a dia, observando a dinâmica do professor com os estudantes, entendendo a necessidade de ter um plano de aula que seja flexível e que permita que a aula seja dinâmica e produza uma experiência de aprendizagem significativa, apesar das barreiras impostas pela estrutura.

Dermeval Saviani (2021) observa como os projetos políticos interferem na prática pedagógica vigente, compreendendo a necessidade de uma prática educativa que permita a transformação social, ficando claro como é importante pensar em atividade que atendam não somente aos interesses das classes dominantes, mas que permita a diminuição das desigualdades e o desenvolvimento do pensamento crítico do estudante.

Tanto o período de observação como o de regência foram fundamentais para o desenvolvimento de habilidades e competências importantes para um futuro profissional da educação, contribuindo para a compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem não depende somente do esforço do aluno ou da formação continuada do professor, mas precisa também que o poder público faça investimentos na área da educação, de forma a melhorar os recursos disponíveis para diversificar as aulas e melhorar a qualidade do ensino ofertado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS





O presente artigo objetivou, por meio de um relato de experiência, refletir sobre os desafios enfrentados pelos professores diante de limitações da estrutura e recursos pedagógicos e investigar estratégias promovidas para uma educação transformadora. Ao final deste trabalho é possível inferir que o aluno precisa enxergar a escola como um ambiente acolhedor para que se sinta à vontade, seguro e motivado a participar e a estudar, mas as

questões relacionadas a partir da vivência no chão da escola e nas atividades vividas no programa PIBID.

A sistematização da vivência e as referências bibliográficas encontradas nos estudos, demonstraram como o Estado pode impor barreiras a essa educação quando não disponibiliza meios para que o aprendizado possa acontecer de forma dinâmica. A vivência de escola em espaços cujos ambientes carecem de ventilação, espaços de convivência e bem estar, salas acolhedoras e capazes de abrigar recursos pedagógicos não possibilitam ao estudante um ambiente confortável para se desenvolver. É necessário que não somente a escola ofereça um espaço adequado, mas também que todos tenham acesso ao material didático e que os alunos com algum tipo de deficiência tenham seu direito a profissionais de apoio garantidos, possibilitando assim melhores condições para uma educação inclusão no processo de aprendizagem.

É de suma importância que os professores tenham acesso aos materiais necessários para diversificar as atividades propostas e o conteúdo a ser explanado, permitindo que a docência seja exercida em suas múltiplas possibilidades e saindo da rotina criada a partir da aula expositiva, sem colocar no docente o peso de sempre precisar trazer uma prática diferente, mas sem negar a ele essa alternativa.

A diversificação da prática docente torna a relação professor e aluno mais leve, permitindo a boa convivência entre os dois, tornando a sala de aula um ambiente em que o estudante se sinta à vontade para fazer contribuições e participar da aula, tornando a afetividade uma ferramenta na promoção da aprendizagem ativa. Reconhecer as limitações impostas pelo contexto escolar e, ainda assim, buscar caminhos pedagógicos possíveis é um ato político e ético do professor, que, como defende Freire, não pode jamais abrir mão do sonho de transformar a realidade





REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea**. Tradução: Sandra Pina. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 79. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 91. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2021.

SANTOS, Émina. **A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira**. Educação e Pesquisa, v. 45, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

