


OS DESAFIOS ESTRUTURAIS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA ZONA LESTE DE TERESINA-PI

THE STRUCTURAL CHALLENGES OF A PUBLIC SCHOOL IN THE EASTERN ZONE OF TERESINA-PI

Aline Maria Libanio da Silva¹ - UFPI 
Ádila Eloisa Penha Lima² - UFT 
Andrea Lourdes Monteiro Scabello³ - UFPI 

RESUMO

A pesquisa objetivou verificar a influência da infraestrutura escolar no contexto do processo de ensino-aprendizagem, voltando-se para a compreensão das limitações que o espaço físico pode gerar para a aprendizagem dos estudantes e para o ensino. Consistiu no levantamento bibliográfico, na observação direta sistemática, na aplicação e na análise de questionários para a coleta de dados. Os resultados indicaram que a estrutura física da sala de aula influencia no processo de ensino-aprendizagem, especialmente, em relação às dimensões das salas de aula e ao conforto térmico. A superlotação e a ventilação manifestaram-se como problemáticas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas coletivas e dinâmicas, tornando a abordagem da professora limitada às práticas expositivas. Assim, a análise da estrutura escolar como um aspecto importante, demonstrando que as dimensões da sala de aula e a arquitetura escolar podem facilitar ou dificultar o trabalho pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Espaço escolar; Infraestrutura; Recursos didáticos.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the influence of school infrastructure on the teaching-learning process, with particular emphasis on understanding the limitations that the physical environment may impose on student learning and instructional practice. The study consisted of a literature review, systematic direct observation, and the application and analysis of questionnaires for data collection. The results demonstrated that the physical structure of the classroom influences the teaching-learning process, especially in relation to classroom dimensions and thermal conditions. Overcrowding and ventilation proved to be significant obstacles to the development of collective and dynamic pedagogical practices, consequently limiting the teacher's performance to expository methodologies. Therefore, the analysis of school infrastructure constitutes a relevant aspect within the educational context, demonstrating that classroom dimensions and architectural school configuration may facilitate or hinder pedagogical practice.

KEYWORDS: School space; Infrastructure; Instructional resources

¹ Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestranda em Geografia no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO) da UFPI. E-mail: alinelibanio2019@gmail.com.

² Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestranda em Geografia no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: adilaeloisa@gmail.com.

³ Graduada em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Mestra em Ciências pela USP. Doutora em Ciências pela USP. Professora Associada IV do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: andreascabello@ufpi.edu.br.

INTRODUÇÃO

A prática educativa relaciona-se ao processo de difusão de conhecimentos e experiências que devem ser adquiridas por qualquer pessoa ao longo do seu desenvolvimento individual e social. Ao entrar em contato com esse processo, o indivíduo é levado a construir autonomia e criticidade, aspectos essenciais para a atuação e a transformação do meio em que está inserido. Dessa forma, a prática educativa é crucial para a construção de um mundo mais justo e participativo, podendo ser efetivada em diversos espaços, como os escolares, os familiares e os profissionais.

Considerando isso, cabe destacar que o espaço escolar é onde se encontra uma maior organização e estruturação da difusão de conhecimentos e saberes. Nele, ocorre o processo de ensino-aprendizagem, que se constitui pela interação dialética entre o professor e o aluno. A partir dessa relação, é estabelecida, de forma processual, a prática educativa e, conseqüentemente, o desenvolvimento crítico e atuante dos estudantes.

Para Zabala (1998), a estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes – parâmetros institucionais e organizativos, tradições metodológicas, condições reais dos professores, dos meios e circunstâncias físicas existentes, entre outros – presentes no meio escolar. Assim, a escola deve apresentar, além de estudantes e professores, uma série de elementos para concretizar o processo de ensino-aprendizagem. Dentre eles, é imprescindível uma estrutura física (salas de aula, biblioteca, refeitório, pátio, etc.) adequada e uma gestão escolar dedicada ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Portanto, a presente pesquisa voltou-se aos desafios do processo de ensino-aprendizagem em uma escola municipal, localizada na Zona Leste de Teresina, Piauí, partindo das vivências no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), edição de 2022-2024. É válido mencionar que o estudo ocorreu, mais especificamente, em uma turma de 9º Ano do Ensino Fundamental (Anos Finais).

A pesquisa tem como objetivo verificar a influência da infraestrutura escolar no contexto do processo de ensino-aprendizagem, voltando-se para a compreensão das limitações que o espaço físico pode gerar para os estudantes e para o professor. Mais especificamente, foi estudado o meio que diretamente protagoniza a produção de conhecimento e troca de saberes: a sala de aula. Assim, a observação desse ambiente específico da escola é justificada por ser o local em que há uma maior permanência do aluno e do professor durante o tempo escolar.

Sob essa perspectiva, ao estar imersa no contexto do processo de ensino-aprendizagem, oferecendo condições necessárias para tal, a escola pode ser crucial para o desenvolvimento de estudantes pensantes e atuantes na sociedade em que se encontram. Dessa maneira, entendemos que o espaço escolar, em especial, a sala de aula, deve estar alinhado com as demandas do professor e dos estudantes.

Diante disso, a seguir, serão pontuados os procedimentos metodológicos utilizados para compreender a interferência da sala de aula na prática educativa, o embasamento teórico que fundamenta a pesquisa, bem como os resultados adquiridos e as discussões aliadas a essa compreensão. Encerra-se, por fim, com as considerações finais obtidas a partir do estudo teórico-prático realizado.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho, de caráter qualitativo, foi desenvolvido mediante a pesquisa de campo em uma escola pública localizada na Zona Leste de Teresina-PI, a qual se caracteriza, segundo Lakatos e Marconi (1991), pela busca por informações e conhecimentos acerca do problema, baseada na observação de fatos e fenômenos, na coleta de dados e no registro de variáveis.

A fundamentação dos resultados partiu do levantamento bibliográfico em artigos científicos e em livros acadêmicos que versam sobre escola pública, ensino-aprendizagem e infraestrutura escolar. Assim, apoiamos-nos nos preceitos de Libâneo (1985), Freinet (1995), Pistrak (2011), Giroto (2017), Façanha, Viana e Portela (2022), Fernandes Neto e Evangelista (2022), Rocha e Andrade (2022), e Silva (2022).

Para a realização da pesquisa de campo, houve o emprego da observação direta sistemática, devido à participação assídua na escola-campo, e da aplicação de questionários. Ademais, com o intuito de auxiliar a sua execução, recorreremos ao registro em fotografias e em diário de bordo, sendo esse último o instrumento básico utilizado durante as atividades do PIBID na escola-campo.

A partir dessa observação, foi elaborado um questionário com perguntas abertas e fechadas sobre avaliação da estrutura física da sala de aula e a influência desse fator na aprendizagem. Logo, após a coleta de dados, averiguamos como a disposição das carteiras, das janelas, da porta, da cor das paredes e dos aparelhos eletrônicos interfere na aprendizagem dos estudantes e na execução de atividades, por parte do professor. Vale salientar que a turma de 9º Ano selecionada para participar da pesquisa constituía-se de 35 (trinta e cinco) estudantes.

A pesquisa não foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pois corresponde ao inciso VII da Resolução nº 510/2016 sobre a dispensa do registro e da avaliação pelo CEP de pesquisas que visam ao aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito. Ressaltamos que foram resguardados os dados pessoais dos sujeitos-participantes, prezando somente pelas informações relacionadas ao problema da pesquisa.

RELAÇÕES ENTRE A INFRAESTRUTURA FÍSICA ESCOLAR E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O processo de ensino-aprendizagem vai para além da relação professor-aluno, havendo que considerar a participação e influência de outros elementos. A produção de conhecimento na escola ocorre de forma coletiva e necessita alinhar-se com vários aspectos: professores, estudantes, comunidade, gestão administrativa e estrutura do espaço escolar. Tais fatores são cruciais para subsidiar o processo educativo e, desta forma, o conjunto de elementos presentes em sala de aula e na escola, de modo geral, merecem ser analisados.

Conforme Libâneo (1985), a escola constitui-se como o lugar do saber elaborado, onde se ensina e se difunde o conhecimento. No entanto, o autor aponta que os órgãos responsáveis pela manutenção dessa instituição não oferecem aparato mínimo para o seu pleno funcionamento, tais como condições de trabalho para o professor e, conseqüentemente, condições para a própria aprendizagem dos estudantes. Há, então, uma dissonância entre a proposta educacional e as condições para que o processo educativo se realize.

Partindo disso, compreende-se que a escola, do ponto de vista físico e humano, pode ser tanto motivadora como inibidora para os estudantes dentro do processo de ensino-aprendizagem (Libâneo, 1985). Desse modo, entende-se que o ato de aprender não deve se limitar à relação

professor-aluno, visto que outros fatores do meio escolar, como a própria estrutura física da sala de aula, podem afetar diretamente este processo.

O que diferencia a escola de qualquer outro espaço de aprendizagem é a construção de conhecimentos e a troca de saberes entre professor e aluno, através de um processo de mediação. Libâneo (1985) o define como a apropriação da técnica visando à formação cultural e científica de alto nível, bem como a socialização objetivando a formação da personalidade social.

O ensino é determinado pelo estabelecimento de objetivos (conceituais/factuais, procedimentais e atitudinais) e de objetos de conhecimento visando a aprendizagem. No sentido prático, o professor deve apoiar-se em metodologias que mediam a aprendizagem do aluno, facilitando-a. A depender da infraestrutura escolar, a utilização das metodologias de ensino podem gerar resultados favoráveis ou desfavoráveis à aprendizagem do aluno. Desse modo, deve haver coerência entre o que se propõe para o ensino-aprendizagem e as condições físicas do espaço escolar.

Inseridos nas metodologias de ensino, os materiais didáticos “[...] são instrumentos imprescindíveis à atividade educativa, condição de um trabalho docente inovador e bem sucedido [...]” (Façanha; Viana e Portela, 2022, p. 29). Assim, os autores mencionam os livros didáticos, os mapas, os slides, os jogos, entre outros, como materiais essenciais para um processo de ensino-aprendizagem ativo e participativo. Percebe-se, então, a utilização imprescindível desses materiais pelo professor no ensino escolar.

À vista disso, o preparo dos recursos didáticos para o ensino-aprendizagem deve considerar a escola em sua totalidade. Nos preceitos de Façanha, Viana e Portela (2022), as más condições técnicas ou ambientais inerentes à utilização de recursos didáticos causam fadiga e desinteresse nos educandos. Apenas as características dos recursos didáticos não garantem a performance de sucesso, sendo necessários ajustes e adaptações com relação ao universo escolar – localização, condições físicas, horário de funcionamento, perfil socioeconômico dos estudantes etc.

O professor não toma as decisões autônomas sobre o ensino-aprendizagem do componente curricular, pois necessita respeitar as legislações estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) e Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) e, também, pelo Projeto Político Pedagógico (PPP). Além disso, a organização escolar fundamenta-se em documentos curriculares elaborados no âmbito das reformas educacionais que normatizam quais os componentes curriculares obrigatórios, os objetos de conhecimento, as competências e habilidades, carga horária, entre outros aspectos. Na maioria das vezes, essas reformas educacionais desconsideram a opinião dos professores e estudantes sobre o que entendem por educação adequada.

Ainda mais,

A história nos mostra que as propostas de modificação curricular, para terem efeitos reais sobre aquilo que acontece na educação, precisam reformular as diferentes dimensões da prática educativa. Os conteúdos e objetivos representam apenas uma das dimensões e, quando agimos unidimensionalmente frente a uma problemática que é, precipuamente, multidimensional, contribuímos na ocultação desta multidimensionalidade e, portanto, na distorção da realidade (Giroto, 2017, p. 422).

Qualquer modificação curricular almeja objetivos específicos com relação ao ensino-aprendizagem. Para Pistrak (2011) a função da escola é atender aos interesses das classes dominantes em uma sociedade dividida em classes. Nesse cenário, “[...] o corpo de professores torna-se, objetivamente, o instrumento das classes dominantes, sem que, subjetivamente, assuma

isso de forma consciente” (Pistrak, 2011, p. 88). Nessa perspectiva, a escola assume o posto de centro da manutenção da ordem social, conformando os corpos ao inibir o sentido libertário da educação.

Por outro ponto de vista, Freinet (1995), em pleno século XX, tendo como finalidade propor uma escola moderna – que fosse para o povo – já enxergava a necessidade de olhar para o processo de ensino-aprendizagem dentro do contexto em que se insere, relacionando-os. Isto é, pensar que o processo educativo não se limita, especificamente, ao que acontece em sala de aula, entre o professor e os estudantes. O autor propõe, então, a readaptação da escola pública, colocando-a à serviço de todas as necessidades da sociedade: educativas, individuais, técnicas, sociais e morais. A escola preconizada pelo autor estaria assentada nos princípios do trabalho colaborativo realizando práticas educativas com vista para o bem comum.

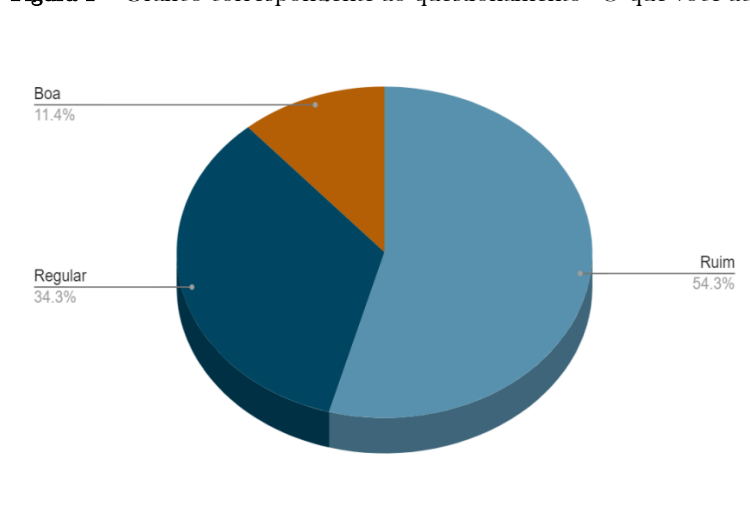
Assim, podemos dizer que há uma relação entre a estrutura física escolar e o processo de ensino-aprendizagem. As limitações emergentes do contexto de sala de aula podem inibir o desenvolvimento de algumas atividades propostas pelo professor, bem como interferir no processo de socialização da comunidade escolar.

IDENTIFICAÇÃO DAS CONDIÇÕES ESTRUTURAIS DO ESPAÇO ESCOLAR

A partir da realidade presenciada em uma escola da rede municipal localizada na Zona Leste de Teresina, Piauí, foi perceptível que o processo de ensino-aprendizagem não se limita à relação professor-aluno. Espaços abertos (pátio e corredores), locais esportivos e de lazer, biblioteca, salas de aula, mobiliários (mesas, cadeiras, armários, quadros etc.), arquitetura e conforto térmico, dentre outros elementos, fazem parte do processo educativo que ocorre no ambiente escolar e, portanto, devem ser considerados.

À vista disso, constatamos que 54,3% dos estudantes avaliam como “Ruim” a estrutura física da sala de aula, enquanto 34,3% a definem como “Regular” e somente 11,4% a classificam como “Boa” (Figura 1). Nenhum aluno avaliou-a como “Ótima”, dentre as opções de qualificação. Esse resultado demonstra a insatisfação diante das condições estruturais da sala de aula.

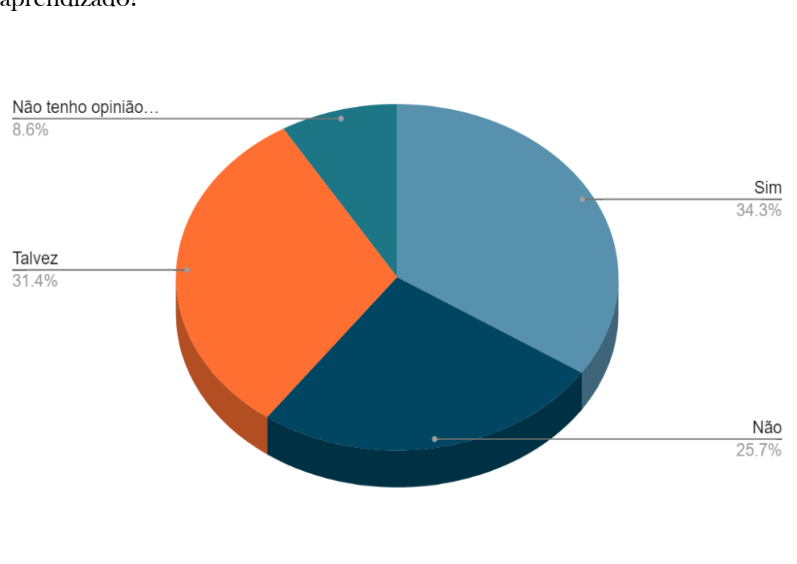
Figura 1 - Gráfico correspondente ao questionamento “O que você acha sobre a estrutura física da sala de aula?”



Fonte: Autoras (2024).

Ao perguntar sobre a influência dos elementos inseridos na sala de aula no desenvolvimento do aprendizado, 34,3% entendem que havia essa interferência, enquanto 31,4% possuíam incertezas no que diz respeito a essa relação, optando por “Talvez”, e 25,7% acreditam que não ocorria interferência. Os restantes 8,6% não conseguiram avaliar, manifestando que não possuíam opinião formada sobre o assunto (Figura 2).

Figura 2 - Gráfico correspondente ao questionamento “Você acha que a estrutura da sala de aula influencia no seu aprendizado?”



Fonte: Autoras (2024).

A partir das respostas, foi pedido, em seguida, que os estudantes as justificassem. Feita a análise, notamos que muitos reconheciam os problemas físicos da sala de aula, mas não conseguiam associá-los à melhoria ou à inibição das condições de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem por parte do estudante.

Alguns estudantes apontaram, ainda, que, pela discrepância entre o tamanho da sala e a quantidade de pessoas, determinadas tarefas eram restringidas, como o caso de atividades em grupo. Ademais, devido à superlotação da sala em questão, foi evidenciado que tal fator atrapalhava a concentração, haja vista a falta de espaços razoáveis entre as carteiras.

Por último, outro elemento bastante ressaltado foi a precarização de ar-condicionados, os quais, por vezes, apresentavam problemas técnicos, causando incômodo nos estudantes, devido às elevadas temperaturas do ar, que, conseqüentemente, atrapalhavam a concentração e o discernimento do que era ensinado pelo professor.

Considerando os resultados obtidos pelas perguntas abertas e fechadas do questionário, ficou evidente que, mesmo uma parte dos estudantes não conseguindo relacionar o que há na sala de aula com as condições necessárias para a aprendizagem, houve o reconhecimento da necessidade de melhorias no ambiente. A partir disso, faz-se pertinente refletir sobre a influência da infraestrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem quanto ao uso de recursos didáticos, tendo em vista que são essenciais para a dinamização desse processo.

A INFLUÊNCIA DA ESTRUTURA ESCOLAR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: um olhar a partir dos recursos didáticos

No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, os recursos didáticos podem torná-lo mais atrativo para os estudantes. Isso porque se trata de uma construção mútua, em que os objetivos do ensino, apoiados nesses materiais, devem estar em conformidade com as necessidades de aprendizagem dos sujeitos.

Ao propor categorias para os recursos didáticos, Silva (2022) assenta-se nas suas finalidades: aqueles criados para fins educacionais e utilizados no ensino-aprendizagem, são denominados “recursos didáticos convencionais”; já aqueles elaborados para fins não educacionais, porém, utilizados no ensino-aprendizagem, são denominados “recursos didáticos não convencionais”. A autora reitera que essa segunda categoria abrange produções sociais, as quais fazem parte da realidade cotidiana das pessoas. Seguindo tal raciocínio, podemos citar os filmes, as histórias em quadrinhos e as músicas como exemplos de recursos didáticos não convencionais.

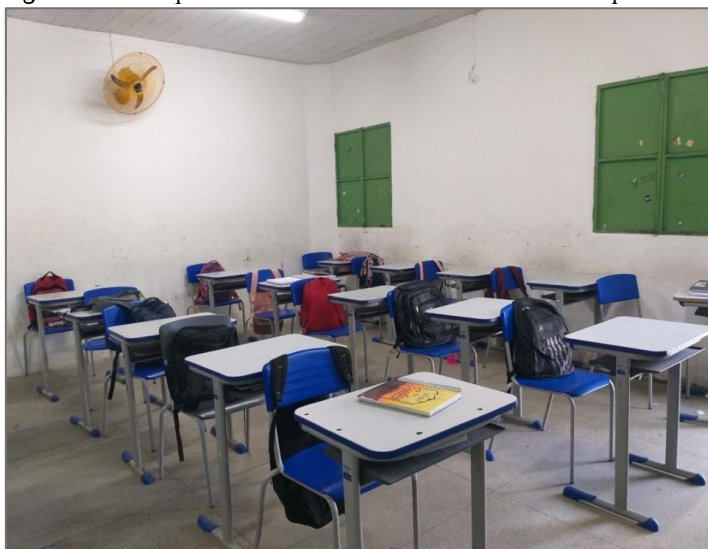
Tendo em vista a influência das produções sociais no dia a dia dos estudantes, torna-se substancial a imersão dos recursos didáticos não convencionais no processo de ensino-aprendizagem. Em contato com a aprendizagem de forma dinâmica, os estudantes podem se interessar pela construção de conhecimento inerente aos conteúdos e aos objetivos de ensino.

Com esse intuito, os variados elementos e fatores do universo escolar merecem ser observados, pois, além de decisivos na convivência dos estudantes, são, também, influentes na prática docente e, conseqüentemente, na aprendizagem desses sujeitos. Cabe refletir sobre o entrelaçamento entre o ensino-aprendizagem e a instituição escolar, o abstrato e o concreto.

O tamanho da sala de aula da escola pesquisada, diante da quantidade de estudantes, mostrou-se um fator limitante para a organização de atividades em grupo e para o desenvolvimento de metodologias lúdicas. Esses aspectos contribuem para um modelo de ensino tradicional, em que o professor transmite conhecimentos e o estudante é levado a memorizá-los sem o aprofundamento e a consciência da aprendizagem.

Além disso, as cadeiras enfileiradas indicam o professor como figura central da sala de aula, inibindo a comunicação fluida entre os estudantes, tal como apresenta a Figura 3. Aqui, não estamos culpabilizando a figura docente, mas sim refletindo sobre a perpetuação natural desse modelo educativo.

Figura 3 - Vista panorâmica da sala de aula da escola-campo



Fonte: Autoras (2023).

Conforme apresentado na Figura 4, os estudantes estavam desenvolvendo atividades individualmente sob orientação da professora, que tomava a posição centralizada na parte dianteira da sala de aula. Não havia, por exemplo, espaço livre entre as carteiras, impedindo o diálogo entre os estudantes e a própria circulação em sala de aula, bem como a interação durante a mediação dos conteúdos.

Figura 4 - Configuração da sala de aula da escola-campo em momento de aula



Fonte: Autoras (2024).

Ao considerar o emprego dos recursos didáticos no ensino-aprendizagem, encontramos algumas adversidades. A exemplo, um professor que queira explorar os filmes no contexto de ensino, precisa de salas com iluminação amena, bom funcionamento de ventiladores e/ou ar-condicionados e aparelhos multimídia. Contudo, frente à realidade da escola, é possível que os estudantes não se atentem à reprodução dos filmes, pois a precariedade dos ar-condicionados/ventiladores gera calor e, por sua vez, a desconcentração. Caso pretenda, ainda, formar grupos de discussão sobre os filmes reproduzidos, o professor não conseguirá organizar a disposição das carteiras dos estudantes, em razão do tamanho da sala de aula.

A Figura 5 coloca em evidência a utilização do filme como recurso didático e mostra que, durante a exposição, as carteiras permaneceram enfileiradas, configuração semelhante a das aulas expositivas. Contudo, a disposição da TV em relação à quantidade de estudantes impossibilitava que todos acompanhassem a exibição de maneira satisfatória, pois aqueles acomodados ao fundo da sala de aula possuíam maior dificuldade para visualizar a tela. A utilização de recursos audiovisuais em sala exige, nesse sentido, espaços e ferramentas próprias para o sucesso das práticas de ensino, tais como sala de vídeo, caixa de som amplificada e projetor.

Figura 5 - Utilização do filme como recurso didático em sala de aula

Fonte: Autoras (2023).

Pensando em “[...] proporcionar raciocínio, contextualização, percepção, concentração, desinibição, criatividade e aproximação da realidade do educando [...]” (Rocha; Andrade, 2022, p. 138) através da música, o professor não enfrentará tantas dificuldades na aplicação desse recurso pelo fato de não exigir tanto aparato quanto a utilização de filmes. A depender da mediação da música, o professor poderia reproduzi-la e incentivar os estudantes à análise individual da letra e à construção de paródias. Entretanto, essa metodologia não teria a característica de um ensino construído pela coletividade dialogada.

Tais reflexões são cabíveis a outras metodologias e recursos didáticos, uma vez que a precarização das instituições públicas de ensino provoca o enfraquecimento do ensino-aprendizagem. Nesse contexto, é válido salientar que a escola pesquisada possui uma sala de informática inapropriada para utilização, no entanto, o espaço não está preparado para atender à quantidade de estudantes, devido às dimensões serem inadequadas, além dos equipamentos estarem defasados. Os laptops disponibilizados para os estudantes apresentam tela e teclado pequenos, além de programas desatualizados diante dos constantes avanços tecnológicos da atualidade.

A conjuntura apresentada impede os professores de trabalharem com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Para Fernandes Neto e Evangelista (2022), as TDICs aceleram as relações no mundo da educação por serem métodos e ferramentas que promovem o acesso a informações e agilizam as comunicações.

Tendo conhecimento disso, defendemos a valorização da sala de computadores da escola, incentivando metodologias de ensino que abranjam as TDICs. Fazendo-se necessário, então, o investimento em equipamentos novos e a ampliação do espaço, com o fito de torná-lo convidativo para os estudantes.

Nesse cenário, o professor é erroneamente culpabilizado pelas escolhas pedagógicas, como se tivesse condições à altura do que lhe é exigido pelos documentos curriculares e pela gestão escolar. Tal apontamento torna-se válido quando nos deparamos com professores mal remunerados, sob contextos precários de trabalho e pouco incentivados ao aperfeiçoamento por

formações continuadas. Sendo que o que esse profissional pode fazer para corresponder às necessidades de aprendizagem do estudante é aproveitar todo o espaço escolar, sem ultrapassar aquilo que está ao seu alcance.

Ao observar a escola-campo e registrá-la por meio de fotografias, identificamos espaços que podem ser explorados pelo professor para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. O pátio, a quadra poliesportiva e os corredores são alternativas à utilização em atividades que não sejam apenas de recreação. As salas de aula podem, também, ser reinventadas através da organização em círculo das carteiras, que permite diálogo e desenvolvimento de atividades ao centro.

Nesse sentido, debates, rodas de conversa, dinâmicas e elaboração de recursos didáticos são exemplos de propostas didáticas a serem realizadas nos espaços da escola. A ventilação, a dimensão e a luminosidade foram fatores considerados na observação, os quais responderam de forma negativa aos requisitos estabelecidos. Logo, caberia à equipe de professores o planejamento de metodologias de ensino adequadas ao espaço físico da escola, visando ao aproveitamento integral dos lugares, tão importante para o convívio e para a aprendizagem dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) representa uma oportunidade única para o desenvolvimento da formação inicial de professores, pois pode ser vivenciado nos primeiros anos da graduação. Devido a isso, os licenciandos, de antemão, já conseguem estar presentes no ambiente escolar, sendo imersos na realidade das escolas públicas brasileiras de educação básica, relacionando a teoria com a prática.

O confronto entre as legislações e a instituição escolar permite-nos refletir sobre a educação proposta e a educação instituída, porque aquilo que deveria ser assegurado é apenas minimamente estabelecido nas escolas. O efeito disso vigora sobre os sujeitos da educação básica, visto que os professores acabam por encarar condições precárias de trabalho e se limitar a metodologias pouco interessantes para os estudantes, que acabam desestimulados.

Conhecer a escola pública brasileira trata-se de entender a sua identidade histórico-social, uma vez que, inserida em contextos sociais diferentes, torna-se o retrato de sua comunidade. Os educandos devem ser vistos como pessoas inseridas em contextos sociais, culturais, históricos, políticos e econômicos. Cabe ao professor, em sua posição de mediador, propor práticas de ensino alinhadas com as configurações da estrutura escolar.

Portanto, cabe pensar que, mesmo havendo conhecimento sobre todas as mudanças necessárias que proporcionam acolhimento e desenvolvimento completo das habilidades dos estudantes no meio escolar, há dificuldades quanto a colocar em prática essas adaptações. Freinet (1995, p. 57) reconhece que “o que falta, nós sabemos, não é dinheiro, mas a consciência da necessidade dessa adaptação, o sentimento do verdadeiro papel da escola, de sua nobreza, de sua importância determinante na vida dos indivíduos”.

A finalidade da relação teoria-prática é a de refletir sobre os problemas verificados e, a partir disso, propor respostas para tais. Entretanto, encarar a educação de maneira simplificada não deve ser tida como uma solução, pois se trata de algo complexo, repleto de contradições. Ao passo em que a educação propõe o pensamento crítico-reflexivo dos sujeitos, também age de modo a conformá-los na conjuntura social da qual fazem parte.

Diante disso, a postura de valorização da escola pública, frente ao desgastante cenário de precarização, deve ser reconhecida como prática de transformação social. A utilização dos

espaços escolares para o desenvolvimento de atividades lúdicas, atrativas e críticas, que visam à aprendizagem, está inclusa nos modos de apropriação da educação como resistência aos ataques constantes de seus atores.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), por intermédio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 10. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2010. 158 p.

FAÇANHA, Antonio Cardoso; VIANA, Bartira Araújo da Silva; PORTELA, Mugiany Oliveira Brito. Aprendizagem significativa, tipologia dos conteúdos e o uso de materiais curriculares e recursos didáticos. *In: SILVA, Josélia Saraiva e; VIANA, Bartira Araújo da Silva (org.). Construindo ferramentas para o ensino de Geografia*. 2. ed. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2022. Cap. 2. p. 25-32. *E-book*. Disponível em: <https://publicacoes.even3.com.br/book/construindo-ferramentas-para-o-ensino-de-geografia-554425>. Acesso em: 10 set. 2023.

FERNANDES NETO, José Soares; EVANGELISTA, Armstrong Miranda. Ensino remoto: a inserção de novas tecnologias na educação especial e inclusiva no ensino de Geografia. **Brazilian Journal Of Development**, Curitiba, v. 8, n. 12, p. 80473-80490, 2022. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/55732>. Acesso em: 19 out. 2023.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 134 p.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNs à BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo Uerj**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 30, p. 419-439, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/23781>. Acesso em: 20 ago. 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991. 253 p.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985. 149 p.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 192 p.

ROCHA, Humberto Augusto Lima. ANDRADE, Carlos Sait Pereira de. As aulas de geografia no ritmo da música. *In: SILVA, Josélia Saraiva e; VIANA, Bartira Araújo da Silva (org.).*

Construindo ferramentas para o ensino de Geografia. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2022. p. 135-147. *E-book*. Disponível em: <https://publicacoes.even3.com.br/book/construindo-ferramentas-para-o-ensino-de-geografia-554425>. Acesso em: 11 jun. 2023.

SILVA, Josélia Saraiva e. Recursos didáticos não convencionais no ensino de Geografia. *In*: SILVA, Josélia Saraiva e; VIANA, Bartira Araújo da Silva (org.). **Construindo ferramentas para o ensino de Geografia.** Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2022. Cap. 1. p. 16-24. *E-book*. Disponível em: <https://publicacoes.even3.com.br/book/construindo-ferramentas-para-o-ensino-de-geografia-554425>. Acesso em: 08 ago. 2023.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** 1. ed. Porto Alegre: Penso, 1998. 224 p.

| Submetido em: dezembro de 2025

| Aprovado em: fevereiro de 2026

| Publicado em: abril de 2026