



FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS DESAFIOS DE
ENSINAR E APRENDER NA ESCOLA PÚBLICA.

ENTRE EXPECTATIVAS E FRUSTRAÇÕES: APRENDIZAGENS DOCENTES NO PIBID DE QUÍMICA

Eixo: Prática Pedagógica e Currículo Escolar

Subprojeto: Química

Filiação institucional: Universidade Estadual de Feira de Santana

Maiara Carneiro dos Santos¹ (maiacarneiro04@gmail.com); Renata Lima Marinho² (renata_0611@hotmail.com); Assicleide da Silva Brito³ (assicleidebrito@gmail.com)

Palavras-chave: Expectativa. Frustração. Formação docente. PIBID. Ensino de Química.

1 INTRODUÇÃO

Participar do PIBID representa para os licenciandos uma oportunidade singular de vivenciar a docência de forma ativa, conectando teoria e prática. Ao ingressar no subprojeto de Química, minhas expectativas estavam ligadas a aprofundar conhecimentos pedagógicos, aproximar os conteúdos científicos do cotidiano dos estudantes e promover maior engajamento por meio de metodologias diferenciadas.

No entanto, o cotidiano escolar mostrou-se permeado por tensões e frustrações, como a falta de tempo para desenvolver atividades planejadas, a ausência de infraestrutura laboratorial adequada e a resistência inicial de parte da turma. Esse contraste entre expectativa e realidade, embora desafiador, revelou-se formativo, pois ampliou minha compreensão sobre a complexidade da prática docente.

No plano pessoal, ressignificar frustrações fortaleceu minha perseverança e meu compromisso com a docência. No âmbito científico, a experiência contribuiu para reconhecer a frustração como um dado pedagógico relevante, capaz de orientar reflexões sobre formação inicial. Já no

campo social, destacou-se a importância de construir práticas sensíveis à realidade das escolas públicas, reafirmando o PIBID como elo entre universidade e comunidade escolar.

O objetivo deste relato é analisar como a tensão entre expectativas e frustrações impulsionou aprendizagens profissionais no PIBID de Química. Para isso, dialoga-se com referenciais sobre docência reflexiva (Schön, 2000), saberes docentes (Tardif, 2012), aprendizagem significativa (Ausubel; Novak; Hanesian, 2000), pedagogia crítica (Freire, 1996) e avaliação formativa (Perrenoud, 2000; Luckesi, 2011).

2 METODOLOGIA

A experiência foi desenvolvida em uma escola pública estadual parceira do PIBID/UEFS, em turmas do Ensino Médio Técnico, entre março e agosto de 2025, com encontros semanais. Participaram da ação a bolsista autora, o(a) professor(a) regente de Química e o(a) docente orientador(a) do subprojeto.

As atividades contemplaram: observação de aulas e levantamento de concepções prévias dos estudantes; planejamento colaborativo de sequências didáticas sobre conteúdos centrais da Química (estrutura da matéria, ligações químicas, transformações e propriedades); realização de intervenções baseadas em metodologias ativas (resolução de problemas, experimentos de baixo custo, mapas conceituais e estações de aprendizagem); avaliação formativa com rubricas, devolutivas imediatas e autoavaliação discente; além do registro sistemático em diário de campo, com coleta de produções dos estudantes e planos de aula.

Este relato foi elaborado a partir das vivências registradas em diário de campo, das trocas com os estudantes e das discussões com a equipe de professores. Esses registros e impressões pessoais serviram como base para refletir sobre os aprendizados que surgiram do contraste entre expectativas, desafios e descobertas durante a prática docente.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência demonstrou que o engajamento discente não ocorre de forma imediata com a adoção de metodologias ativas. A expectativa inicial de adesão automática foi confrontada com uma participação heterogênea: enquanto alguns estudantes se envolviam de maneira consistente, outros permaneciam em silêncio ou dispersos. Com o tempo, atividades mais próximas da realidade da turma, associadas ao uso de lapbooks e mapas conceituais como síntese de aprendizagem, favorecem avanços qualitativos. Esse percurso confirmou que o

engajamento é fruto de um processo contínuo que exige diálogo, tempo e construção de sentido coletivo (Ausubel et al., 2000; Freire, 1996).

Outro aspecto marcante foram os limites impostos pelas condições materiais e temporais. A escassez de recursos experimentais, a limitação de espaço físico e as mudanças no calendário escolar geram frustrações recorrentes. Inicialmente, tais situações foram interpretadas como falhas, mas, com o tempo, passaram a ser compreendidas como características inerentes à realidade escolar, exigindo adaptações criativas. Nesse contexto, a seleção de experimentos de baixo custo, o uso de critérios avaliativos claros e a implementação de devolutivas frequentes ajudaram a transformar a frustração em oportunidade de regulação da aprendizagem (Schön, 2000; Perrenoud, 2000).

Essas vivências resultaram em aprendizagens profissionais relevantes: planejar de forma mais flexível, prevendo alternativas e margens de tempo; diversificar estratégias de mediação, investindo em feedback imediato; e aprofundar o conhecimento pedagógico do conteúdo, articulando diferentes formas de representar os conceitos químicos. Esse movimento constante entre expectativa e realidade reforçou a compreensão de que a prática docente se constrói de maneira reflexiva e ética, sustentada por um ciclo permanente de planejamento, ação, reflexão e replanejamento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revisitar minha experiência no PIBID mostrou que expectativa e frustração caminham lado a lado com as dimensões complementares da formação docente. As dificuldades estruturais e o engajamento desigual da turma não invalidaram o percurso; ao contrário, reorientaram minhas escolhas pedagógicas, reforçaram a importância da avaliação formativa e ampliaram meu domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Entre os aprendizados construídos nesse processo, destaco: a elaboração de planejamentos mais flexíveis, capazes de contemplar alternativas e margens de tempo; a valorização do feedback imediato como motor de engajamento; e a utilização de estratégias de síntese, como mapas conceituais e lapbooks, que se mostraram eficazes para organizar o conhecimento.

Assim, considero que o objetivo deste relato refletir sobre como expectativas e frustrações impulsionaram minhas aprendizagens docentes foi alcançado. A experiência reafirmou para mim que a docência é um exercício permanente de planejamento, ação, reflexão e replanejamento, no qual os desafios não são obstáculos, mas parte constitutiva do processo formativo.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. Psicologia educacional. 2. ed. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 2000. 640 p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 160 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 272 p.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 2000. 176 p.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256 p.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 224 p.