



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

REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA EM FORMAÇÃO A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS NO PIBID DE QUÍMICA

Eixo: Prática Pedagógica e Currículo Escolar

Subprojeto: Química

Filiação institucional: Universidade Estadual de Feira de Santana

**Loara Sampaio Pereira (loara.uefs@gmail.com); Assicleide da Silva Brito
(assicleidebrito@gmail.com); Verônica Vitória dos Santos Sousa
(profveronicavs@gmail.com).**

Palavras-chave: PIBID. Experiência docente. Ensino de Química. Formação inicial. Ensino médio.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem como característica oferecer ao licenciando um acompanhamento mais contínuo da vida escolar do que os estágios supervisionados obrigatórios. Essa imersão prolongada permite observar e compreender a dinâmica da escola para além de momentos pontuais de regência. Como destaca Nóvoa (2022), a formação docente exige tempo e continuidade, pois é no contato reiterado com os estudantes e com a rotina da escola que o professor constrói sua identidade profissional.

Este relato aborda uma dessas experiências, ocorrida em 15 de agosto de 2025, quando ministrei aulas de revisão de Química no Centro Territorial de Educação Profissional do Portal do Sertão, em Feira de Santana, para três turmas do 1º ano e uma turma do 3º ano do ensino médio técnico, no turno matutino. A escolha por relatar esse dia se deve ao fato de ter sido a primeira vez em que conduzi, de forma independente, aulas planejadas por mim. A experiência foi marcada por tensões, ajustes metodológicos e aprendizados que me fizeram refletir sobre minha identidade como professora em formação. Apoio-me, nesse sentido, nas reflexões de bell hooks (2024), que entende o ensino como prática de liberdade e diálogo, e

em Nóvoa (2022), que ressalta a importância de experiências significativas e contínuas no espaço escolar para a valorização da docência. Além da dimensão pessoal, considero que relatar essa experiência possui relevância científica e social, uma vez que contribui para as discussões sobre a formação inicial docente e sobre os desafios enfrentados por licenciandos no processo de construção de sua prática pedagógica. Nesse sentido, o objetivo deste relato é refletir sobre os aprendizados decorrentes da regência autônoma no âmbito do PIBID, destacando os desafios metodológicos, os aspectos relacionais e os impactos dessa vivência para minha identidade docente em formação.

2 METODOLOGIA

As aulas ocorreram no dia 15 de agosto de 2025, em quatro turmas distintas do ensino médio técnico do Centro Territorial de Educação Profissional do Portal do Sertão, no turno matutino. Cada turma contou com 40 minutos de duração. A primeira delas iniciou-se às 8h10, no segundo horário da manhã. Durante esse período, dois colegas pibidianos estavam presentes: um aplicando segundas chamadas e outro observando as atividades realizadas.

Para as três turmas de 1º ano, planejei uma aula expositiva-dialogada organizada em quatro momentos: **apresentação dos objetivos da aula** (cerca de 5 minutos); **exposição inicial dos conteúdos no quadro** (15 minutos), abrangendo técnicas de separação de misturas, leis ponderais, distribuição eletrônica e segurança no laboratório; **interação com os estudantes a partir de perguntas e resolução de dúvidas** (15 minutos); **fechamento com retomada dos pontos principais** (5 minutos). Na primeira turma, marcada pela tensão inicial, o tempo tornou-se um desafio: consegui concluir apenas o conteúdo de métodos de separação e iniciar leis ponderais. A partir dessa experiência, reorganizei a condução das turmas seguintes. Mantive a disposição dos temas no quadro, mas passei a iniciar diretamente pela sondagem de dúvidas dos estudantes. Essa mudança metodológica tornou as aulas mais fluidas e participativas, permitindo maior aproveitamento do tempo disponível.

Para o 3º ano, elaborei uma dinâmica interativa sobre nomenclatura e funções orgânicas, também com duração de 40 minutos, estruturada em três etapas: **explicação das regras e organização dos grupos** (5 minutos), dividindo a turma em três equipes de cinco a seis estudantes; **realização do jogo** (30 minutos), no qual cada grupo, seguindo ordem de sorteio, tinha um minuto para responder a uma das 13 perguntas elaboradas; **discussão final e comentários** (5 minutos), destacando os principais erros e acertos observados. Apesar da empolgação inicial com a premiação anunciada, os estudantes do 3º ano não demonstraram

domínio do conteúdo: apenas uma questão foi respondida corretamente, após minha intervenção. Nas demais rodadas, houve erros ou desistência, com equipes passando a vez.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O contraste entre as experiências no 1º e no 3º ano foi significativo e revelou diferentes desafios da prática docente em formação. No 1º ano, apesar da limitação do tempo na primeira aula, a adaptação metodológica nas turmas seguintes favoreceu maior engajamento e aproveitamento do conteúdo. Na turma do quarto horário, alguns estudantes permaneceram no intervalo para tirar dúvidas em caráter individual, seja por timidez em se manifestar durante a aula, seja pela limitação do tempo disponível. Esse registro, anotado em meu diário de campo, evidenciou interesse pelo tema e reconhecimento da mediação docente, reforçando a importância da reorganização da aula em função da escuta dos alunos. Essa experiência confirma que a aula expositiva, quando conduzida de modo dialogado e sensível às demandas dos estudantes, pode favorecer maior participação e interesse. A busca individual por esclarecimentos demonstra a necessidade de considerar fatores afetivos e organizacionais, reforçando que a mediação docente vai além do momento expositivo e deve contemplar estratégias que acolham diferentes perfis de estudantes. Esse comportamento dialoga com bell hooks (2024), que entende o ensino como prática de liberdade, permitindo que o professor reorganize a aula e atenda individualmente os alunos, valorizando sua participação.

No 3º ano, a dinâmica de revisão mostrou-se desafiadora. Embora os estudantes tenham demonstrado entusiasmo inicial diante do caráter competitivo e da promessa de premiação, o resultado foi limitado. Havia tempo apenas para quatro perguntas, pois os grupos frequentemente passaram a vez. Das quatro, três não foram respondidas, e coube a mim resolvê-las no quadro, explicando passo a passo o raciocínio esperado. Somente na quarta questão, sobre um exercício simples de nomenclatura orgânica, um grupo conseguiu responder corretamente, ainda após receber uma dica. Esse desempenho evidenciou não apenas a fragilidade conceitual da turma, mas também a resistência em assumir protagonismo, já que a proposta previa que os alunos fossem ao quadro para demonstrar seus conhecimentos e auxiliar os colegas. A frustração decorrente da baixa efetividade da dinâmica reforça a compreensão de que nem toda metodologia se adequa a todos os contextos escolares. Como destaca Nóvoa (2022), a docência é atravessada por tensões entre o ideal e o real, e a formação docente se constrói na capacidade de transformar dificuldades em oportunidades de aprendizado. No 3º ano, a intervenção da professora em formação, explicando e guiando os

alunos passo a passo, evidenciou outro aspecto do ensino como prática de liberdade (bell hooks, 2024): a necessidade de lidar com resistências e repensar caminhos possíveis, mesmo diante de resultados limitados.

Em síntese, essas experiências confirmam que a identidade docente não se constrói apenas nos acertos, mas também no enfrentamento do imprevisto, na reflexão crítica e na reelaboração constante das práticas pedagógicas, conforme argumentam Pimenta e Lima (2017) e Zabala (1998). A vivência reforça ainda que o engajamento dos estudantes depende tanto do planejamento e da mediação docente quanto da atenção às características individuais, como timidez, disponibilidade de tempo e motivação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada mostrou que a formação docente exige flexibilidade e atenção às diferentes necessidades dos estudantes. Conduzir aulas no 1º e no 3º ano permitiu identificar fatores que influenciam o engajamento, a participação e o aproveitamento do conteúdo, como tempo disponível, timidez e protagonismo dos alunos. Os objetivos do relato foram alcançados, pois foi possível refletir sobre a prática docente, testar estratégias de ensino e compreender a dinâmica de sala de aula. A reorganização da aula diante das demandas dos estudantes e a intervenção durante a dinâmica do 3º ano evidenciaram a importância da escuta ativa e da mediação pedagógica para favorecer a aprendizagem. A experiência também mostrou que o engajamento dos estudantes depende não apenas do planejamento e do conteúdo, mas de condições afetivas e motivacionais. Isso reforça a necessidade de estratégias que incentivem a participação ativa e a colaboração entre os alunos, que são aspectos essenciais para a formação de professores capazes de atuar em diferentes contextos escolares. E que a construção da identidade docente envolve enfrentar desafios, adaptar estratégias e aprender com cada situação ocorrida em sala de aula.

REFERÊNCIAS

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2024.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. 1. ed. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.