



SALA DE AULA COMO LABORATÓRIO DE FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID DE QUÍMICA

Francisca Wemmilly Santos de Brito Carvalho ¹

Valdenice Rodrigues Uchôa ²

Antônia Flávia Silva Magalhães ³

Antônio Leonel De Oliveira ⁴

RESUMO

Este relato apresenta as experiências vividas pelos autores como participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto de Química da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). O objetivo é descrever como a inserção na escola pública contribuiu para a formação docente, tomando a sala de aula como espaço-laboratório de aprendizagem. As vivências ocorreram entre março e junho de 2025 e envolveram atividades de observação, acompanhamento de turmas, apoio às aulas da professora supervisora, planejamento pedagógico e reflexões contínuas sobre o cotidiano escolar. A partir das experiências relatadas, emergiram três dimensões centrais: (i) adaptação ao cotidiano escolar, marcada pela necessidade de compreender a dinâmica das turmas e construir presença docente; (ii) articulação entre teoria e prática, evidenciada principalmente pelos desafios estruturais e pela necessidade de adaptar estratégias de ensino; e (iii) desenvolvimento de competências pedagógicas, como comunicação, postura, planejamento e sensibilidade socioemocional. O relato evidencia que o PIBID contribuiu significativamente para a construção da identidade docente dos autores, proporcionando vivências reais que favoreceram a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico e o fortalecimento da prática profissional.

Palavras-chave: PIBID; formação inicial de professores; Química; prática pedagógica; ensino de ciências.

INTRODUÇÃO

¹ Graduanda do Curso de Química da Universidade Estadual do Piauí - UESPI valdeniceuchoa@aluno.uespi.br;

² Graduanda do Curso de curso de Química da Universidade Estadual do Piauí – UESPI franciscacarvalho2006@aluno.uespi.br ;

³ Mestra pelo Curso de Química da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, flaviamagalhaes24@gmail.com;

⁴ Professor orientador: Doutor, Universidade Estadual do Piauí - UESPI, antonioleonel@prp.uespi.br.





O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma das políticas públicas voltadas à valorização e ao fortalecimento da formação docente. Sua proposta consiste em aproximar licenciandos e professores em exercício, favorecendo a cooperação dentro do ambiente escolar. Por meio dessa interação, os futuros docentes têm a oportunidade de desenvolver e aplicar propostas pedagógicas, como metodologias ativas e projetos interdisciplinares, que contribuem para a construção de sua prática profissional, reforçando o papel do programa como espaço de aprendizagem docente. Além de potencializar a formação inicial, o PIBID também busca colaborar para a melhoria dos índices de qualidade das escolas em que está inserido (Silva; Martins, 2014).

Conforme Da Silva Braga *et al.* (2021), o programa possibilita que os bolsistas vivenciem o cotidiano escolar de maneira integrada, superando a fragmentação entre teoria e prática que ainda é presente em muitos cursos de licenciatura. Essa aproximação favorece a construção de uma identidade docente crítica e reflexiva, por meio do enfrentamento dos desafios reais da escola pública.

Para Dos Anjos Cruz e Costa (2022), a interação promovida pelo programa contribui para a formação de professores mediadores, capazes de estabelecer relações horizontais e cooperativas com os estudantes, o que impacta positivamente no ambiente escolar.

Ainda, Souza e Dias (2022) ressaltam que o PIBID tem sido fundamental para o desenvolvimento da identidade docente dos licenciandos, ao proporcionar experiências práticas durante a formação inicial. Contudo, os autores também apontam limites e contradições, como a necessidade de aprimorar o acompanhamento das práticas desenvolvidas, ampliar o acesso aos bolsistas e integrar de forma mais efetiva essas oportunidades na estrutura curricular dos cursos de licenciatura.

Diante do exposto, este estudo teve como propósito responder à seguinte questão: como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) contribui para a formação dos licenciandos em Química, especialmente no uso da sala de aula como espaço-laboratório para o desenvolvimento da prática pedagógica?

Para isso, a pesquisa foi orientada pelo objetivo de analisar as contribuições do PIBID na formação dos licenciandos em Química, investigando de que maneira as experiências desenvolvidas em sala de aula influenciam na construção de uma prática pedagógica crítica e reflexiva.

A formação inicial dos professores requer muito mais do que apenas o domínio de conteúdos teóricos; ela exige uma prática que seja reflexiva e situada no ambiente escolar. Freire (1996) já defendia que o professor se forma atrás da prática, moldando-se a partir de





experiências concretas vividas no cotidiano escolar. Essa perspectiva dialoga diretamente com a proposta do PIBID, que proporciona ao licenciando a oportunidade de ingressar à escola desde os primeiros períodos da graduação, promovendo um aprendizado que ultrapassa os limites da universidade.

O PIBID é uma política pública instituída pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que é vinculada ao Ministério da Educação (MEC). O programa tem como finalidade aprimorar a formação de professores, o que, por sua vez, pode levar a um impacto positivo na educação básica.

De Freitas, Da Silva Costa e Ramos (2023) reforçam que o PIBID se configura como uma ação estratégica para a melhoria da educação básica e a consolidação de uma formação docente qualificada. Para além desse aspecto, o programa também tem se mostrado relevante por promover uma formação alicerçada na articulação entre teoria e prática, interdisciplinaridade e reflexão crítica, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento profissional dos licenciandos (Alves; Abbiati, 2023).

Além dos aspectos já mencionados, Brito, Ferreira e Pucci (2023) destacam que o PIBID promove vivências significativas que potencializam o desenvolvimento profissional dos licenciandos, por meio de relações intensas no ambiente escolar e experiências marcantes, que contribuem para a construção da identidade docente. Essas narrativas revelam como o programa favorece episódios repletos de possibilidades e desafios emocionais, essenciais para a formação crítica e reflexiva dos futuros professores.

O contato diário com professores supervisores e estudantes fez com que a escola se tornasse um espaço de diálogo, experimentação e reflexão. Ao longo do programa, os autores puderam testar metodologias, adaptar atividades diante das limitações do contexto e vivenciar a construção progressiva da postura docente. Assim, este texto apresenta um relato das experiências vividas, destacando como a sala de aula funcionou como laboratório formativo — um espaço onde teoria, prática e reflexão se entrelaçaram continuamente.

METODOLOGIA





O presente texto configura-se como um **relato de experiência** com abordagem qualitativa, fundamentado nas **vivências dos autores** enquanto bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto de Química da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). As experiências ocorreram entre março e junho de 2025, período em que os autores estiveram inseridos de forma contínua no ambiente escolar, acompanhando o trabalho da professora supervisora e interagindo diretamente com turmas da educação básica.

A construção deste relato baseia-se no conjunto de atividades desenvolvidas durante a participação no programa, incluindo observações do cotidiano escolar, acompanhamento das aulas de Química, participação em momentos de planejamento pedagógico e registros reflexivos feitos após cada encontro na escola. Essas vivências permitiram aos autores analisar sua formação docente a partir do contato direto com a realidade da sala de aula.

Os insights apresentados ao longo do texto emergiram das percepções e reflexões dos próprios bolsistas acerca dos desafios, aprendizagens e transformações ocorridas durante o processo formativo. Assim, os resultados aqui discutidos não provêm de instrumentos formais de coleta de dados, mas da análise interpretativa construída pelos autores com base em suas observações, interações e experiências ao longo das atividades do PIBID.

A narrativa busca, portanto, evidenciar como a inserção no ambiente escolar contribuiu para o desenvolvimento da identidade docente, constituindo-se em fonte significativa de aprendizagem prática, reflexão crítica e amadurecimento profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A participação dos autores no PIBID possibilitou um conjunto de experiências formativas que revelaram tanto os desafios quanto as potencialidades presentes na escola pública. Essas vivências foram analisadas a partir das percepções expressas pelos bolsistas durante o período de inserção no ambiente escolar. Três eixos principais emergiram dessa trajetória: adaptação ao cotidiano da escola, articulação entre teoria e prática e desenvolvimento de competências pedagógicas.

1. Vivência e adaptação ao cotidiano escolar

O primeiro movimento formativo ocorreu no contato direto com a dinâmica real da escola. Ao adentrar as salas de aula, os autores perceberam que o ambiente escolar possui ritmos, demandas e características que não podem ser plenamente compreendidos apenas a





partir do discurso teórico. O cotidiano da escola revelou-se um espaço vivo, marcado por diferentes personalidades estudantis, múltiplas formas de interação e situações que exigiam atenção e flexibilidade constantes.

O bolsista P1 destacou a necessidade permanente de adaptação frente à energia dos estudantes, mencionando que a diversidade de comportamentos o tirava da zona de conforto: ***“[...] a energia dos estudantes, as conversas paralelas, as diferentes personalidades e realidades exigiram de mim adaptação constante e me tiraram da zona de conforto [...]”***. Essa percepção confirma que o início da inserção docente costuma ser acompanhado de tensões, inseguranças e descobertas. Os autores relataram que, nas primeiras semanas, a principal aprendizagem consistiu em compreender que a sala de aula é um espaço heterogêneo e que a construção da autoridade docente não ocorre instantaneamente, mas se desenvolve no ritmo das relações.

À medida que a convivência se intensificou, os autores passaram a compreender melhor o perfil das turmas, as dificuldades recorrentes dos estudantes e o modo como cada professor organizava sua prática. Com isso, foi possível perceber que muitos comportamentos inicialmente interpretados como indisciplina estavam vinculados a fatores como dificuldade de concentração, defasagens anteriores ou falta de atividades que despertassem interesse. Essa leitura contextualizada foi um ponto importante para o amadurecimento da visão de docência.

O processo de adaptação também envolveu aprendizagem sobre como circular pela sala, como se posicionar diante da turma, como abordar estudantes mais dispersos e como dialogar com grupos maiores. Embora desafiador, esse momento inicial foi essencial para que os bolsistas reconhecessem a complexidade do trabalho docente e desenvolvessem maior segurança para intervir pedagogicamente.

2. Articulação entre teoria e prática

A vivência escolar permitiu aos autores perceberem que muitos dos conceitos aprendidos na universidade precisavam ser reinterpretados quando confrontados com a realidade concreta da escola. O bolsista P2 enfatizou o contraste entre teoria e prática, destacando dificuldades como ausência de recursos, carência de materiais didáticos, falta de laboratórios e limitações estruturais: ***“[...] O programa também me trouxe à tona o contraste entre teoria e prática. Muitas escolas enfrentam escassez de recursos, ausência de laboratórios, problemas estruturais, falta de materiais didáticos e carência tecnológica [...]”***. Esse cenário exigiu dos bolsistas a capacidade de refletir criticamente sobre como tornar o ensino de Química acessível mesmo em condições adversas.





A partir dessas experiências, os autores compreenderam que o ensino não depende exclusivamente de infraestrutura ideal, mas de planejamento sensível ao contexto, criatividade na proposição de atividades e flexibilidade para adaptar estratégias. Por diversas vezes, foi necessário reformular ideias de aula, pensar alternativas metodológicas ou ajustar o ritmo de explicação de acordo com as respostas dos estudantes.

A necessidade de adaptação relatada pelos bolsistas dialoga com a perspectiva da aprendizagem situada (Lave & Wenger, 1991), na qual o conhecimento é construído em interação com a comunidade de prática. No contexto escolar, o licenciando não apenas aplica conteúdos, mas aprende a agir como professor, desenvolvendo habilidades relacionais que não são plenamente ensinadas na universidade.

Essa adaptação constante aproximou os bolsistas do que Schön (1983) denomina prática reflexiva — a capacidade de pensar a ação durante a ação. A cada encontro, os bolsistas avaliavam suas intervenções, percebiam o que funcionava, o que precisava ser reformulado e quais ajustes seriam necessários. Essa postura refletiva permitiu que os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade fossem reinterpretados à luz das experiências práticas.

O contraste entre a formação teórica e a realidade das escolas públicas é recorrente na literatura sobre formação docente (Ferreira & Castro, 2019; Silva & Martins, 2014). Nossos resultados reforçam esse achado, mas também destacam que o PIBID funciona como um espaço de mediação, no qual os licenciandos aprendem a transformar a teoria em prática pedagógica, ainda que em condições adversas.

Além disso, os autores relataram que as limitações estruturais, embora desafiadoras, favoreceram a compreensão de que o ensino precisa dialogar com a realidade da escola. Esse entendimento reforçou o papel do PIBID como espaço de formação situado e contextualizado, no qual a prática não se apresenta como mera aplicação de teorias, mas como campo de problematização e reconstrução do conhecimento pedagógico.

3. Desenvolvimento de competências e habilidades pedagógicas

O terceiro eixo formativo refere-se ao desenvolvimento de competências essenciais para o exercício docente. O bolsista P3 mencionou explicitamente melhora significativa na comunicação e maior segurança ao lidar com os estudantes: “[...] **Minha comunicação melhorou consideravelmente, assim como a segurança para lidar com os estudantes [...]**”. Assim, o PIBID contribui para a construção de uma identidade docente crítica, reflexiva e comprometida. Essa percepção é corroborada por Ferreira e Da Silva Castro (2024), que ressaltam que o PIBID contribui de forma decisiva para o desenvolvimento das habilidades





didáticas e para a compreensão das dinâmicas educacionais, consolidando-se como componente essencial na formação de professores preparados para enfrentar os desafios da educação básica. Essa evolução foi progressiva e resultado direto da vivência constante na sala de aula.

Entre as competências desenvolvidas, destacam-se:

a) Comunicação pedagógica

Ao interagir com turmas diversas, os autores aprenderam a adequar a linguagem, explicar conteúdos de forma mais clara e identificar quando os estudantes demonstravam dúvidas, mesmo quando não verbalizadas. A habilidade de reformular explicações, utilizar exemplos cotidianos e adaptar o nível de detalhamento de acordo com a compreensão dos alunos foi sendo construída gradualmente.

b) Postura docente e manejo de sala

A convivência contínua permitiu compreender como se posicionar fisicamente e discursivamente diante da turma. Os bolsistas relataram que, com o tempo, desenvolveram maior naturalidade ao circular pela sala, orientar grupos menores, manter a atenção dos estudantes e lidar com situações conflituosas. Essa maturação contribuiu para aumentar a autoconfiança e fortalecer a presença docente.

c) Planejamento e organização

As reuniões de planejamento realizadas com a professora supervisora foram essenciais para o aprimoramento do olhar pedagógico. Nesses encontros, discutiam-se conteúdos, estratégias de abordagem e adaptações necessárias para atender às necessidades reais das turmas. O processo colaborativo evidenciou que o planejamento docente não é estático, mas requer ajustes permanentes.

d) Competências socioemocionais

O contato com estudantes de diferentes perfis possibilitou aos autores o desenvolvimento de empatia, paciência, escuta ativa e sensibilidade para compreender os fatores que influenciam o comportamento escolar. Os bolsistas reconheceram que lidar com emoções — tanto próprias quanto dos estudantes — é parte integrante da docência.

A partir do conjunto das experiências relatadas, torna-se evidente que o PIBID proporcionou aos bolsistas uma compreensão ampliada do papel do professor. A vivência na escola permitiu compreender que a docência é construída diariamente, no encontro com estudantes, nas dificuldades do cotidiano e nas reflexões que emergem da prática. O contato com a realidade escolar mostrou que ensinar exige mais do que domínio de conteúdo: requer





sensibilidade, flexibilidade, criatividade, capacidade de mediação e postura reflexiva. As aprendizagens relatadas pelos autores dialogam com diferentes perspectivas teóricas sobre formação docente, especialmente com a ideia de que o professor se forma na prática, pela prática e com a prática (Freire, 1996),.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato das experiências vividas pelos autores no âmbito do PIBID/Química evidenciou que a inserção no ambiente escolar constitui um momento essencial para a construção da identidade docente. A proximidade com o cotidiano da escola pública permitiu aos bolsistas reconhecerem a complexidade do trabalho do professor e compreenderem que a docência se desenvolve a partir de interações, desafios e reflexões contínuas.

As vivências analisadas revelaram três dimensões centrais da formação proporcionada pelo programa. A primeira refere-se à adaptação ao cotidiano escolar, momento em que os autores precisaram compreender as dinâmicas das turmas, lidar com diferentes ritmos de aprendizagem e desenvolver sensibilidade para interpretar comportamentos e necessidades dos estudantes. Essa etapa foi decisiva para ampliar a compreensão sobre o papel do professor como mediador do processo educativo.

A segunda dimensão diz respeito à articulação entre teoria e prática, que se manifestou especialmente no confronto entre o que é discutido nos cursos de licenciatura e as condições reais encontradas nas escolas públicas. As limitações estruturais, a diversidade de perfis dos estudantes e as demandas cotidianas exigiram dos bolsistas uma postura reflexiva, capaz de adaptar estratégias, reorganizar planejamentos e reconhecer que o ensino se constrói a partir da realidade concreta, e não de modelos ideais.

Por fim, a experiência favoreceu o desenvolvimento de competências pedagógicas, como comunicação, postura docente, planejamento, interação com turmas e habilidades socioemocionais. Esses elementos, construídos progressivamente ao longo do período no PIBID, contribuíram para a consolidação de uma prática mais segura e consciente, pautada no diálogo, na observação atenta e na reflexão crítica sobre o fazer pedagógico.

Assim, conclui-se que o PIBID desempenhou um papel formativo fundamental para os autores, ao possibilitar vivências significativas que transcendem a dimensão teórica da formação inicial. A escola se configurou, de fato, como um laboratório de aprendizagem docente, no qual a prática foi constantemente ressignificada a partir das situações vivenciadas. Embora este relato seja limitado ao contexto de um grupo específico e a um período determinado, suas contribuições reforçam a importância do programa enquanto política





pública que aproxima universidade e escola, fortalecendo a formação de professores críticos, reflexivos e comprometidos com a educação básica.

REFERÊNCIAS

ALVES, T. D.; ABBIATI, A. S. Reflexão, interdisciplinaridade e relação teoria-prática: PIBID e as dimensões para a formação docente. *Revista Transmutare*, v. 8, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 9 ago. 2025.

BRITO, F. J. S.; FERREIRA, L. H.; PUCCI, R. H. P. O Pibid como política pública de iniciação à docência: um olhar para os processos formativos na escrita narrativa. *Práxis Educativa*, v. 19, 2024.

DA SILVA BRAGA, M. N. et al. A importância das aulas práticas de química no processo de ensino-aprendizagem no PIBID. *Diversitas Journal*, v. 6, n. 2, p. 2530–2542, 2021.

DE FREITAS, F. A. M.; DA SILVA COSTA, R. D.; RAMOS, E. S. B. Teoria e prática: o PIBID e sua relação com a formação docente. *Communitas*, v. 7, n. 17, p. 184–194, 2023.

DOS ANJOS CRUZ, J. M.; COSTA, K. M. G. O PIBID na formação de professores de química: relatando experiências de um pibidiano: relatando las vivencias de un pibidiano. *Scientia Naturalis*, v. 4, n. 1, 2022.

FERREIRA, G. S.; DA SILVA CASTRO, A. M. Análise das contribuições do PIBID na formação docente dos alunos do curso Licenciatura em Matemática do IFNMG Campus Januária. *Encontro Mineiro de Educação Matemática*, n. 10, 2024.

FERREIRA, R. M.; CASTRO, E. D. da S. O PIBID e a formação de professores: desafios e possibilidades na articulação entre teoria e prática. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, v. 9, n. 18, p. 125–138, 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.





SILVA, C. L.; MARTINS, A. A. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: uma análise das práticas formativas. Revista de Educação e Pesquisa em Ensino de Ciências, v. 2, n. 1, p. 45–58, 2014.

SOUZA, J. B.; DIAS, V. B. Uma revisão bibliográfica sobre a construção da identidade docente no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na formação inicial de professores de Ciências e Biologia. Ciência e Educação, Bauru, v. 28, p. 1–16, 2022.

