

Cada escola, um recomeço: experiências formativas no PIBID

Beatriz Moreira de Oliveira

Licencianda em Química – Universidade Federal do Acre

RESUMO

Este relato de experiência reflete sobre a trajetória formativa vivenciada no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) entre 2024 e 2026, marcada pela inserção em três escolas com realidades distintas. Cada mudança institucional representou um recomeço, exigindo adaptações, revisão de expectativas e reconstrução da postura docente. Ao longo do percurso, a observação das dinâmicas escolares, as dificuldades iniciais de inserção e a ampliação gradual da atuação pedagógica contribuíram para o desenvolvimento de segurança e autonomia. A permanência mais prolongada na última escola favoreceu a construção de vínculos e uma participação mais ativa nas atividades de ensino. As sucessivas transições, inicialmente percebidas como interrupções, revelaram-se fundamentais para compreender a docência como prática relacional, contextualizada e em constante construção. Conclui-se que a formação no PIBID ocorre de maneira não linear, sendo atravessada por deslocamentos e ressignificações que fortalecem a identidade docente.

Palavras-chave: PIBID; formação docente; identidade docente; ensino de Química; relato de experiência.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) configura-se como um espaço privilegiado de aproximação entre a formação inicial de professores e a realidade da educação básica. Ao longo do percurso, as vivências no programa extrapolam os limites da universidade e contribuem significativamente para a construção da identidade docente, especialmente em contextos escolares diversos (Deimling, 2025).

Mais do que um mero campo de aplicação de conhecimentos teóricos, o PIBID apresenta-se como território de encontros, deslocamentos e recomeços. Cada inserção em uma nova escola exige revisões de expectativas, posturas e compreensões sobre o que significa ser professora em formação. As experiências não se organizam de forma linear, mas são atravessadas por rupturas, adaptações e reconstruções constantes.

Este relato tem como objetivo refletir sobre a trajetória vivenciada no PIBID entre 2024 e 2026, marcada por sucessivas mudanças de escolas. As transições entre instituições com diferentes perfis de público, organização e localização territorial influenciaram diretamente meu processo formativo, evidenciando desafios, aprendizagens e transformações na maneira de me perceber enquanto licencianda em Química. Como apontam estudos recentes, o PIBID favorece a construção de uma identidade docente mais segura ao articular teoria e prática desde a formação inicial, especialmente por meio das rupturas e adaptações vivenciadas no cotidiano escolar (Deimling, 2025; Souza, 2022).

PERCURSO FORMATIVO E CONTEXTOS ESCOLARES

Esta experiência refere-se à minha segunda participação no PIBID na Licenciatura em Química. Diferentemente da edição anterior, em que permaneci em uma única escola, esta foi atravessada por três instituições distintas. Cada uma representou um novo começo, exigindo adaptação, escuta ativa e reconstrução de expectativas.

A primeira escola localizava-se em região de vulnerabilidade social, distante da universidade e da minha residência, funcionando em regime integral. A turma de 2ª série era grande, com alunos visivelmente mais velhos que o padrão da série. A sala tinha infraestrutura razoável, com ar-condicionado, mas o ambiente era marcado por uma atmosfera tensa. Os bolsistas eram percebidos como figuras externas, quase intrusas. Os estudantes reagiam com agitação, comentários constantes e brincadeiras gaiatas e pejorativas — sobretudo dos meninos em relação às meninas —, o que gerava grande constrangimento e intimidação. Eu não sabia exatamente como reagir e questionava constantemente minha postura: se parecia insegura ou se estava “trabalhando

pra baixo”. O professor supervisor era experiente, mas a dificuldade na condução da turma era perceptível. Essa vivência confrontou-me diretamente com minhas inseguranças enquanto futura professora.

A segunda escola, localizada em região central e em regime parcial, trouxe um perfil discente bastante diferente: maior disciplina, interesse mais evidente pelas aulas de Química e brincadeiras mais infantis, resultando em uma atmosfera mais leve. Embora a transição tenha representado alívio logístico pela localização mais acessível, o tempo de permanência foi breve, o que limitou a construção de vínculos mais profundos. Ainda assim, foi possível observar como um mesmo conteúdo de Química era recebido de forma distinta em relação à primeira escola.

A terceira escola, situada em região com desafios socioeducacionais, possibilitou maior tempo de permanência e representou um ponto de inflexão. A troca de supervisão trouxe uma professora mais aberta às nossas sugestões e que concedia maior liberdade para atuação em sala. Essa mudança favoreceu a construção gradual de vínculos com estudantes e equipe escolar, permitindo uma inserção mais efetiva no cotidiano.

TRANSIÇÕES, OBSERVAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SABERES

As sucessivas mudanças configuraram-se como elemento central da formação. A instabilidade gerou frustração e sensação de interrupção, especialmente pela dificuldade de desenvolver projetos de longo prazo. Em muitos momentos, o papel predominantemente observacional reforçava o distanciamento da prática docente.

Um episódio marcante foi a participação em uma reunião do conselho escolar, onde se discutiram evasão, projetos pedagógicos, acolhimento aos alunos e uso de celular em sala. Pela primeira vez, tive contato direto com as dimensões políticas e administrativas da escola. Essa experiência ampliou minha compreensão sobre o funcionamento institucional e despertou o desejo de contribuir de forma mais ativa. Pouco depois, fomos informados de que não permaneceríamos na instituição. A ruptura abrupta evidenciou como a instabilidade também integra e molda o processo formativo docente.

Durante as fases mais observacionais, eu prestava atenção principalmente na relação professor-aluno: como os estudantes recebiam o conteúdo, se prestavam atenção ou ficavam dispersos, se demonstravam curiosidade ou faziam questionamentos. A observação, inicialmente subestimada, revelou-se fundamental. Ao acompanhar diferentes turmas, compreendi a diversidade de perfis estudantis, as especificidades das rotinas e as limitações estruturais da escola pública. Um mesmo professor ajustava suas metodologias conforme as características de cada turma. Essa vivência reforçou que a docência exige leitura sensível do contexto, flexibilidade e constante adaptação das práticas — processo que, conforme Silva (2025), mobiliza a construção da identidade docente na licenciatura em Ciências.

ATUAÇÃO, VÍNCULO E AMADURECIMENTO

A permanência mais prolongada na terceira escola marcou um ponto de inflexão. O acolhimento da equipe, a estabilidade institucional e a relação mais aberta com a supervisora permitiram ampliar minha atuação pedagógica.

A primeira intervenção direta ocorreu ao auxiliar uma turma de 3ª série em exercícios de Química Orgânica. Circulando pela sala, identifiquei dificuldades recorrentes com conteúdos abstratos, como distinção entre grupos funcionais, nomenclatura e compreensão de isomerismo. Em vez de explicar de forma totalmente distinta da professora, eu me aproximava, sentava ao lado dos alunos, ouvia onde exatamente estava a dúvida e trazia exemplos do cotidiano (como plásticos, medicamentos e alimentos) para tornar o conteúdo mais visualizável e significativo. Os alunos respondiam positivamente, solicitavam explicações adicionais e demonstravam maior segurança ao finalizar as atividades. Muitos agradeciam com um sincero “muito obrigado”, momento que simbolizou minha transição de uma postura quieta e exclusivamente observacional para uma atuação reconhecida pelos próprios estudantes.

A partir daí, passei a circular com maior naturalidade pela sala, acompanhar práticas laboratoriais e assumir participação mais frequente. Esse processo contribuiu para o desenvolvimento de segurança, autonomia e compreensão das dinâmicas escolares. A docência revelou-se, na prática, uma atividade relacional, construída no tempo de convivência.

O maior desafio emocional foi a constante necessidade de me situar em realidades distintas: cada escola tinha seu ritmo, público e formas de interação. Tanto os alunos quanto eu ficávamos mais acanhados no início. Uma das principais aprendizagens foi compreender que os estudantes possuem ritmos e níveis de aprendizagem muito diferentes. Em turmas de cerca de 40 alunos com um único professor, torna-se desafiador atender a todos, exigindo frequentemente voltar a conteúdos básicos. Pequenas iniciativas, como o projeto de aulas de reforço desenvolvido por uma colega na terceira escola, mostraram que intervenções pontuais podem fazer diferença significativa.

Após vivenciar três contextos tão distintos, tornou-se evidente que não existem práticas pedagógicas universais. A docência exige tato, olhar atento e capacidade de adaptação — competências que se constroem na prática e no contato direto com as realidades da escola pública, e não apenas na teoria (Obara; Broietti; Passos, 2017; Janerine, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória no PIBID evidenciou que a formação docente não ocorre de maneira linear, mas se constrói a partir de deslocamentos, adaptações e ressignificações constantes. As mudanças entre escolas, inicialmente percebidas como interrupções, passaram a ser compreendidas como oportunidades de crescimento profissional, ampliando minha compreensão sobre a diversidade de contextos da escola pública brasileira.

Ao longo desse percurso, ficou claro que a docência exige mais do que domínio de conteúdos: é preciso interpretar o ambiente escolar, reorganizar estratégias e construir relações autênticas com os estudantes. A segurança em sala não se estabeleceu de imediato, mas foi sendo construída gradualmente por meio da observação atenta, da convivência e da participação no cotidiano.

Ir à escola todos os dias em que a supervisora ia e vivenciar o dia a dia das aulas de Química transformou minha forma de me imaginar como professora — incluindo o planejamento de aulas, a relação com os alunos e as expectativas realistas sobre a escola pública. O PIBID consolidou-se como espaço privilegiado de construção da identidade docente, reafirmando que a experiência

prática, com suas rupturas e reconstruções, é elemento central na formação de professores (Deimling, 2025; Tardif, 2014).

REFERÊNCIAS

DEIMLING, N. N. M. Os impactos do Pibid na formação de estudantes dos cursos de licenciatura: estado do conhecimento. *Educação & Formação*, v. 10, e15317, 2025.

JANERINE, A. S. O processo de configuração identitária docente de licenciandos em Química durante uma experiência de imersão na docência. *Ciência & Educação*, v. 28, 2022.

OBARA, C. E.; BROIETTI, F. C. D.; PASSOS, M. M. Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do professor de Química. *Ciência & Educação*, v. 23, n. 4, p. 979-994, 2017.

SILVA, J. Q. A identidade docente na licenciatura em Ciências Biológicas: considerações sobre a instância mobilizadora das práticas de ensino. *Ciência & Educação*, 2025.

SOUZA, J. B. Uma revisão bibliográfica sobre a construção da identidade docente no PIBID. *Ciência & Educação*, v. 28, 2022.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

