

PIBID E ALFABETIZAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A PRÁTICA NA PRECEPTORIA DE ACADÊMICAS DE PEDAGOGIA.

Karla Santana Felipe da Silva¹

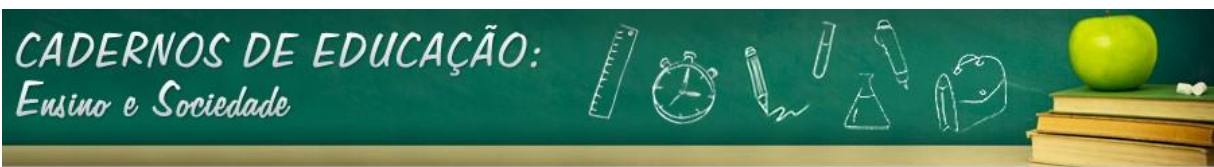
Fabiana Vigo Azevedo Borges²

Resumo:

O presente relato de experiência analisa a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com o objetivo de examinar sua relevância e seus impactos na formação inicial das licenciandas, a partir da perspectiva da preceptora, bem como de evidenciar as contribuições do programa para sua formação continuada e para os processos de aprendizagem das crianças envolvidas. A atuação da preceptora desenvolveu-se por meio de orientações sistemáticas em sala de aula, regências compartilhadas, estudos teóricos orientados, análise crítica das práticas pedagógicas, realização de sondagens diagnósticas, observações estruturadas, intervenções pontuais, registros reflexivos e processos de autoavaliação. Tais ações foram fundamentadas em referenciais teóricos consolidados no campo da educação, com destaque para Paulo Freire, Magda Soares, Emília Ferreiro e Lev Vygotsky, cujas contribuições sustentaram a articulação entre alfabetização, letramento, mediação pedagógica e desenvolvimento sociocognitivo. Os resultados evidenciam o fortalecimento da articulação entre teoria e prática,

¹ Professora alfabetizadora efetiva em Bebedouro e supervisora do PIBID- Edital 2024/2026.

² Doutora e Mestre em Educação. Docente e coordenadora institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no Centro Universitário UNIFAFIBE de Bebedouro.



favorecendo maior segurança, autonomia e criatividade das bolsistas na elaboração e execução das propostas pedagógicas. Observou-se, ainda, a ampliação de oportunidades de aprendizagem para as crianças que demandavam intervenções mais sistemáticas, bem como a mobilização de habilidades socioemocionais entre todos os participantes do processo formativo. Destacam-se, igualmente, a ressignificação das concepções sobre a docência, a ampliação da compreensão acerca das realidades socioculturais dos educandos e o aprimoramento de práticas da preceptora orientadas pela intencionalidade pedagógica. O processo contribuiu, ademais, para a potencialização dos resultados educacionais e para o exercício contínuo de reflexão crítica e autocrítica profissional, reafirmando a centralidade da formação situada e colaborativa na constituição da identidade docente.

Palavras-chave: preceptoria; PIBID; formação docente; alfabetização.

Introdução

O presente relato de experiência decorre da atuação de professora alfabetizadora na função de preceptora no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC). A experiência refere-se ao acompanhamento de acadêmicas do curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIFAFIBE, no período de 2024 a 2026, em parceria com a EMEF Dr. Augusto Vieira, situada no município de Bebedouro, interior do estado de São Paulo.

As atividades concentraram-se em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, composta por aproximadamente 26 crianças em processo



inicial de alfabetização, o que conferiu especificidade às ações formativas desenvolvidas no âmbito do programa. A instituição atende cerca de 400 estudantes nas séries iniciais, incluindo turmas em período integral, configurando um contexto que demandou planejamento pedagógico articulado às orientações curriculares vigentes e às necessidades concretas do processo de alfabetização.

Durante o período mencionado, foram acompanhadas até dez licenciandas do curso de Pedagogia, matriculadas entre o terceiro e o oitavo períodos da graduação. O grupo era constituído, predominantemente, por jovens com idade entre 18 e 24 anos, em diferentes estágios de formação acadêmica, o que exigiu organização diferenciada das estratégias de orientação, considerando níveis distintos de apropriação teórica e experiência prática.

Diante desse contexto, destaca-se que a motivação para o registro fundamenta-se na análise da efetividade do programa no alcance de seus propósitos formativos, evidenciada pelas experiências vivenciadas e pelos impactos observados entre os sujeitos envolvidos, ou seja, futuros professores. O desenvolvimento das atividades revelou consonância entre os objetivos institucionais do PIBID e as práticas pedagógicas implementadas no contexto escolar, configurando-se como espaço de articulação entre formação inicial, prática docente e realidade educacional.

No que se refere aos objetivos do PIBID, o Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, explicita

Art. 3º São objetivos do PIBID:

I – Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;





II – Contribuir para a valorização do magistério;

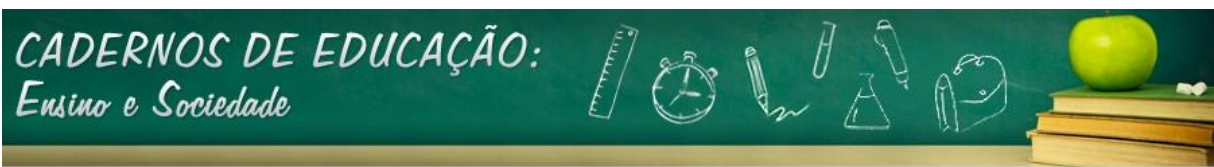
III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV – Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V – Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

VI – Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010).

A leitura do referido decreto evidencia a relevância do programa para a formação docente, na medida em que explicita seus fundamentos, objetivos e diretrizes voltados à articulação entre teoria e prática no contexto da escola pública. A adesão de universidades, docentes e licenciandos do curso de Pedagogia, bem como das instituições escolares que acolhem o programa — como ocorreu na EMEF Dr. Augusto Vieira, cuja equipe gestora manifestou apoio imediato à sua implementação — constitui



condição decisiva para a ampliação das possibilidades de êxito e para a elevação da qualidade do ensino público. Todavia, é no âmbito da experiência concreta que tal relevância se confirma de modo mais consistente. A participação efetiva no processo formativo proporcionado pelo PIBID não apenas ratifica sua pertinência, mas permite sustentar, com base na prática vivenciada, sua necessidade como política pública estruturante para a formação inicial de professores.

Nessa direção, compartilhamos da posição de Gonçalves e Gonçalves (1998), ao afirmarem “a necessidade de uma prática de ensino mais efetiva, proporcionada ao longo do curso de formação e não apenas no final dele, como ocorre no modelo vigente predominante” (p. 107). Tal compreensão reforça o modelo formativo do PIBID como prática que articula os fundamentos teóricos e vivências concretas da docência, em escolas públicas, consolidando uma formação inicial centrada no desenvolvimento de processos de análise e problematização de suas próprias intervenções, exercitando a reflexão crítica sobre suas ações e sobre as condições reais do trabalho docente.

Neste sentido, o PIBID configura-se como uma iniciativa que amplia as possibilidades da formação inicial, ao inserir o licenciando, de maneira mais sistemática e contínua, no cotidiano escolar, conforme podemos observar na experiência descrita por diversas pesquisas, tais como PIMENTA, e LIMA, (2019), BELOTI (2017), que analisam os impactos do programa na formação docente, destacando que essa imersão prolongada possibilita maior aproximação entre teoria e prática, favorece a construção de saberes profissionais e estimula o desenvolvimento de competências reflexivas desde os primeiros períodos da licenciatura, e não apenas em sua conclusão, como ocorre no modelo tradicional de formação.

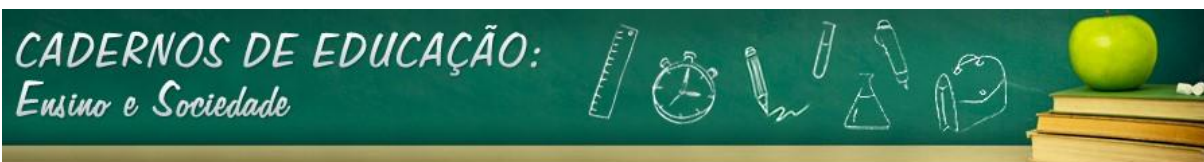


No campo específico da alfabetização, essa inserção sistemática revela-se ainda mais decisiva, considerando que o trabalho com crianças em processo inicial de apropriação da língua escrita exige fundamentação teórica consistente, sensibilidade diagnóstica e intencionalidade pedagógica rigorosa, que as licenciandas puderam vivenciar na prática do PIBID. A complexidade que envolve a compreensão das hipóteses infantis sobre o sistema de escrita, conforme sistematizado por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999), em *Psicogênese da Língua Escrita*, demanda do futuro professor não apenas conhecimento conceitual, mas a capacidade de observar, registrar, analisar e intervir pedagogicamente com base em evidências.

A práxis na preceptoria, nesse contexto, ultrapassa a função de acompanhamento operacional das atividades desenvolvidas pelas acadêmicas. Trata-se de um movimento formativo que articula estudo teórico, planejamento compartilhado, observação sistemática da sala de aula e análise crítica das intervenções realizadas, permitindo que os licenciandos possam compreender as intervenções docentes e a própria relação com a teoria acadêmica.

Sob essa perspectiva, a experiência no PIBID possibilitou às licenciandas vivenciar a alfabetização como processo intenso e extenso, permitindo a análise das produções das crianças, a elaboração de intervenções e a organização de situações didáticas problematizadoras que passaram a integrar o repertório formativo das acadêmicas, sempre orientadas por momentos sistemáticos de estudo e reflexão coletiva.

A preceptoria, portanto, configurou-se como espaço de construção compartilhada de saberes docentes, no qual teoria e prática não se apresentaram como instâncias dissociadas, mas como dimensões



interdependentes de um mesmo processo formativo. Inspirada na concepção de Paulo Freire (2016), especialmente em Pedagogia da Autonomia, a experiência reafirmou que ensinar implica criar condições para a produção do conhecimento, exigindo do professor postura investigativa, ética e reflexiva.

Desse modo, o presente relato objetiva analisar como a atuação na preceptoria do PIBID, no contexto da alfabetização em turma de 1º ano do Ensino Fundamental, contribuiu para a formação inicial das acadêmicas de Pedagogia e, simultaneamente, para a formação continuada da docente supervisora. Busca-se evidenciar como a imersão prolongada no cotidiano escolar, mediada por referenciais teóricos consolidados e por práticas intencionalmente planejadas, potencializa a constituição de um professor alfabetizador capaz de compreender a complexidade do processo de ensino e aprendizagem e de intervir de maneira crítica e fundamentada nas condições reais da escola pública.

1. A práxis da preceptoria durante o processo

A práxis da preceptoria, no contexto do PIBID, constituiu-se como processo formativo sistemático, orientado pela mediação intencional entre fundamentos teóricos da alfabetização e a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula, durante todo o ano letivo. Mais do que acompanhar atividades, a preceptoria implicou orientar as licenciandas na compreensão crítica do fazer docente, explicitando os princípios que sustentam as decisões didáticas e os encaminhamentos metodológicos adotados no cotidiano escolar.

Entre as estratégias mobilizadas, destacou-se a orientação para a regência compartilhada e, progressivamente, autônoma. As acadêmicas

participaram da elaboração de planos de aula, da definição de objetivos alinhados à Base Nacional Comum Curricular e da seleção de procedimentos didáticos adequados ao nível de desenvolvimento das crianças. A análise prévia das propostas incluiu a discussão sobre transposição didática, compreendida como o processo de transformação do saber científico em saber ensinável, exigindo adequação linguística, metodológica e cognitiva ao contexto da alfabetização inicial.

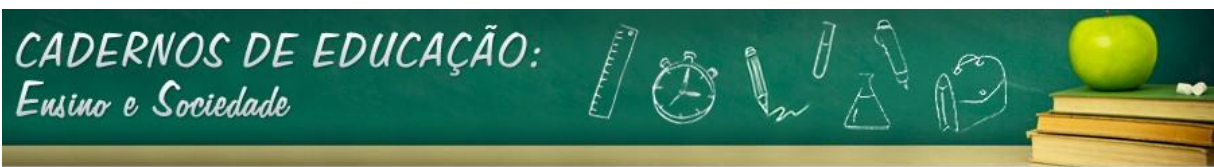
As imagens abaixo ilustram momentos com a regência em sala de aula:

Imagem 1: Aluna 1 no momento da regência Imagem 2: Aluna 2 no momento da regência



Fonte: Arquivo pessoal

Outro eixo estruturante da preceptoria foi o uso sistemático de sondagens diagnósticas para identificação das hipóteses de escrita das crianças, à luz das contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999). As licenciandas foram orientadas a observar, registrar e analisar as produções infantis, reconhecendo os níveis de conceituação — pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético — e a planejar intervenções coerentes com cada etapa. Esse exercício favoreceu a compreensão da evolução da escrita



como processo construtivo, afastando práticas homogêneas e descontextualizadas.

Outra estratégia utilizada foi o direcionamento para intervenções com alunos que apresentavam dificuldades na alfabetização, que foram organizadas a partir de planejamento específico, com acompanhamento individualizado e proposição de atividades diferenciadas, adequadas às características de cada grupo de alunos. Nesse âmbito, o uso de jogos pedagógicos foi discutido como recurso didático intencional, e não meramente lúdico, integrando desafios relacionados à consciência fonológica, à correspondência grafema-fonema e à ampliação do repertório lexical. A mediação docente foi permanentemente analisada, enfatizando a formulação de perguntas problematizadoras, o incentivo à reflexão sobre o erro e a promoção de interações produtivas entre os pares.

Neste contexto, é possível afirmar que o planejamento constituiu-se como instrumento central da formação. As licenciandas participaram da organização de sequências didáticas, definição de critérios de avaliação e acompanhamento sistemático do progresso dos alunos. Os registros pedagógicos foram utilizados como base para reuniões formativas, nas quais se discutiam resultados, ajustes necessários e estratégias de recomposição das aprendizagens. Esse movimento consolidou uma cultura de acompanhamento contínuo, articulando diagnóstico, intervenção e avaliação.

A reflexão coletiva sobre as práticas desenvolvidas foi inspirada na perspectiva de Paulo Freire, especialmente na compreensão de que ensinar implica criar condições para a construção do conhecimento. A análise das regências, das intervenções e das respostas dos alunos favoreceu a constituição de postura investigativa nas licenciandas, estimulando a



problematização das próprias ações e a superação de concepções simplificadoras sobre o processo de alfabetização.

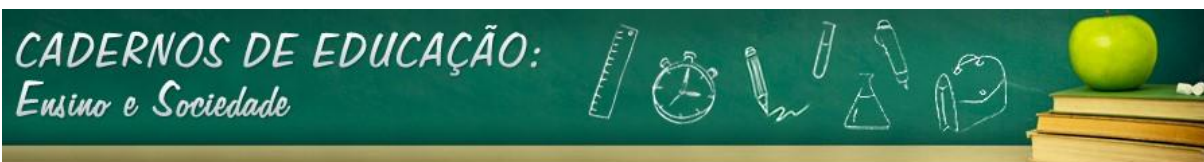
Do ponto de vista do desenvolvimento profissional, a experiência demandou da preceptoria aprofundamento teórico, explicitação de fundamentos e revisão constante das práticas consolidadas, de modo que permitiu o próprio desenvolvimento profissional, que será analisado no próximo item. A necessidade de orientar, justificar escolhas metodológicas e acompanhar a aprendizagem das acadêmicas potencializou o refinamento da própria ação docente, fortalecendo a compreensão da escola como espaço de produção de conhecimento pedagógico.

Imagem 3: Apresentação da preceptora em Seminário Final



Fonte: Arquivo pessoal

Assim, a práxis da preceptoria configurou-se como processo dialético de formação compartilhada, no qual orientar, intervir e refletir constituíram dimensões interdependentes. Ao articular regência orientada, sondagens diagnósticas, uso intencional de jogos, análise da evolução da escrita e

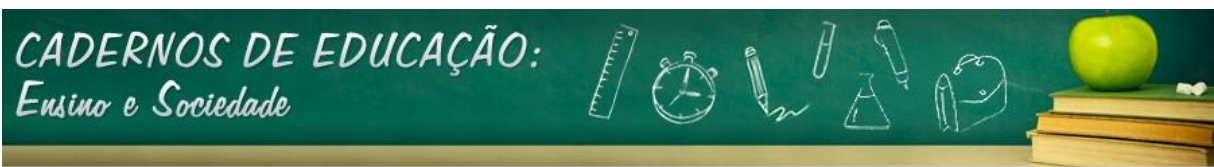


acompanhamento sistemático das aprendizagens, o PIBID evidenciou-se como espaço privilegiado de construção de saberes docentes, contribuindo simultaneamente para a formação inicial das licenciandas e para o desenvolvimento profissional da preceptora.

2. Resultados e Discussão: aprendizagens iniciais e desenvolvimento profissional docente

Diante da intensidade da experiência formativa evidenciou que a inserção sistemática das bolsistas no cotidiano da alfabetização produziu efeitos concretos tanto na aprendizagem das crianças, na formação inicial das licenciandas e no desenvolvimento profissional das preceptoras, em diferentes níveis. É possível afirmar que a atuação em regência orientada e em intervenções específicas, especialmente com estudantes que apresentavam dificuldades no processo de apropriação da escrita, contribuiu para avanços observáveis nas hipóteses de escrita, confirmando a relevância de práticas fundamentadas em diagnóstico contínuo e planejamento intencional.

Outro ponto que é possível destacar se refere ao acompanhamento mais próximo e prolongado da mesma turma favorecendo a construção de vínculos pedagógicos consistentes. Essa continuidade permitiu às bolsistas desenvolver maior segurança didática, ampliar a criatividade na elaboração de propostas e compreender, com maior precisão, as singularidades do processo de alfabetização. A vivência cotidiana também revelou dimensões afetivas do trabalho docente — expectativas, frustrações, reformulações e conquistas — que dificilmente seriam apreendidas em experiências episódicas. Tais elementos contribuíram para a consolidação de uma



identidade profissional em formação, ancorada na responsabilidade e no compromisso com a aprendizagem.

A ação da preceptora permitiu a construção de um repertório para a formação docente, com o uso de diferentes estratégias adotadas, tais como – regência compartilhada, uso sistemático de sondagens, planejamento de intervenções diferenciadas, organização de atividades lúdicas com intencionalidade pedagógica e acompanhamento individualizado. Diante desse trabalho observou-se progressão nas hipóteses de escrita entre os alunos atendidos em reforço, maior engajamento nas propostas estruturadas a partir de jogos com desafios cognitivos, fortalecimento da autonomia das crianças e ampliação da capacidade das licenciandas de organizar tempo, espaço e interações em sala. A compreensão da intencionalidade pedagógica, articulada à capacidade de lidar com imprevistos e reformular encaminhamentos, tornou-se eixo estruturante da aprendizagem profissional inicial.

Sob a perspectiva das políticas formativas, tais evidências dialogam com os princípios estabelecidos na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, que enfatiza a articulação entre teoria, prática e reflexão crítica como fundamento da formação docente. O documento destaca a necessidade de experiências formativas situadas, nas quais o licenciando participe ativamente do planejamento, da execução e da avaliação das ações pedagógicas, desenvolvendo competências relacionadas à gestão da aprendizagem, ao uso de evidências diagnósticas e à tomada de decisão fundamentada. A vivência no PIBID concretizou tais diretrizes ao inserir as bolsistas em contextos reais, sob supervisão qualificada, favorecendo a aprendizagem profissional baseada na prática acompanhada.



No campo teórico, a experiência aproxima-se das discussões contemporâneas sobre desenvolvimento profissional docente como processo contínuo e contextualizado. António Nóvoa (2022) reafirma que a formação de professores deve ocorrer “dentro da profissão”, por meio de comunidades de prática e de dispositivos que integrem iniciantes e experientes em processos colaborativos. Nessa direção, a preceptoria configurou-se como espaço de coformação, no qual a escola deixa de ser apenas campo de estágio e passa a assumir estatuto de locus privilegiado de produção de saber pedagógico.

De modo convergente, Marcelo Garcia (2021) defende que o desenvolvimento profissional resulta da interação entre experiência prática, reflexão sistemática e suporte institucional, especialmente nos primeiros anos de inserção docente. A atuação orientada no PIBID funcionou como mecanismo de indução profissional antecipada, permitindo às licenciandas experimentar responsabilidades docentes com acompanhamento próximo, o que potencializa a construção de autoeficácia e compromisso ético com o ensino.

No que se refere à preceptoria, o processo demandou explicitação rigorosa dos fundamentos que sustentavam as escolhas metodológicas, atualização teórica constante e organização de momentos de estudo e análise coletiva. A necessidade de tornar explícitos saberes frequentemente tácitos provocou deslocamentos na própria prática, ampliando o exercício investigativo sobre o cotidiano escolar. Tal movimento retoma a concepção de Paulo Freire, ao afirmar a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, compreendendo o trabalho docente como prática reflexiva permanente.

Além disso, a valorização do professor da educação básica como coformador converge com a perspectiva defendida por Lee Shulman, cuja



noção de conhecimento pedagógico do conteúdo permanece atual ao evidenciar que o saber docente integra domínio conceitual, didático e experiencial. Ao assumir papel formativo, a preceptora reafirma a centralidade desse conhecimento na constituição da profissionalidade docente e fortalece o reconhecimento institucional da escola como espaço de formação.

No plano institucional, os resultados alinham-se aos objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência ao promover integração efetiva entre educação superior e educação básica. A imersão orientada na rotina escolar qualificou a formação inicial e, simultaneamente, estimulou o desenvolvimento acadêmico da preceptora, que passou a investir de forma mais sistemática em estudos e aprofundamentos, reafirmando a lógica do desenvolvimento profissional como percurso contínuo.

Enfim, toda essa dinâmica foi desafiadora e igualmente produtora de resultados na formação e avanço da turma dos quais destacam-se

- ✓ Satisfatoriamente o grupo de crianças que frequentou aula de reforço avançou na hipótese da escrita;
- ✓ As aulas mais lúdicas promovidas mantiveram o interesse nas ações propostas e envolvimento das crianças;
- ✓ A possibilidade de atendimento mais individualizado possibilitou desenvolvimento de segurança das crianças;
- ✓ Auxílio no desenvolvimento de projetos previstos e inserção de ações diante de necessidades identificadas;
- ✓ Contribuição para a aprendizagem do gerenciamento de tempo e de sala;



- ✓ A compreensão da intencionalidade pedagógica, afastando os improvisos didáticos e preparando para os imprevistos pedagógicos

Em síntese, os resultados indicam que a práxis da preceptoria, estruturada em acompanhamento sistemático, fundamentação teórica consistente e reflexão compartilhada, potencializa a aprendizagem das crianças, consolida aprendizagens docentes iniciais e fortalece o desenvolvimento profissional da preceptora. Trata-se de um movimento formativo que integra experiência, estudo e análise crítica, reafirmando a docência como profissão que se constrói na e pela prática investigada coletivamente.

4. Considerações Finais

A participação no PIBID consolidou a compreensão de que a formação docente se robustece na articulação orgânica entre teoria e prática, mediada por intencionalidade pedagógica, estudo sistemático e reflexão crítica. A experiência ampliou a clareza acerca dos fundamentos que sustentam as decisões didáticas no campo da alfabetização, fortalecendo a coerência entre referenciais teóricos assumidos e intervenções efetivamente realizadas no cotidiano escolar.

O processo implicou retomada e aprofundamento de estudos, reorganização de rotinas profissionais e ampliação da sensibilidade para as dimensões cognitivas e socioemocionais que atravessam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. O diálogo estabelecido com licenciandas de distintos perfis geracionais exigiu abertura comunicativa e construção de relações formativas de caráter horizontal, nas quais os relatos de experiência se configuraram como dispositivos de análise e socialização de saberes,

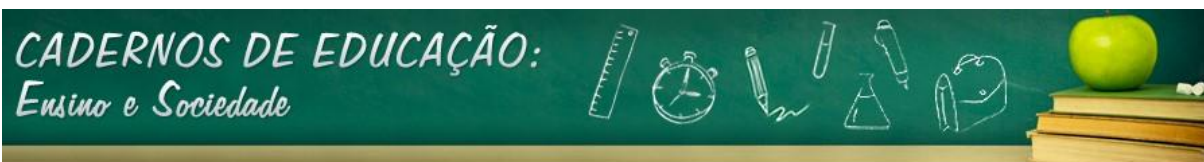


contribuindo para a consolidação de vínculos profissionais pautados na confiança e na corresponsabilidade.

A convivência sistemática com as bolsistas e o acompanhamento do progresso das crianças evidenciaram que a formação docente articula dimensões técnicas, éticas e humanas. Nessa direção, reafirma-se a perspectiva de Paulo Freire ao sustentar que o educador se constitui na relação com o outro, na escuta atenta e na problematização da realidade, compreendendo o ato educativo como prática essencialmente humanizadora. A docência, portanto, não se reduz ao domínio de procedimentos metodológicos, mas envolve posicionamento crítico e compromisso social.

No que concerne aos objetivos institucionais, constata-se que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência cumpriu sua finalidade ao elevar a qualidade da formação inicial, promovendo integração efetiva entre educação superior e educação básica. A inserção das licenciandas na rotina escolar, por meio de vivências práticas articuladas aos referenciais da literatura pedagógica, possibilitou aprendizagem situada e construção progressiva da identidade profissional. Simultaneamente, a parceria estabelecida contribuiu para a valorização do trabalho da preceptora, estimulando a continuidade dos estudos e o investimento em qualificação acadêmica.

Como desafio, registraram-se situações pontuais relacionadas à imaturidade profissional ou à ausência de clareza quanto à escolha pela docência, o que demandou intervenções formativas direcionadas à ética, ao compromisso e à responsabilidade profissional. Nesses momentos, o foco das ações deslocou-se temporariamente das práticas pedagógicas para a discussão de aspectos atinentes à postura e à conduta docente,



evidenciando que a formação inicial também envolve a construção de disposições profissionais e de compreensão acerca das exigências da carreira.

Em sua amplitude, a experiência favoreceu a constituição de vínculos intergeracionais e a ampliação de repertórios comunicativos e formativos. A abertura a novas formas de interação e trabalho colaborativo revelou-se condição para o êxito da preceptoria. Os relatos de experiência, nesse contexto, assumiram papel estruturante na análise coletiva das práticas e na produção compartilhada de conhecimento. Assim, reafirma-se a concepção freireana de que o educador se move como sujeito histórico e relacional, constituindo-se na interação e no reconhecimento do outro como interlocutor legítimo do processo formativo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2010.

_____. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e dá outras providências. Brasília, 2017.

<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 10 fev. 2026.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PIBID: apresentação**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 10 fev. 2026.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação**





Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> . Acesso em: 19 fev. 2026.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Desenvolvimento profissional docente: passado e presente de um conceito em construção.** *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 13, n. 28, p. 13-36, 2021.

NÓVOA, António. **Formação de professores e desenvolvimento profissional: a profissão docente em tempos de mudança.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 43, e259509, 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Organização: Secretaria da Educação, Coordenadoria Pedagógica; União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo – UNDIME. São Paulo: SEDUC, 2019.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, M. **Produção científica brasileira: Caminhos norteadores para instituições de fomento à pesquisa.** *Brazilian Journal of Information Studies: Research Trends*, v. 12, n. 1, p. 46-60, 2018.

SHULMAN, Lee S. **Those who understand: knowledge growth in teaching.** *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. (Referência clássica sobre conhecimento pedagógico do conteúdo, utilizada como base conceitual).



VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Aparecida Afeche Castro. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2005.

ZORDAN, P. **Movimentos e matérias da iniciação à docência.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 525-547, abr./jun. 2015.