

## A ANTECIPAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO VIA PIBID EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ARIQUEMES – RO

Ryann Soares Verly Santana<sup>1</sup>  
Kamilly Soares Verly Santana<sup>2</sup>  
Solange Pacheco da Silva<sup>3</sup>  
Márcia Ângela Patrícia<sup>4</sup>

### RESUMO

O objetivo é analisar a antecipação do vínculo dos futuros professores com a prática docente voltada à alfabetização em escolas públicas de Ariquemes-RO, por meio PIBID/Pedagogia/UNIR. Trata-se de um estudo qualitativo, realizado em duas escolas públicas, ancorado em expoentes nacionais e internacionais que debatem a formação docente como Libâneo (2006), Imbérnon (2016), Pimenta (2006), Nóvoa (1992) e Veiga (2012), e no campo da alfabetização Soares (2012, 2021); Franchi (2012) e Cagliari (2009), e nas experiências de dois bolsistas do PIBID, no semestre de 2025.1. Baseou-se em subprojeto aprovado pela Capes, estruturado em fluxo semestral, que inclui preparação e estudos na universidade, ambientação, participação nas atividades de alfabetização, planejamento e criação de materiais, regência, registro e socialização das práticas desenvolvidas. A análise destaca a relevância do programa por inserir futuros professores na prática antes dos estágios supervisionados obrigatórios, proporcionando maior tempo de experiência e contato com a realidade escolar, especialmente na alfabetização. As orientações de coordenadores, supervisores e professores experientes, aliadas à vivência diária com turmas de alfabetização e a interação com docentes regentes, favoreceram o desenvolvimento do olhar crítico e reflexivo sobre a prática. Essa experiência permitiu articular teorias estudadas na universidade com demandas concretas da sala de aula, contemplando metodologias de ensino da leitura e escrita, organização da rotina e adaptação de estratégias para diferentes níveis de aprendizagem. A participação no PIBID, desde o início da graduação, ampliou a compreensão de abordagens pedagógicas apresentadas no curso e contribuiu para o desenvolvimento de aprendizagens como a oralidade em contextos educativos, o planejamento de aulas com foco na alfabetização, a elaboração de recursos didáticos e o domínio de aspectos técnicos, como ortografia e disposição da escrita no quadro. O contato direto com o chão da escola fortaleceu habilidades práticas e consolidou o compromisso com a profissão docente, em especial a alfabetização.

**Palavras-chave:** Formação inicial, Prática docente, Antecipação do vínculo, Alfabetização, PIBID.

### INTRODUÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal - Unir, [ryannsverly@gmail.com](mailto:ryannsverly@gmail.com);

<sup>2</sup> Graduado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal - Unir, [kamillysverlysantana@gmail.com](mailto:kamillysverlysantana@gmail.com);

<sup>3</sup> Graduada em Pedagogia Pela UNITINS - Universidade Estadual do Tocantins - [solange.pacheco16@gmail.com](mailto:solange.pacheco16@gmail.com)

<sup>4</sup> Professora orientadora: Doutora em Educação, PPE – Universidade Estadual de Maringá – UEM – PR, [marcia.patricia@unir.br](mailto:marcia.patricia@unir.br)





O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surgiu como uma política pública estratégica ao institucionalizar e antecipar o vínculo prático ainda durante a graduação (CAPES, 2024), e especialmente nesta edição, 2024/2026, o discente já poder atuar desde o primeiro período. Essa antecipação mostra-se especialmente crucial no campo da alfabetização, cuja etapa se evidencia fundamental e decisiva na trajetória educacional que apresenta desafios pedagógicos específicos amplamente discutidos por autores como Soares (2012).

A alfabetização ao longo da história da educação brasileira tem sido um grande desafio, como mostra a pesquisa Alfabetiza Brasil, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Brasil, 2025). Em 2024 a média nacional no Indicador de Criança Alfabetizada foi de 59,2%, e a projeção da meta para 2030 é a de que 80% dos alunos da rede pública de ensino estejam alfabetizados, assim, atingindo a nota de corte proposta pela pesquisa, o que evidencia a necessidade de apoio aos professores alfabetizadores para que a meta nacional proposta pelo Ministério da Educação seja atingida com êxito. O que tornou a área de alfabetização uma prioridade também no PIBID.

No contexto específico do município de Ariquemes–RO, as escolas públicas situadas em regiões periféricas apresentam indicadores preocupantes em relação ao desempenho educacional. Nas instituições parceiras onde atuamos, os dados do IDEB 2023 revelam que uma das escolas alcançou IDEB 4,5 nos Anos Iniciais (aprendizado de 5,04 e fluxo de 0,89) e IDEB 4,1 nos Anos Finais (aprendizado de 4,73 e fluxo de 0,86), (QEDU, 2025) evidenciando uma queda de desempenho conforme os estudantes avançam na trajetória escolar.

Ao estabelecermos contato com essas escolas, pudemos constatar, na prática, que tais números dialogam diretamente com a realidade observada em sala de aula: defasagens de aprendizagem, dificuldades de leitura e escrita, além de desafios relacionados à permanência e ao engajamento dos estudantes. Esses dados reforçam a urgência de práticas pedagógicas inovadoras e intervenções consistentes, especialmente no ciclo de alfabetização, etapa em que as lacunas se tornam mais visíveis e decisivas para o percurso escolar.

Diante do exposto o presente estudo teve como objetivo central relatar a importância da antecipação do vínculo dos futuros professores com a prática docente voltada à alfabetização em escolas públicas de Ariquemes - RO, por meio do PIBID/Pedagogia/UNIR. Trata-se de um estudo qualitativo, configurado como um relato de experiência, ancorado nas





vivências de dois bolsistas do PIBID, no semestre letivo 2025.1, atuantes em turmas de 1º e 3º ano do Ensino Fundamental, em duas escolas periféricas da rede pública de ensino.

O Estudo foi apoiado na concepção de formação docente defendida por Nóvoa (1992), aquela construída a partir da prática, posicionando-se contra modelos tradicionais baseados na mera transmissão de conhecimentos teóricos. Ele propõe que a formação docente deve articular-se com o desenvolvimento de uma identidade profissional a partir da reflexão sobre as vivências concretas, valorizando a troca de experiências e a partilha de saberes que consolidam espaços de formação mútua. Nesse sentido, o Subprojeto de alfabetização PIBID/UNIR/Pedagogia possibilitou o desenvolvimento da autonomia profissional a partir da realidade das escolas, incentivando a investigação de desafios pedagógicos concretos, que o autor classifica como processos de investigação diretamente articulados com as práticas educativas.

Também não perdemos de vista a práxis pedagógica, ancorados em Pimenta e Lima (2006), o que nos permitiu compreender que a teoria debatida e aprendida na Universidade é uma ferramenta para compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e da profissão docente, para neles intervir e transformar a realidade de seus alunos. Diferente dos estágios supervisionados, que é um espaço de construção do conhecimento que acontece somente após dois anos exclusivamente teóricos, o PIBID nos permitiu antecipar essa experiência desde o primeiro período do curso. Nesse sentido, na condição de pibidianos, é que concordamos com a defesa das autoras, a de que a teoria e a prática são indissociáveis na formação docente, e que a experiência prática em sala passa a integrar o campo de conhecimento para os futuros docentes.

Para além da reflexão sobre a identidade docente, este trabalho dialoga com autores que aprofundam as dimensões política, processual e contextual da formação. Para Libâneo (2006) o papel do professor é sustentado como o intelectual transformador, para quem a articulação teoria-prática é fundamental para uma intervenção crítica na realidade. Imbérnon (2016), por sua vez, defende uma formação permanente, capaz de preparar o educador para a complexidade e a incerteza inerentes à prática pedagógica na contemporaneidade.

Veiga (2012) em seus estudos, enfatiza que a docência é um ato político e defende a importância da inserção na cultura escolar para a compreensão da totalidade do trabalho pedagógico. Juntos, esses autores forneceram um quadro teórico para analisar e refletir como a experiência no PIBID não apenas antecipou o vínculo com a prática, mas o fez de maneira a fomentar uma postura crítica, reflexiva e comprometida com a transformação social.





Já o Subprojeto do PIBID (UNIR, 2024), trouxe o ciclo formativo contínuo, composto por: (1) estudos teóricos orientados pelas coordenadoras; (2) observação e diagnóstico das turmas; (3) planejamento colaborativo; (4) intervenções pedagógicas nas aulas de alfabetização; (5) registros reflexivos e formação continuada, analisados coletivamente em reuniões quinzenais.

No contexto da prática, fomos iniciados a partilhar e produzir conhecimentos relacionados a planejamentos de aulas e nas criações de brinquedos utilizando materiais recicláveis.

Os resultados evidenciam que a inserção precoce ao chão da escola, mediada pelo programa, foi decisiva para o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a prática, para a articulação entre teoria e realidade e para a consolidação do compromisso e paixão para com a profissão docente, em especial com a alfabetização. Além desta introdução, o artigo apresenta a metodologia, expõe e discute os resultados e, por fim, traz as considerações finais da pesquisa.

## **METODOLOGIA**

O caminho metodológico percorrido por este estudo é o do relato de experiência, ancorado em uma perspectiva qualitativa de pesquisa (Gil, 2022). A investigação centra-se na trajetória formativa de dois discentes bolsistas do PIBID/Pedagogia/UNIR, no primeiro semestre de 2025. O cenário da pesquisa foram duas escolas da rede pública de Ariquemes-RO, localizadas em regiões periféricas e com contextos socioeducacionais específicos. Os participantes foram os próprios pesquisadores, atuando como bolsistas em turmas de alfabetização (1º e 3º anos).

Os procedimentos seguiram o fluxo operacional do subprojeto PIBID, que compreendeu:

- 1- Preparação Teórica: além das disciplinas de alfabetização já presente na grade curricular da graduação, as coordenadoras e supervisoras promovem encontros bimestrais e formação docente a cerca da alfabetização.
- 2- Imersão e Observação: Período de ambientação na escola e observação não participante da rotina das turmas e do trabalho do professor regente.
- 3- Intervenção Prática Reflexiva: Fase de planejamento colaborativo, regência compartilhada, elaboração de materiais didáticos e aplicação de atividades.





- 4- Sistematização: Registro sistemático das experiências em diários de campo, produção de relatórios reflexivos exigidos pelo programa e discussões em grupo de trabalho.

A análise dos dados constituídos pelos registros escritos e pelas memórias reflexivas, foi realizada à luz da categorização das experiências mais significativas, que posteriormente foram cotejadas com o referencial teórico de autores importantes na área educacional como Nóvoa (1992), Libâneo (2006), Imbérnon (2016), Pimenta (2006), e Veiga (2012), Soares (2012, 2021) Franchi (2012) e Cagliari (2009).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a observação nas escolas parceiras, notamos similaridades entre as dificuldades e diferentes ritmos de aprendizagem entre os alunos e a necessidade de adaptar as atividades avaliativas. Nessa direção, Soares (2012) destaca que os processos de alfabetização exigem intervenções pedagógicas que respeitem o nível de escrita e o contexto sociocultural de cada criança, evitando práticas homogêneas e mecânicas. A partir dessa compreensão, buscamos planejar atividades diferenciadas e flexíveis, adequando estratégias de mediação conforme as necessidades apresentadas pela turma.

Conforme Pimenta e Lima (2006) o conhecimento teórico aprendido na universidade oferece ao futuro profissional ferramentas para analisar, diagnosticar e agir baseado em referências fundamentadas, a vivência prática, por sua vez, ressignifica, adapta e combina teorias. Nesse sentido, a teoria e a prática se tornam indissociáveis, um profissional verdadeiro autônomo, crítico, criativo e autoconfiante é formado por essa relação dialética.

O subprojeto do PIBID organiza-se como um espaço de formação contínua e colaborativa, alinhado ao que afirma Nóvoa (1992) sobre a construção coletiva da prática, e ao que defende Imbernón (2016) quanto à necessidade de formações permanentes que dialoguem com a complexidade do cotidiano escolar.

A antecipação do vínculo entre o aluno da universidade e a escola é a oportunidade de se estar em sala de aula antes de se formar. É extremamente eficaz e necessário, pois o que é trabalhado e aprendido em sala de aula é aplicado e vivenciado diariamente no projeto e no cotidiano escolar. Também é notável o incentivo ao docente a continuar no curso pois se sente valorizado no ambiente entre os professores e percebe a constância evolução em seu projeto estando sempre atualizado e preparado para as dificuldades que irão surgir no futuro quando







for professor. Para o curso de pedagogia, que exige um carinho enorme pelo que faz, antecipar essa vivência se torna necessária para a formação do futuro professor que conhece inclusão e como ajudar seu aluno.

A relação com os professores regentes e o corpo docente da escola mostrou ser um pilar da experiência. Fomos, desde a ambientação, integrados à comunidade escolar, sendo tratados como pares e participando de momentos informais, como a inclusão nos intervalos. Nessas ocasiões, o compartilhamento de experiências, dicas e alertas sobre as dificuldades inerentes ao trabalho docente, como a suposta falta de interesse de alguns alunos e a gestão do tempo, configurou uma rica socialização profissional. Essa vivência demonstra a importância das comunidades de prática, ideia defendida por Nóvoa (1992), onde o conhecimento é compartilhado e construído coletivamente, preparando o futuro professor para os aspectos relacionais e culturais da profissão.

Não diferente do cenário nacional, entre os desafios observados, identificamos um contexto marcado pela insuficiência de profissionais no corpo docente. Essa carência resulta na necessidade de que um mesmo professor atue em diversas turmas, ocasionando acúmulo de demandas e, por consequência, o atraso no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Vivenciamos, ainda, que essa sobrecarga tem contribuído para o aumento do cansaço e da desmotivação entre os docentes, comprometendo o andamento do planejamento escolar e a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

A análise das experiências vividas por meio do PIBID nas duas escolas públicas de Ariquemes permitiu identificar um conjunto de pontos convergentes e desafios específicos que delineiam a realidade da alfabetização na região. Percebemos que tínhamos alguns pontos em comum sobre os desafios estruturais enfrentados nas escolas. Observamos alguns problemas diretamente relacionados ao cotidiano escolar, uma delas é que nas escolas apresentava uma grande falta de cadeiras adequadas para os alunos, algumas estavam bem danificadas, o que dificultava a organização da sala e o conforto das crianças durante as atividades.

Em uma das escolas existe a carência de quadra coberta que estava em obras, o que configurava a inexistência das aulas de educação física, quando chovia as crianças eram impossibilitadas de fazer qualquer atividade ao ar livre. A mesma carência também foi observada no parquinho, que era usado por alunos do 1º ao 6º do Ensino Fundamental e a manutenção dos brinquedos de madeira era precária ocasionando alguns acidentes durante as brincadeiras livres com as turmas, principalmente as turmas de 1º ano.





Outro ponto eram as faltas dos alunos, também devido à baixa assiduidade, tinham dificuldades em acompanhar o ritmo da turma e apresentavam maiores defasagens na alfabetização. Somado a isso, percebemos a baixa participação das famílias, evidenciada pela quantidade de tarefas de casa não realizadas e pela ausência dos responsáveis em atividades propostas pela escola. Tal situação evidencia a urgência de políticas e ações institucionais que garantam melhores condições de trabalho e assegurem maior eficiência na prática pedagógica.

O que as duas turmas distinguiam era que na de 1º ano a demanda tinha um foco maior nas hipóteses silábicas e a produção autônoma foi construída gradual e consequentemente conforme a professora regente os estimulava. Na turma de 3º ano a escrita autônoma foi um desafio a ser trabalhado constantemente em cada período junto ao PIBID.

Algumas experiências vividas no PIBID foram particularmente decisivas para consolidar a formação e responder à pergunta central sobre a relevância do programa. A cada bimestre, de acordo com o Subprojeto PIBID/Pedagogia/Ariquemes, todos os pibidianos/futuros pedagogos, devem produzir um relatório que nos permite uma análise aprofundada da situação de aprendizagem dos alunos e a progressão do bolsista. A estrutura do relatório contempla o registro descritivo das atividades e acontecimentos, possibilitando a inclusão de fotografias, planejamentos de aula, avaliações de resultados e observações pertinentes ao processo educativo, o referido documento tem por objetivo não somente o registro, mas também a evolução dos futuros professores.

Dentre as inúmeras imersões, a participação ativa no planejamento das aulas nos permitiu compreender a operacionalização das teorias pedagógicas. Foi possível observar que o planejamento da professora regente partia das habilidades da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), buscando recursos e sequências didáticas adequadas ao nível de conhecimento da turma. Dessa prática, destacou-se a compreensão da necessidade intrínseca de um planejamento flexível e adaptado, incluindo a elaboração de atividades alternativas para imprevistos e, sobretudo, a customização de estratégias para alunos com diferentes ritmos de aprendizagem ou necessidades educacionais específicas. Esta percepção evidencia o amadurecimento de um olhar sensível à heterogeneidade presente na sala de aula.

Em se tratando da experiência de atuação em turmas de alfabetização, nos reportamos a Cagliari (2011), e pudemos compreender que o processo de aquisição da linguagem é altamente complexo, não é linear nem igual para todos que estão em processo de alfabetização. Portanto, o planejamento deve respeitar os ritmos e as hipóteses de escrita de cada criança. O professor deve ter a capacidade de observar, diagnosticar e intervir adaptando o conteúdo a ser ministrado.





Na mesma linha de pensamento, Veiga (2012) nos ajuda a compreender que o planejamento deve ser modificado em função das necessidades de aprendizagem que surgem no processo. A autora enfatiza que o planejamento deve ser visto como um guia para o professor e não como um objetivo final do trabalho docente.

Entre a teoria abordada no curso de Pedagogia fica latente a semelhança com a prática escolar em sala de aula, entretanto, existem fatores que limitam a aplicação de determinadas metodologias de ensino. Estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras necessidades específicas requerem atividades planejadas e adaptadas às suas características, o que frequentemente não ocorre no contexto escolar. Muitas instituições não adotam práticas pedagógicas adaptativas e inclusivas, recorrendo a métodos simplificados, cuja eficácia se mostra insuficiente em diversos casos.

Diante do exposto, não resta dúvida de que a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) nos proporcionou o contato cotidiano com diversas situações, nos permitindo comparar o conhecimento teórico adquirido na universidade com a realidade da escola e evidenciando lacunas significativas na prática pedagógica. Considerando que o objetivo da Pedagogia é educar e preparar o estudante para a vida adulta, torna-se essencial o desenvolvimento de estratégias de ensino inclusivas e efetivas.

Durante o período de observação, no diagnóstico e intervenção inicial, identificamos lacunas por parte dos alunos em relação à produção textual autônoma. Muitos alunos demonstravam resistência em iniciar a escrita, entregando produções incompletas ou, em casos mais extremos, mantendo-se em situação de não produção. Diante desse diagnóstico, optou-se pela implementação de uma estratégia pedagógica baseada na contação de histórias como gatilho motivacional e estruturador do imaginário. Libâneo (2006) propõe que o papel do professor é conduzir o processo de aprendizagem. A ação pedagógica adotada por nós pibianos foi embasada nessa ideia, fornecendo repertório cultural enquanto os alunos praticam a escrita e o uso da imaginação para que no futuro consigam realizar a produção textual sem dificuldades.

Cagliari (2009) também contribui no sentido de que o trabalho docente eficiente na alfabetização precisa considerar o processo de ensino-aprendizagem com equilíbrio, sem ser apenas um expectador daquilo que o aluno produz e nem facilitar demais esse processo. O professor deve agir mais como um mediador ajudando o aluno a dar os primeiros passos na construção do conhecimento.







Dessa forma, semanalmente apresentamos uma narrativa inédita, portadora de elementos de moralidade, reflexão e mistério, destinada a engajar os alunos e fornecer insumos para a criação. Como exemplificação, cita-se a história "O peixe Leleco", cujo enredo gira em torno de um personagem que, nunca tendo se visto ao espelho, busca a autoidentificação por meio das descrições, frequentemente contraditórias, de seus companheiros. Ao final da narrativa, propomos uma atividade de transposição de linguagem, na qual os alunos foram convidados a representar graficamente, por meio do desenho, a sua interpretação do personagem principal. Esta prática, ao mobilizar a criatividade e a imaginação, atuou como uma *scaffolding* (Guimarães Junior, et al, 2024) para a produção escrita subsequente, resultando em um engajamento notório e em uma evolução qualitativa visível nas produções textuais dos discentes. Essa é uma estratégia que dialoga com a perspectiva de letramento de Soares (2012), que defende a imersão da criança em práticas sociais de leitura e escrita.

Franchi (2012) em seu livro intitulado “Pedagogia do Alfabetizar letrando: da oralidade à escrita” diz “A semeada no discurso oral, a escrita progride e desabrocha na produção efetiva de pequenos textos”. Essa obra reforça a importância da oralidade como ponte para a produção escrita através de sua pesquisa prática. Para Franchi a linguagem deve ser concebida como uma atividade construtiva, histórica e social. A contação de histórias, proposta pelos pibidianos, fez esse papel de contextualizar e dar um propósito social à escrita, transformando a produção textual em um incentivo para que as crianças compartilhem suas criações escritas a partir da história vivida inicialmente através da escuta.

Corroborando, Soares (2012), nos apresenta que a alfabetização, juntamente ao letramento, vai além de apenas saber ler e escrever, mas o uso dessas habilidades para atender às exigências sociais. A pessoa letrada é capaz de entender aquilo que se é lido e escrito conectando com os saberes já adquiridos e com o contexto social a qual se encontra. A autora ressalta que no processo de alfabetização deve ser integrado aspectos linguísticos, interativos e socioculturais utilizando em situações reais para o aluno.

Em sua obra “Adeus professor, adeus professora?”, Libâneo (2013) defende uma reconceitualização do papel docente, colocando o professor não como mero transmissor de informações, mas como um mediador crítico que auxilia os alunos na atribuição de significado aos conhecimentos curriculares. Para isso, sustenta que o educador deve possuir uma formação sólida e contínua, capaz de integrar saberes das ciências da educação, de sua área disciplinar e da realidade social na qual está inserido.





Conforme a assertiva anterior, a articulação entre teoria e prática torna-se fundamental para uma intervenção consciente e transformadora no âmbito escolar e social. O autor enfatiza, ainda, que o professor assume um compromisso ético e político com a formação de cidadãos críticos e participativos. Dessa forma, sua visão alinha-se a uma perspectiva emancipadora da educação, na qual o docente atua como um intelectual que contribui ativamente para a construção de uma sociedade mais democrática e justa.

A experiência como um todo, nos permitiu uma constante articulação entre os conhecimentos adquiridos na universidade e as demandas concretas da sala de aula. Conceitos teóricos sobre alfabetização, metodologias de ensino e desenvolvimento infantil ganharam mais sentido, ao mesmo tempo em que os desafios da prática trouxeram questões que demandaram um retorno reflexivo à teoria. Esse movimento dialético, essencial para a formação de um professor pesquisador de sua própria prática (Pimenta, 2006), foi potencializado pela participação no PIBID/Pedagogia/UNIR/Ariquemes, consolidando um aprendizado mais significativo e crítico.

A vivência no âmbito do PIBID permitiu a identificação e análise de aspectos fundamentais para a formação inicial docente. O ingresso no programa desde o primeiro período da graduação nos proporcionou o convívio com a realidade escolar, antecipando o vínculo prático essencial para a construção da identidade docente. Inicialmente, o sentimento era uma sensação de estranhamento juntamente desafio perante a responsabilidade de mediar processos de ensino e aprendizagem em sala de aula. Porém, essa imersão contínua à docência permitiu uma progressiva adaptação da postura e da linguagem, alcançando a conquista de um lugar de legitimidade perante os alunos. Esse processo de firmar a posição como professor foi fundamental para o desenvolvimento da autoconfiança e da autoimagem como educador.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente relato foi analisar a antecipação do vínculo dos futuros professores com a prática docente voltada à alfabetização em escolas públicas de Ariquemes-RO, por meio PIBID/Pedagogia/UNIR, o que para nós fica evidente ao longo do texto.

A participação no PIBID configurou-se como uma experiência formativa indispensável para a construção da minha identidade docente, promovendo uma articulação concreta entre teoria e prática. A vivência no contexto escolar oportunizou a compreensão dos desafios e possibilidades da docência, ao mesmo tempo em que reafirmou a escola como espaço de construção coletiva do conhecimento e de transformação social, em consonância





com os autores citados, que destacam o caráter humano, reflexivo e experiencial da prática educativa.

O programa contribuiu significativamente para o desenvolvimento profissional dos bolsistas, ao permitir a criação de vínculos com alunos, professores e gestores, favorecendo uma atuação mais sensível, ética e consciente. Essa aproximação entre universidade e escola ampliou a percepção sobre a importância do diálogo, da escuta e da reflexão crítica como fundamentos da prática pedagógica. Além disso, a experiência possibilitou reafirmar escolha pela Pedagogia, fortalecendo a compreensão sobre o papel social do professor e responsabilidade diante do compromisso com uma educação pública de qualidade.

Do ponto de vista acadêmico e científico, o PIBID demonstra-se uma política pública relevante para o campo da formação inicial, pois fomenta pesquisas, incentiva a produção de conhecimentos e contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas. A experiência aqui relatada evidencia a potencialidade do programa para inspirar novos estudos sobre formação docente, metodologias de ensino, dificuldades de aprendizagem, gestão da sala de aula e vínculos afetivos no processo educativo. Assim, compreende-se que a prática vivenciada não é apenas uma etapa formativa individual, mas um elemento que dialoga com avanços da comunidade científica no campo educacional.

Diante disso, reconhece-se a necessidade de continuidade e ampliação de pesquisas que aprofundem o impacto do PIBID na formação de professores e na qualidade da educação básica. Investigações futuras podem contribuir para o fortalecimento das políticas públicas e para a construção de práticas pedagógicas inovadoras, críticas e humanizadoras.

Conclui-se, portanto, que o PIBID representa um espaço fecundo de aprendizagem, reflexão e transformação, tanto para os licenciandos quanto para as escolas nas quais está inserido. A experiência vivida deixa evidente que investir na formação inicial é investir no futuro da educação, consolidando caminhos para uma prática docente mais consciente, democrática e comprometida com a transformação social.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. CAPES. **CAPES defende Pibid como política pública de Estado**. Portal de Periódicos, 2025. Disponível em: < <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-defende-pibid-como-politica-publica-de-estado>>. Acesso em: 15 out 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.





BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Governo do Brasil. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>. Acesso em: 12 out. 2025.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo, Scipione, 2009.

CAGLIARI, L. C. Algumas questões de linguística na alfabetização. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Caderno de formação: formação de professores – didática dos conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2, p. 72-83.

FRANCHI, Eglê Pontes. **Pedagogia do Alfabetizar letrando: da oralidade à escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antônio C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2022. E-book. p.1. ISBN 9786559771653. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559771653/>. Acesso em: 01 out. 2025.

GUIMARÃES JUNIOR, J. C. et al. Scaffolding in education: strategies and impact on students' cognitive development. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 17, n. 10, p. 01-16, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.10-067.

IMBÉRNON, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: editora Cortez, 2016.

LIBÂNEO, José C. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. v.2. (Coleção questões da nossa época). 13. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013. E-book. p.Capa. ISBN 9788524921087. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524921087/>. Acesso em: 18 out. 2025.

NÓVOA, António. **Professores e sua Formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Professor: formação e profissão**. Estágio e Docência. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

QEDU. *EMEFM Aldemir Lima Cantanhede – IDEB*. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/11006854-emefm-aldemir-lima-cantanhede/ideb>. Acesso em: 24 out. 2025.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR). **Subprojeto em Alfabetização do PIBID – Pedagogia**. Ariquemes: UNIR, 2024

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2012.

