

O Pibid como política pública educacional: equidade, justiça educacional e perspectivas formativas desenvolvida em um subprojeto de pedagogia

Pibid as educational public policy: equity, educational justice, and training perspectives developed in a pedagogy subproject

El Pibid como política pública educativa: equidad, justicia educativa y perspectivas formativas desarrolladas en un subproyecto de pedagogía

Luciana Cristina Porfírio¹
Cinthia Alencar Pacheco²

Resumo

Este artigo objetiva analisar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) como uma política de formação docente orientada à justiça social, evidenciando seus impactos formativos e educacionais. A análise fundamenta-se na concepção tridimensional de justiça social de Fraser (2006) redistribuição, reconhecimento e representação articulada à abordagem das capacidades humanas de Sen (2011). A pesquisa tem como base empírica o Subprojeto de Pedagogia de uma universidade do sudoeste do estado de Goiás, voltado à recomposição das aprendizagens em alfabetização e letramento matemático nos anos iniciais do ensino fundamental. Metodologicamente, adota-se uma abordagem híbrida, combinando dados quantitativos oriundos de sondagens diagnósticas e fichas de descritores de habilidades com dados qualitativos provenientes de diários de campo e relatos reflexivos dos licenciandos. Os resultados indicam avanços nas aprendizagens dos estudantes da educação básica, associados ao fortalecimento das práticas diagnósticas e do planejamento pedagógico, bem como à constituição de uma identidade docente crítica e socialmente engajada. Apesar dos impactos observados, persistem desafios relacionados à instabilidade orçamentária e às fragilidades epistemológicas na formação de coformadores, reafirmando a necessidade de consolidação do mesmo como política pública de Estado.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais; Formação docente; Justiça educacional; Pibid; Equidade social.

Abstract

This article aims to analyze the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (Pibid) as a teacher education policy oriented toward social justice, highlighting its formative and educational impacts. The analysis is grounded in Fraser's (2006) three-dimensional conception of social justice, redistribution, recognition, and representation articulated with Sen's (2011) human capabilities approach. The empirical basis of the study is the Pedagogy Subproject of a university in the southwestern region of the state of Goiás, focused on the recovery of learning in literacy and mathematical literacy in the early years of elementary education. Methodologically, a hybrid approach is adopted, combining quantitative data from diagnostic assessments and skill descriptor records with qualitative data derived from field diaries and reflective reports produced by pre-service teachers. The results indicate advances

¹ Universidade Federal de Jataí –UFJ. Jataí/GO, Brasil. E-mail: luciana_cristina@ufj.edu.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8438-4352>

² Universidade Federal de Jataí –UFJ. Jataí/GO, Brasil. E-mail: cinthia.pacheco@ufj.edu.br
Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-6137-2792>

in basic education students' learning, associated with the strengthening of diagnostic practices and pedagogical planning, as well as with the construction of a critical and socially engaged teaching identity. Despite the observed impacts, challenges related to budgetary instability and epistemological weaknesses in the training of co-trainers persist, reaffirming the need to consolidate the program as a State public policy.

Keywords: Educational public policies; Teacher education; Educational justice; Pibid; Social equity.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (Pibid) como una política de formación docente orientada a la justicia social, poniendo de relieve sus impactos formativos y educativos. El análisis se fundamenta en la concepción tridimensional de la justicia social de Fraser (2006)—redistribución, reconocimiento y representación articulada con el enfoque de las capacidades humanas de Sen (2011). La base empírica de la investigación es el Subproyecto de Pedagogía de una universidad del suroeste del estado de Goiás, orientado a la recomposición de los aprendizajes en alfabetización y alfabetización matemática en los primeros años de la educación primaria. Metodológicamente, se adopta un enfoque híbrido que combina datos cuantitativos provenientes de evaluaciones diagnósticas y fichas de descriptores de habilidades con datos cualitativos procedentes de diarios de campo y relatos reflexivos de los estudiantes de profesorado. Los resultados indican avances en los aprendizajes de los estudiantes de la educación básica, asociados al fortalecimiento de las prácticas diagnósticas y de la planificación pedagógica, así como a la construcción de una identidad docente crítica y socialmente comprometida. A pesar de los impactos observados, persisten desafíos relacionados con la inestabilidad presupuestaria y las fragilidades epistemológicas en la formación de coformadores, reafirmando la necesidad de consolidar el programa como una política pública de Estado.

Palabras clave: Políticas públicas educativas; Formación docente; Justicia educativa; PIBID; Equidad social.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) constitui uma das principais políticas públicas brasileiras voltadas à formação inicial de professores, com o propósito de articular teoria e prática, aproximar a universidade da escola pública e contribuir para a melhoria da educação básica.

Ao fortalecer a relação entre escola e universidade, o Pibid cria espaços coletivos de formação docente e práticas interinstitucionais apoiadas por financiamento específico. Apesar de seus reconhecidos impactos formativos, o programa enfrenta desafios relacionados à sua sustentabilidade política, financeira e epistemológica. Dados divulgados em abril de 2025 indicam que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

ampliou o programa em 2024, com a concessão de 80 mil bolsas destinadas à formação inicial de professores da educação básica.

Gimenes (2021) destaca o Pibid como uma das políticas mais exitosas voltadas à formação docente desde os anos 2000. Ainda assim, persistem esforços de universidades, escolas e participantes para consolidá-lo como política pública permanente.

Entre os avanços institucionais, destacam-se o Decreto nº 7.219/2010, que regulamenta o programa, e sua inclusão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), por meio da Lei nº 12.796/2013. Esse compromisso é reafirmado pelo Plano Nacional de Educação 2014–2024 (Lei nº 13.005/2014), que, em sua meta 15, estratégia 15.3, propõe a ampliação de programas de iniciação à docência.

Entretanto, a legislação limita-se a recomendar o incentivo ao Pibid, condicionando sua execução à disponibilidade orçamentária da Capes. A partir de 2015, o ajuste fiscal e a crise política impactaram o programa, que em 2018 passou a compartilhar recursos com a Residência Pedagógica. Nesse contexto, a mobilização dos bolsistas e do Forpibid foi decisiva para sua continuidade.

No campo acadêmico, somam-se críticas relativas à fragilidade epistemológica de coformadores e aos entraves impostos por lógicas avaliativas restritivas em algumas redes de ensino. Diante desse cenário, o artigo analisa o Pibid como política pública orientada à justiça educacional, destacando seus impactos formativos e as possibilidades de sustentabilidade em contextos de restrição orçamentária e desvalorização docente. Para tanto, adota-se como estudo de caso o Subprojeto de Pedagogia de uma universidade do sudoeste do estado de Goiás, voltado à recomposição das aprendizagens em alfabetização e letramento matemático nos anos iniciais do ensino fundamental.

O Pibid como vetor de equidade social e justiça educacional

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) pode ser compreendido como uma política pública orientada à promoção da equidade social e da justiça educacional, na medida em que integra a formação inicial e continuada de professores e aproxima, de modo sistemático, a universidade da escola pública. Ao constituir-se como locus privilegiado de formação docente, o programa articula dimensões pedagógicas, sociais e políticas que extrapolam a lógica instrumental da formação profissional, conferindo centralidade à práxis educativa.

Sob a luz das teorias da justiça social, especialmente a perspectiva tridimensional proposta por Nancy Fraser (2006) e a abordagem das capacidades humanas de Amartya Sen (2000; 2011), bem como da pedagogia crítica de Paulo Freire (1987; 1996), o Pibid revela potencial para transformar a prática docente e enfrentar desigualdades estruturais que atravessam a educação brasileira. Essas abordagens permitem compreender a formação docente como processo indissociável das condições materiais, simbólicas e institucionais que viabilizam ou restringem a participação dos sujeitos no campo educacional.

A partir de Fraser (2006), compreende-se que a justiça social exige a articulação entre redistribuição de recursos, reconhecimento cultural e representação política, dimensões relativamente autônomas, mas interdependentes. No âmbito da docência, tais dimensões tornam-se particularmente relevantes diante do histórico de desvalorização social da profissão e das assimetrias que marcam o acesso à formação de qualidade. O Pibid atua nesse sentido ao redistribuir oportunidades formativas por meio de bolsas, ao reconhecer os saberes produzidos na escola pública e ao criar espaços institucionais de diálogo entre universidade e educação básica.

Embora Fraser e Sen partam de tradições teóricas distintas, suas contribuições são aqui mobilizadas de forma complementar. Enquanto Fraser (2006) oferece uma chave estrutural para analisar as condições institucionais e simbólicas da política pública, Sen (2011) permite examinar os efeitos dessas condições na ampliação das capacidades humanas dos sujeitos envolvidos. Assim, a justiça estrutural configura-se como condição de possibilidade para a expansão das liberdades substantivas relacionadas à aprendizagem, à atuação pedagógica e ao desenvolvimento profissional.

Nesse enquadramento teórico, o Pibid se consolida como uma política pública que articula redistribuição, reconhecimento e representação em três eixos interdependentes. O primeiro refere-se à redistribuição de recursos materiais e formativos, que incide diretamente sobre as condições de permanência dos licenciandos e sobre a valorização da carreira docente. O segundo diz respeito ao reconhecimento das identidades, dos saberes docentes e dos contextos socioculturais da escola pública, enfrentando hierarquias simbólicas que historicamente deslegitimam esses espaços. O terceiro eixo relaciona-se à representação, ao promover práticas colaborativas e dialógicas que fortalecem a interlocução entre teoria e prática e a produção coletiva de conhecimentos.

Ao articular esses eixos, o Pibid assume um caráter político-pedagógico, operando como mecanismo de mediação entre formação docente e transformação social. Tal articulação

confere ao programa uma natureza híbrida, na qual a ação formativa se entrelaça à ação emancipatória, contribuindo para a reconfiguração das condições estruturais de participação no campo educacional.

Em consonância com Sen (2000) e Nussbaum (2012), compreende-se que políticas educacionais sustentáveis devem ampliar as capacidades humanas e as liberdades reais dos sujeitos. No caso do Pibid, essa ampliação se materializa tanto na formação dos licenciandos quanto no fortalecimento da escola pública como espaço formativo, ao reconhecer saberes locais e ampliar a participação de sujeitos historicamente marginalizados nos processos educativos.

Entretanto, a efetivação desse potencial emancipatório encontra limites estruturais. As fragilidades de ordem política, financeira e epistemológica evidenciam os desafios enfrentados por políticas educacionais dependentes de conjunturas governamentais e de modelos de financiamento instáveis. Além disso, a manutenção da qualidade formativa e do caráter crítico do programa exige não apenas recursos materiais, mas também o fortalecimento de uma epistemologia docente comprometida com a práxis transformadora. A análise desses desafios constitui, portanto, elemento central para compreender as condições de permanência do Pibid e o alcance de seus propósitos sociais e pedagógicos, temática aprofundada na seção seguinte.

Desafios políticos, financeiros e epistemológicos à sustentabilidade do Pibid

Conforme discutido na seção anterior, o Pibid pode ser compreendido como uma política pública orientada pelos princípios da justiça social, na medida em que articula redistribuição de recursos, reconhecimento de saberes e ampliação das condições de participação no campo educacional, em consonância com o referencial teórico de Nancy Fraser (2006) e com a abordagem das capacidades humanas de Amartya Sen (2000; 2011). Todavia, a materialização desses princípios encontra limites estruturais que tensionam a sustentabilidade do programa, especialmente no que se refere às dimensões política, financeira e epistemológica.

À luz da teoria fraseriana, políticas públicas comprometidas com a justiça exigem condições institucionais estáveis que assegurem a paridade de participação dos sujeitos envolvidos. No caso do Pibid, entretanto, a continuidade e a eficácia das ações formativas permanecem fortemente condicionadas às oscilações do financiamento público e às

conjunturas políticas que orientam as decisões governamentais. Tal instabilidade compromete não apenas a redistribuição material — expressa no pagamento regular das bolsas —, mas também as dimensões simbólicas e institucionais do reconhecimento e da representação, pilares centrais da justiça social integrada proposta por Fraser (2006).

Desde meados da década de 2010, observa-se um processo de retração orçamentária e de reconfiguração normativa do programa. Campelo e Cruz (2019) analisam que as alterações introduzidas no Edital Capes nº 7/2018 desencadearam disputas em torno dos sentidos da docência e da formação inicial de professores, sinalizando um deslocamento do Pibid em direção a racionalidades de cunho instrumental e mercadológico. Tal inflexão tensiona a identidade do programa enquanto política pública formativa, ao fragilizar sua vinculação histórica com a escola pública e com a perspectiva crítico-emancipatória da formação docente.

No plano financeiro, os dados orçamentários da Capes evidenciam variações significativas nos recursos destinados à ação “Iniciação à Docência/Pibid”. Entre 2011 e 2020, a execução orçamentária sofreu redução, passando de aproximadamente R\$ 155 milhões para cerca de R\$ 144 milhões, o que sinaliza vulnerabilidade estrutural no financiamento do programa. Essa instabilidade materializou-se de forma mais aguda nos atrasos no pagamento das bolsas do Pibid e da Residência Pedagógica em 2021, situação que desencadeou mobilizações de licenciandos e docentes, expressando não apenas a reivindicação por regularidade financeira, mas o receio quanto à descontinuidade de uma política considerada estratégica para a formação docente¹.

A aprovação de crédito suplementar no valor de R\$ 43 milhões, em outubro de 2021, pela Comissão Mista de Orçamento, reforça esse quadro de fragilidade institucional, uma vez que evidencia a dependência do programa de medidas excepcionais e de negociações legislativas pontuais. Tal lógica contraria o princípio de estabilidade requerido por políticas públicas de Estado e compromete, sob a ótica de Fraser (2006), a criação de condições duradouras para a participação equitativa dos sujeitos envolvidos no processo formativo.

Sob a perspectiva de Sen (2011), a instabilidade financeira e normativa do Pibid³ também limita a ampliação das capacidades humanas e profissionais dos licenciandos e professores supervisores. A incerteza quanto à permanência no programa, a interrupção de subprojetos e a descontinuidade das ações formativas restringem as liberdades substantivas

³ Sobre as mobilizações decorrentes dos atrasos no pagamento das bolsas, ver Brandão (2021) e documentos oficiais da Capes (2024).

desses sujeitos para planejar trajetórias formativas, desenvolver práticas pedagógicas qualificadas e consolidar sua inserção profissional no campo educacional. Assim, os limites estruturais do financiamento não afetam apenas a dimensão material da política, mas incidem diretamente sobre as oportunidades reais de desenvolvimento e agência dos participantes.

Além dos desafios político-financeiros, o Pibid enfrenta fragilidades de natureza acadêmica e epistemológica que tensionam seu potencial formativo. No campo da formação docente, são recorrentes as críticas relativas à consolidação de uma epistemologia da prática que sustente, de modo coerente, a articulação entre universidade e escola. Parte dessas fragilidades decorre da formação predominantemente bacharelesca de alguns supervisores e coordenadores, o que pode comprometer a mediação entre fundamentos teóricos e práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Essa lacuna epistemológica fragiliza os processos de reconhecimento dos saberes docentes e limita a produção coletiva de conhecimentos, dimensão central tanto na teoria de Fraser quanto na abordagem das capacidades de Sen.

À luz desse referencial teórico integrado, torna-se evidente que a sustentabilidade do Pibid não pode ser analisada apenas em termos de eficiência administrativa ou alcance quantitativo, mas deve ser compreendida como condição para a efetivação da justiça educacional. A precariedade do financiamento, a instabilidade normativa e as fragilidades epistemológicas revelam os limites das políticas educacionais dependentes de conjunturas governamentais e reforçam a necessidade de institucionalização do programa como política pública de Estado.

Nesse contexto, impõe-se a formulação de uma agenda de pesquisas que contribua para o fortalecimento do Pibid. Entre os eixos prioritários, destacam-se: (i) estudos longitudinais que analisem os efeitos de diferentes níveis de financiamento sobre a permanência dos bolsistas e sobre os resultados formativos; (ii) investigações comparativas entre instituições com continuidade e descontinuidade de subprojetos, a fim de aferir os impactos da instabilidade na formação inicial; e (iii) análises de modelos alternativos de financiamento, federativos, estaduais ou interinstitucionais, capazes de reduzir a dependência exclusiva de editais federais e conferir maior solidez à política.

Essas investigações são fundamentais para subsidiar a defesa da permanência do programa e para orientar seu aprimoramento em contextos de restrição orçamentária e instabilidade política. Ao mesmo tempo, contribuem para o fortalecimento de uma epistemologia da formação docente comprometida com a práxis reflexiva, com a ampliação

das capacidades humanas e com a promoção da justiça social, reafirmando o Pibid como instrumento estratégico de equidade educacional.

Formação docente e transformação da prática pedagógica

O Pibid contribui para a formação docente e para a transformação da prática pedagógica, a partir da articulação entre universidade e escola pública configurando-se como um dispositivo relevante para a formação inicial e continuada de professores ao inserir, de forma sistemática os licenciandos no cotidiano escolar e reconhecer o professor supervisor como coformador. Essa organização favorece processos reflexivos sobre a prática pedagógica e contribui para a constituição de uma identidade docente crítica, conforme indicam Tardif (2014), Freire (1996), Pimenta (2010) e André (2012). Ao articular teoria e prática em contextos reais de ensino, o programa fortalece as dimensões ética, política e profissional dos futuros professores.

A atuação do Pibid incide, de modo particular, sobre escolas públicas que atendem populações em situação de vulnerabilidade social, reafirmando a formação docente como estratégia de promoção da equidade educacional. A concessão de bolsas e o reconhecimento do trabalho desenvolvido na educação básica contribuem para a valorização da carreira docente e para o fortalecimento institucional das escolas participantes.

A relação entre teoria e prática constitui eixo estruturante da formação docente e um dos principais diferenciais do Pibid em relação aos modelos tradicionais de licenciatura. Enquanto a formação universitária tende, muitas vezes, a fragmentar esses campos, o programa promove uma concepção de formação pela práxis, na qual a prática é compreendida como espaço de produção de conhecimento pedagógico, e não como mera aplicação da teoria. Essa perspectiva contribui para o enfrentamento da histórica cisão entre universidade e escola pública.

No entanto, essa articulação permanece tensionada por fragilidades estruturais, associadas a assimetrias institucionais, relações de poder e condições precárias de trabalho docente. A ausência de políticas de financiamento contínuas e de reconhecimento institucional adequado tende a sobrecarregar os professores supervisores, cuja atuação é central para a mediação formativa dos licenciandos. Mesmo assim, o programa se consolida como dispositivo relevante de aproximação entre universidade e escola, ao reconhecer a escola como espaço simultâneo de trabalho e de formação, conforme assinala Nóvoa (2013).

No âmbito do Subprojeto de Pedagogia, a atuação dos professores supervisores assume caráter estratégico ao mediar diferentes saberes e racionalidades, contribuindo para a valorização dos saberes da prática e para o reconhecimento do docente da educação básica como sujeito formador e produtor de conhecimento. As ações desenvolvidas orientaram-se por diagnósticos das realidades escolares, direcionando intervenções às necessidades concretas de estudantes em situação de distorção idade-série, com ênfase em práticas pedagógicas voltadas à alfabetização, ao letramento matemático e à leitura e fluência leitora, eixos curriculares centrais à cidadania e à equidade educacional.

Do ponto de vista teórico, o Pibid fundamenta-se na distinção entre igualdade e equidade, amplamente debatida nas teorias da justiça social, ao reconhecer que sujeitos em condições desiguais demandam apoios diferenciados para acessar oportunidades efetivas de aprendizagem e desenvolvimento. Entretanto, a concretização desse potencial formativo depende de condições institucionais, políticas e materiais que garantam a continuidade das ações e o reconhecimento dos sujeitos envolvidos, o que orienta, na seção seguinte, a problematização dos desafios estruturais e da sustentabilidade do Pibid enquanto política pública de formação docente.

A análise dos dados seguiu um procedimento interpretativo, fundamentado na triangulação entre registros quantitativos e qualitativos, organizados em eixos analíticos construídos a partir do diálogo entre o material empírico e os referenciais de justiça social e capacidades humanas.

Base empírica: o subprojeto de pedagogia

A educação é compreendida como fenômeno histórico, social e cultural e como campo de conhecimento relativamente autônomo, nos termos de Bourdieu (1989), marcado por normas próprias e disputas entre agentes. Essa perspectiva relacional permite compreender os processos educativos em interação, com foco nas instituições escolares, em suas políticas, saberes e nas relações pedagógicas entre licenciandos pibidianos, professores supervisores e coordenações.

O Subprojeto de Pedagogia, orientado por princípios inter e transdisciplinares, concentrou-se na recomposição das aprendizagens em alfabetização e letramento matemático, frente às lacunas agravadas pela pandemia da Covid-19, especialmente entre estudantes em

distorção idade-série, em áreas historicamente fragilizadas nos anos iniciais, como a matemática e a fluência leitora.

A metodologia adotada caracterizou-se como sistemática e investigativa, fundamentada em sondagens diagnósticas realizadas a partir do planejamento pedagógico, da análise do Projeto Político-Pedagógico das escolas e das normativas oficiais. A partir de 2022, o subprojeto integrou ações de recomposição das aprendizagens em três escolas municipais. Adotou-se uma abordagem metodológica de natureza híbrida, articulando procedimentos quantitativos e qualitativos na produção e análise dos dados.

Os dados quantitativos foram obtidos por meio de sondagens diagnósticas iniciais e registros periódicos de acompanhamento das habilidades, possibilitando a comparação do desempenho dos estudantes ao longo do subprojeto e a análise de avanços relacionados à redução da distorção idade-série, em diálogo com indicadores educacionais como o IDEB⁴. A dimensão qualitativa baseou-se na análise de diários de campo, relatos reflexivos e discussões formativas, permitindo a compreensão dos processos pedagógicos desenvolvidos e dos impactos do Pibid na formação docente.

Desenvolvimento do subprojeto de pedagogia

O desenvolvimento do subprojeto favoreceu a aprendizagem de metodologias de ensino voltadas às especificidades de cada criança atendida, fundamentadas em referenciais teóricos selecionados pela coordenação de área e socializados com os bolsistas. As orientações iniciais e contínuas enfatizaram uma abordagem pedagógica sistematizada, ancorada nos conhecimentos prévios dos estudantes, visando à promoção de aprendizagens significativas e reflexivas.

O planejamento pedagógico organizou-se em metas integradoras voltadas a alfabetização e o letramento matemático, abrangendo números, álgebra, geometria, grandezas e medidas, probabilidade e estatística, com a interdisciplinaridade como eixo articulador. Os licenciandos realizaram registros sistemáticos por meio de diários de campo, fichas de

⁴ As escolas participantes do Subprojeto apresentavam, em 2024, índices de distorção idade-série de 10,5%, 9,7% e 7,1%, situando-se em posições distintas, porém relevantes no cenário estadual e nacional. Trata-se de um desafio estrutural, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade. Nesse sentido, o PIBID teve papel estratégico ao fortalecer práticas pedagógicas, acompanhar os estudantes nessa situação, incentivar a inovação metodológica contextualizada e prevenir a reprovação e a evasão, tanto no enfrentamento de maiores índices quanto na consolidação de boas práticas, impactando positivamente a qualidade da educação básica em Goiás e no Brasil.

frequência e descritores de habilidades, utilizados mensalmente para subsidiar o replanejamento das intervenções conforme os avanços foram sendo observados.

Os registros evidenciaram a diversidade dos modos de aprendizagem e o progresso gradual dos estudantes, muitos com dificuldades no processo de alfabetização, demandando intervenções específicas voltadas à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). A articulação entre universidade, escola e supervisores mostrou-se central para o seu desenvolvimento, fortalecendo seu caráter formativo e colaborativo.

As sondagens diagnósticas constituíram as primeiras ações sistemáticas de produção de dados do subprojeto, realizadas após um período de planejamento formativo que incluiu a análise do PPP das escolas, o estudo das normativas oficiais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), DCNs e diretrizes municipais) e a participação em reuniões e grupos de estudo na universidade. Com caráter diagnóstico, formativo e investigativo, as sondagens buscaram identificar aprendizagens consolidadas e lacunas nos anos iniciais, especialmente em alfabetização, fluência leitora e letramento matemático.

Foram utilizados instrumentos diversificados, articulando abordagens qualitativas e quantitativas, como atividades diagnósticas, observação sistemática registrada em diários de campo, análise de produções escolares e escuta pedagógica junto a professores e supervisores. Sem caráter classificatório, os dados diagnósticos orientaram o planejamento das intervenções e a organização dos grupos de atendimento, sendo discutidos coletivamente nas reuniões do subprojeto, fortalecendo a articulação entre diagnóstico, planejamento e ação pedagógica.

Os registros sistemáticos, especialmente os diários de campo e as fichas de descritores de habilidades do 1º ao 5º ano, constituíram instrumentos centrais de acompanhamento das intervenções. Os diários possibilitaram a análise crítica da prática pedagógica e a construção da identidade docente, enquanto as fichas, elaboradas com base na BNCC e nas orientações da rede municipal, permitiram o acompanhamento longitudinal das aprendizagens em alfabetização, leitura, escrita, fluência leitora e letramento matemático, subsidiando intervenções pedagógicas intencionais, contínuas e ajustadas às especificidades dos estudantes.

Para exemplificar o potencial analítico desse instrumento, apresenta-se três casos de estudantes atendidos no Pibid que estão sendo identificados como *E1*, *E2* e *E3*. O caso *E1* refere-se a uma estudante que, ao longo do mês de outubro (2025) ainda apresentava nível intermediário de desempenho nas habilidades relacionadas à apropriação do sistema de escrita, leitura e produção textual, com consolidação parcial das correspondências grafema–

fonema e leitura de palavras isoladas, porém com dificuldades persistentes na leitura compreensiva, especialmente na identificação de informações explícitas e na realização de inferências.

No eixo da alfabetização e do letramento matemático, os registros de *E1* evidenciaram reconhecimento das operações básicas e associação entre número e quantidade, mas limitações na interpretação de tabelas, gráficos e problemas que exigiam maior elaboração cognitiva. A comparação longitudinal das fichas revelou estabilidade no nível de desempenho entre os dois registros analisados, sem avanços significativos no curto intervalo, o que indicou a necessidade de replanejamento das ações pedagógicas.

O caso *E2* apresenta um cenário distinto, ainda que a estudante também se encontre no nível 2 de desempenho leitor. Diferentemente de *E1*, os registros sucessivos revelaram progressos sutis, especialmente no reconhecimento do sistema de escrita alfabética e no raciocínio lógico-matemático. Observou-se maior familiaridade com o sistema de escrita, ampliação da autonomia na leitura de palavras e frases simples e avanço na compreensão do sistema de numeração decimal. A comparação entre as fichas demonstrou que é possível haver progressão na aprendizagem quando há uma mediação pedagógica constante, sistematizada, evidenciando a sensibilidade do instrumento avaliativo para captar mudanças qualitativas no processo de aprendizagem.

Já o caso *E3* aproxima-se de *E1* no que se refere à manutenção do mesmo nível de desempenho leitor, dentre as fichas analisadas. A estudante demonstrava reconhecimento das habilidades básicas de leitura, escrita e de matemática, porém sem avanços perceptíveis no período observado. As fichas revelavam domínio inicial do sistema de escrita e compreensão elementar das operações matemáticas, mas também apontavam dificuldades persistentes na interpretação textual, na resolução de problemas e na leitura de gráficos e tabelas. A ausência de variação nos registros sugere que fatores como frequência irregular, tempo reduzido de acompanhamento e necessidade de diversificação metodológica podem impactar diretamente a progressão das aprendizagens de estudantes em situação de distorção de idade-série.

A análise dos casos *E1*, *E2* e *E3* exemplificados evidencia que o uso das fichas avaliativas no contexto do Pibid não se restringiram a uma função classificatória, mas foi também um instrumento formativo e orientador das práticas, capaz de revelar nuances do desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Além disso, a experiência permitiu aos licenciandos exercitar a observação pedagógica, a leitura de dados educacionais e a reflexão crítica sobre as práticas de ensino, articulando teoria e prática de forma concreta.

As vivências no Pibid configuram-se como espaço privilegiado da formação inicial docente ao possibilitar o contato direto com processos reais de aprendizagem, a análise sistemática de dados educacionais e a compreensão de que os avanços dos estudantes não ocorrem de forma linear ou homogênea. As fichas de registros constituíram recurso metodológico central para sustentar intervenções pedagógicas conscientes e contextualizadas, contribuindo simultaneamente para o desenvolvimento dos estudantes acompanhados e para a formação crítica e reflexiva dos licenciandos.

Com base nos diagnósticos produzidos, foram planejadas e implementadas intervenções pedagógicas direcionadas, como atividades de leitura mediada com apoio visual, exploração de diferentes gêneros textuais e uso de jogos matemáticos e materiais manipuláveis, visando à compreensão do sistema de numeração decimal e à resolução de problemas. Nesse contexto, as fichas de registros assumiram função de instrumento de avaliação formativa, subsidiando decisões pedagógicas fundamentadas e alinhadas às necessidades específicas dos estudantes no processo de recomposição das aprendizagens.

As fichas operaram, simultaneamente, como instrumento de produção de dados empíricos e como dispositivo formativo, fortalecendo a capacidade diagnóstica dos licenciandos e a efetividade das ações desenvolvidas no subprojeto. Seu uso possibilitou o acompanhamento longitudinal das aprendizagens e o replanejamento contínuo das intervenções pedagógicas.

Analisadas em conjunto com os diários de campo e discutidas nas reuniões formativas, as fichas de descritores de habilidades favoreceram uma leitura mais precisa e contextualizada dos dados, fortalecendo a articulação entre diagnóstico, intervenção e formação docente.

O subprojeto adotou abordagem metodológica híbrida, articulando procedimentos quantitativos e qualitativos na produção e análise dos dados. Os dados quantitativos, oriundos das sondagens diagnósticas e dos acompanhamentos periódicos das habilidades, permitiram mensurar os avanços nas aprendizagens e identificar movimentos de redução da distorção idade-série. A dimensão qualitativa fundamentou-se na análise dos diários de campo, relatos reflexivos e reuniões formativas, possibilitando compreender os processos pedagógicos e os impactos do PIBID na constituição da identidade docente.

Resultados e discussões: impactos formativos à luz da equidade e justiça educacional

A análise dos resultados do Subprojeto de Pedagogia fundamenta-se na triangulação de diferentes fontes empíricas: (i) dados quantitativos provenientes das sondagens

diagnósticas iniciais e das fichas de descritores de habilidades; (ii) dados qualitativos oriundos dos diários de campo dos licenciandos; e (iii) relatos reflexivos e discussões formativas realizadas nas reuniões do subprojeto. Essa triangulação permitiu articular evidências de aprendizagem dos estudantes da educação básica com os processos formativos dos licenciandos, possibilitando uma leitura analítica orientada pelas contribuições teóricas de Fraser e Sen.

A partir desse conjunto de dados, foram construídas quatro categorias analíticas, discutidas a seguir, em diálogo com as dimensões estruturais da justiça (Fraser) e com a ampliação das capacidades humanas (Sen).

1. Avanços nas aprendizagens e redistribuição de oportunidades educacionais

Os dados provenientes das sondagens diagnósticas iniciais revelaram lacunas significativas nas aprendizagens em alfabetização e letramento matemático, sobretudo entre estudantes em situação de distorção idade-série. As fichas de descritores de habilidades indicavam, no início do subprojeto, predominância dos níveis “não consolidado” e “em desenvolvimento” em habilidades básicas, como leitura funcional, escrita alfabética e resolução de problemas matemáticos simples.

Ao longo do desenvolvimento das intervenções pedagógicas, observou-se progressão gradual dessas habilidades, com redução do número de estudantes classificados como “não consolidado” e ampliação daqueles situados no nível “em desenvolvimento”. Esses avanços foram registrados sistematicamente nas fichas de acompanhamento mensal, permitindo uma leitura longitudinal do processo.

À luz da teoria de Fraser (2006), esses resultados podem ser interpretados como efeitos de uma política que atua na dimensão da redistribuição, ao direcionar recursos materiais, humanos e pedagógicos a contextos escolares marcados por desigualdades estruturais. Ao mesmo tempo, sob a perspectiva de Sen (2000; 2011), tais avanços representam a ampliação de capacidades fundamentais — como ler, interpretar, resolver problemas e participar das práticas escolares que constituem liberdades substantivas para o exercício da cidadania.

A convergência entre dados quantitativos e registros qualitativos dos diários de campo reforça essa interpretação, ao evidenciar maior engajamento dos estudantes, ampliação da autonomia e participação mais ativa nas atividades pedagógicas, indicando que a

redistribuição de oportunidades formativas se traduziu em expansão de capacidades reais de aprendizagem.

2. Capacidades diagnósticas e ampliação das liberdades pedagógicas

A segunda categoria analítica refere-se ao desenvolvimento da capacidade diagnóstica e de planejamento pedagógico dos licenciandos, aspecto central para a formação de professores capazes de intervir criticamente na realidade escolar. O uso sistemático das sondagens diagnósticas e das fichas de descritores de habilidades favoreceu a construção de uma postura investigativa em relação aos processos de ensino e aprendizagem, deslocando a prática pedagógica de um caráter predominantemente intuitivo para uma atuação orientada por dados e planejamento intencional.

Os diários de campo evidenciam a progressiva sofisticação das análises realizadas pelos licenciandos, indicando maior capacidade de leitura crítica das dificuldades apresentadas pelos estudantes. Em diversos registros, observa-se que os obstáculos à aprendizagem não estavam associados à execução de operações ou procedimentos, mas à compreensão dos enunciados, o que demandou a reorganização das intervenções pedagógicas, como ilustra o excerto: *“a dificuldade do aluno não estava na operação matemática, mas na compreensão do enunciado”* (Diário de Campo, licenciando M). Essa constatação orientou o uso de leitura compartilhada, materiais concretos, jogos e estratégias lúdicas, ampliando o engajamento e a participação dos alunos.

As intervenções pedagógicas passaram a priorizar ações interdisciplinares, integrando alfabetização e letramento matemático e considerando os conhecimentos prévios das crianças. Conforme registrado, *“as crianças demonstraram maior interesse e participação nas atividades que utilizaram jogos e diferentes estratégias de leitura”*, com avanços no reconhecimento de letras e palavras, ainda que persistam desafios relacionados à fluência leitora (Diário de Campo, licenciando D). A organização dos grupos a partir das sondagens também possibilitou práticas pedagógicas mais ajustadas às necessidades dos estudantes, como indica o relato de que *“a alfabetização matemática passou a ser desenvolvida de forma interdisciplinar com Língua Portuguesa, com uso de materiais concretos”* (Diário de Campo, licenciando A).

“O uso de recursos como o material dourado favoreceu a compreensão do sistema de numeração decimal e o desenvolvimento do raciocínio lógico, inclusive em atendimentos individualizados.” (Diário de Campo, licenciando AM).

Outros registros apontaram avanços na escrita funcional, na sequência numérica e na leitura, a partir de práticas fundamentadas na BNCC e em referenciais como Lorenzato (2006), priorizando a aprendizagem significativa. Como sintetiza um dos diários, *“as intervenções favoreceram maior participação e avanços nas aprendizagens, respeitando os conhecimentos prévios dos estudantes”* (Diário de Campo, licenciando MG). Também se destaca que *“a aprendizagem não ocorre de forma homogênea, exigindo práticas pedagógicas sensíveis às singularidades e aos contextos de vulnerabilidade social.”* (Diário de Campo, licenciando S).

Esses excertos evidenciaram que o Pibid possibilitou articular os fundamentos teóricos e prática pedagógica. À luz da abordagem das capacidades (Sen, 2011), esse processo representa a ampliação das liberdades profissionais dos licenciandos para decidir, adaptar e intervir pedagogicamente de forma contextualizada. Sob a perspectiva de Fraser (2006), trata-se também de um processo de reconhecimento, ao legitimar os licenciandos como sujeitos capazes de produzir leituras críticas da realidade escolar e de participar ativamente dos processos formativos e decisórios no campo educacional, contribuindo para a constituição de uma identidade docente crítica, reflexiva e comprometida com a escola pública.

3. Identidade docente crítica, reconhecimento e paridade de participação

A constituição da identidade docente crítica configura-se como a terceira categoria analítica, evidenciada nos relatos reflexivos e nos diários de campo dos licenciandos. Ao longo do subprojeto, os participantes passaram a elaborar compreensões mais complexas sobre a heterogeneidade das turmas, as desigualdades educacionais e os limites estruturais da escola pública, articulando tais percepções aos referenciais teóricos discutidos nas formações.

À luz de Fraser (2006), esse processo pode ser compreendido como reconhecimento, na medida em que os licenciandos se percebem — e são percebidos — como sujeitos legítimos do campo educacional, capazes de interpretar criticamente e intervir na realidade escolar. Observa-se, simultaneamente, o fortalecimento da paridade de participação, uma vez que esses sujeitos passam a ocupar espaços de fala, reflexão e decisão pedagógica no interior das escolas.

Sob a perspectiva de Sen (2011), a consolidação dessa identidade docente crítica expressa a ampliação de capacidades relacionadas à agência profissional, à reflexão ética e ao compromisso com a justiça educacional. Os dados empíricos indicam que a participação continuada no subprojeto favoreceu a construção de um ethos docente marcado pela responsabilidade pedagógica, pelo engajamento formativo e pela inserção crítica na escola pública.

A vivência prolongada no contexto escolar, ao longo de aproximadamente 24 meses, possibilitou aos licenciandos confrontar referenciais teóricos com práticas pedagógicas concretas, especialmente no enfrentamento da distorção idade-série e na recomposição das aprendizagens em alfabetização e numeramento. Os registros reflexivos evidenciam que esse processo contribuiu para a internalização de valores ético-políticos associados à docência, fortalecendo a identidade profissional e a compreensão da escola como espaço de intervenção social.

À luz de Fraser (2006), esse movimento expressa reconhecimento e ampliação da paridade de participação no campo educacional; sob a perspectiva de Sen (2011), traduz-se na expansão das capacidades profissionais relacionadas à agência docente, à tomada de decisões pedagógicas e ao compromisso com a equidade educacional.

4. Mediação universidade - escola e expansão de capacidades institucionais

A quarta categoria analítica refere-se à mediação formativa entre universidade e escola, destacando o papel do professor supervisor como coformador. Os dados qualitativos indicam que essa mediação foi decisiva para a inserção qualificada dos licenciandos no cotidiano escolar, favorecendo a articulação entre fundamentos teóricos e práticas pedagógicas desenvolvidas na educação básica.

À luz de Fraser (2006), essa mediação relaciona-se à dimensão da representação, ao criar espaços institucionais de interlocução e participação entre universidade, escola e sujeitos da formação docente. Tais espaços ampliam as possibilidades de participação paritária no campo educacional, ainda que de forma tensionada por limites estruturais que marcam a implementação de políticas públicas no contexto brasileiro.

Sob a perspectiva das capacidades (Sen, 2011), essa articulação contribui para a ampliação das capacidades institucionais e profissionais dos sujeitos envolvidos. A circulação de saberes, a construção coletiva de estratégias pedagógicas e o reconhecimento da escola

pública como espaço legítimo de formação docente fortaleceram os processos de coformação. Contudo, os registros empíricos também evidenciam desafios importantes, como a sobrecarga de trabalho dos professores supervisores e a fragilidade das condições institucionais para a mediação formativa, o que revela tensões entre o potencial emancipatório do programa e suas condições concretas de realização.

A análise empírica, orientada pela triangulação de fontes e pelo diálogo com Fraser (2006) e Sen (2011), indica que o Subprojeto de Pedagogia opera em duas frentes analíticas complementares. A primeira refere-se à criação de condições mais equitativas de participação no campo educacional, por meio das dimensões de redistribuição, reconhecimento e representação. A segunda diz respeito à ampliação das capacidades humanas e profissionais dos sujeitos envolvidos, especialmente licenciandos e estudantes da educação básica.

Esses resultados reforçam a compreensão do Pibid como política pública que articula justiça estrutural e desenvolvimento de capacidades. Os efeitos formativos e educacionais observados configuram evidências empiricamente sustentadas de uma intervenção orientada à equidade e à justiça educacional, superando leituras restritas à percepção subjetiva dos participantes.

No âmbito da formação continuada, o reconhecimento do professor supervisor como coformador constituiu elemento central da mediação universidade–escola. Os relatos dos licenciandos indicam que essa atuação favoreceu a compreensão das dinâmicas curriculares, o trânsito qualificado no cotidiano escolar e a reflexão coletiva sobre o planejamento e a prática pedagógica. Essa colaboração contribuiu para tensionar hierarquias tradicionais entre os espaços formativos, reconhecendo a escola e seus profissionais como produtores de saberes docentes.

À luz de Fraser (2006), esse movimento expressa o fortalecimento das dimensões de reconhecimento e representação. Sob a perspectiva de Sen (2011), evidencia-se a ampliação das capacidades profissionais e institucionais dos sujeitos envolvidos. O suporte financeiro e simbólico proporcionado pelo programa também atuou como elemento de valorização da carreira docente, ainda que limitado por condições estruturais, contribuindo para o fortalecimento da identidade profissional e do reconhecimento social do magistério.

A atuação dos licenciandos nos anos iniciais evidenciou o desenvolvimento de uma profissionalidade docente de caráter polivalente, decorrente das múltiplas demandas pedagógicas do cotidiano escolar, especialmente no trabalho com alfabetização e letramento matemático. Os registros indicam que essa polivalência exigiu a articulação entre diferentes

áreas do conhecimento, o planejamento de intervenções diversificadas e a reorganização contínua do trabalho pedagógico com base nos diagnósticos realizados.

Embora esse processo tenha ampliado as competências profissionais dos licenciandos, também revelou tensões associadas à gestão do tempo e às condições institucionais de trabalho. À luz da abordagem das capacidades, a polivalência pode ser compreendida como expansão das liberdades profissionais para agir pedagogicamente de forma contextualizada. Sob a perspectiva de Fraser (2006), evidencia-se a necessidade de condições estruturais que assegurem reconhecimento e participação equitativa dos docentes frente às múltiplas exigências do trabalho escolar.

Considerações finais

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) reafirma-se como política pública essencial para a promoção da justiça educacional e para a sustentabilidade da formação docente. Seu potencial transformador reside na articulação entre teoria e prática, enfrentando desigualdades socioeducacionais. Quando concebido a partir da integração entre redistribuição, reconhecimento e representação, conforme propõe Fraser (2006), o programa contribui para a democratização da educação e para a constituição de um magistério crítico, ético e socialmente engajado. Nesse sentido, impõe-se a ressignificação da formação inicial nas licenciaturas, reconhecendo a docência como prática complexa, multirreferencial e atravessada por dimensões epistemológicas, éticas e políticas. O Pibid destaca-se, assim, como espaço privilegiado de integração entre ensino, pesquisa e extensão, ampliando a formação para além da universidade e valorizando a escola pública como locus formativo.

A docência exige a articulação de múltiplos saberes, uma vez que seu objeto — o ser humano em sua dimensão individual e social — demanda compreensão integrada de conhecimentos, subjetividades e culturas, orientados à formação de profissionais reflexivos e comprometidos com a transformação social (Tardif, 2002; Nóvoa, 2017).

A partir do Subprojeto Pedagogia, evidenciou-se que a sustentabilidade do programa requer financiamento estável e sua institucionalização como política de Estado, com indicadores que articulem dimensões quantitativas, como o IDEB, e qualitativas, como identidade profissional e articulação universidade–escola. Conclui-se que o Pibid ultrapassa o caráter de política de formação, configurando-se como instrumento de transformação social e justiça educacional, cuja avaliação demanda abordagens integradas e estudos longitudinais.

O subprojeto demonstrou êxito nas intervenções de alfabetização e letramento matemático, promovendo recomposição das aprendizagens e fortalecendo a práxis docente, evidenciando a articulação entre redistribuição, reconhecimento e representação. As ações sistêmicas reconheceram os professores da educação básica como coformadores, promovendo mediações entre universidade e escola e criando espaços dialógicos para a produção coletiva de saberes.

As práticas fundamentaram-se em sondagens diagnósticas, análise dos PPPs e das normativas oficiais, especialmente a BNCC, com acompanhamento sistemático por meio de registros e reuniões formativas. Como resultado, destaca-se o fortalecimento da escola pública como espaço formativo, assegurando a articulação entre dados quantitativos e qualitativos nos processos de ensino e aprendizagem.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 7–19, jan./abr. 2012.
- BRANDÃO, Francisco. *Governo se compromete a repor no Orçamento recursos de bolsas de estudo e pesquisa científica*. Portal da Câmara dos Deputados, 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/822158-governo-se-compromete-a-repor-no-orcamento-recursos-de-bolsas-de-estudo-e-pesquisa-cientifica/> Acesso em: 24 out. 2025.
- BOURDIEU, Pierre. *La noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Éditions de Minuit, 1989.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais Nacionais para a formação de professores polivalente*. Versão preliminar, SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro - Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Brasília, 2009.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 25 jun. 2010.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394/1996. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014–2024). *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL. *Política Nacional de Formação de Professores*: Documento Base. Brasília, DF: MEC/Capes, 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid*. Brasília, DF, 2024.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Edital nº 7/2018 – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. Brasília, DF, 2018.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Editais e Seleções - Pibid - CAPES*. [S.l.]. CAPES, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes> Acesso em: 24 out. 2025.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Orçamento: evolução em reais* (2004-2024). Brasília: CAPES, 08 abr. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/orcamento-evolucao-em-reais> Acesso em: 24 out. 2025.

CAMPELO, Talita da Silva; CRUZ, Giseli Barreto da. O Edital Capes nº 07/2018 e a reconfiguração do PIBID: sentidos de docência em disputa. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 15, n. 33, p. 69–90, jul./set. 2019.

CAMPELO, Talita da Silva; CRUZ, Giseli Barreto da. O Edital Capes n.º 07/2018 e a reconfiguração do Pibid: sentidos de docência em disputa. *Práxis Educacional*, v. 15, n. 33, p. 69-90, 2019.

FRASER, Nancy. Redistribuição, reconhecimento e participação: por uma concepção integrada de justiça. In: SOUZA, Jessé; MATTOS, Patrícia (org.). *Teoria crítica no século XXI*. São Paulo: Annablume, 2006. p. 231–249.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

GIMENES, Camila Itikawa. O Pibid e a licenciatura: veredas de uma mesma formação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 32, e20180096, 2021.

LIMA, Dioginys Cesar Felix de, BRANDÃO, Xênia Silva Gomes; DANTAS, Josivânia Marisa. Tecendo saberes docentes: as contribuições do Pibid na visão de pós-graduandos em ciências naturais e matemática do IFRN. *Conexões: Ciência e Tecnologia*, 15, e021012. v. 15, 2021. <https://doi.org/10.21439/conexoes.v15i0.2095>

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2013.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2017.

NUSSBAUM, Martha C. *Criar capacidades: a abordagem do desenvolvimento humano*. Tradução de Albino Paz Nunes. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15–34.

SÁ-CHAVES, Idália. A construção do conhecimento profissional pelos professores do 1º ciclo do Ensino Básico. In: TAVARES, José; BRZESINSKI, Iria (Org.). *Conhecimento Profissional de Professores: a prática educacional como paradigma de construção*. Fortaleza, CE: Demócrito Rocha, 2001.

SEN, Amartya. *A ideia de justiça*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 112–128

TOMLINSON, Carol Ann. *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora, 2008. Disponível em: <https://cepealemanha.wordpress.com/> Acesso 23 out. 2025.

Recebido: outubro/2025

Aprovado: janeiro/2026

Publicado: janeiro/2026