



**EXPECTATIVAS E APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO INICIAL
DOCENTE: CONEXÕES COM OS OBJETIVOS DO PIBID/CAPES**

Pamela Roberta Aparecida Sibioni ¹

Bruno Brenner da Silva Peixoto ²Derick Santana de Oliveira ³Marcelo Alves Filho ⁴Roberto Tadeu Iaochite ⁵

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID busca qualificar a formação inicial docente, promover experiências pedagógicas inovadoras e fortalecer o vínculo entre universidades e escolas públicas, contribuindo para a valorização do magistério e para a melhoria da educação. O presente estudo apresenta uma análise das expectativas iniciais e aprendizagens autorreferenciadas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) durante o primeiro semestre de 2025, articulando esses elementos aos objetivos do PIBID/CAPEs. Participaram do estudo 22 bolsistas de Iniciação à Docência, estudantes de três licenciaturas a saber: Educação Física, Ciências Biológicas e Física, de um subprojeto interdisciplinar de uma instituição pública paulista. Os dados foram obtidos por meio de um formulário digital com questões abertas, relacionadas com as expectativas iniciais e as aprendizagens alcançadas após um semestre de início do projeto. A análise de conteúdo revelou que as expectativas iniciais estavam concentradas em quatro categorias principais: vivência prática e aproximação com a docência; desenvolvimento de competências pessoais e profissionais; integração com a comunidade escolar; e complementação da formação acadêmica. Já, as aprendizagens relatadas evidenciaram reconhecimento da própria capacidade docente, valorização do vínculo com os alunos, compreensão da importância do planejamento e da adaptação e percepção do professor como agente de transformação. O cruzamento dos dados mostra que as expectativas iniciais — centradas na experiência prática e integração com a comunidade escolar — foram, em grande medida, atendidas, gerando aprendizagens que consolidam o perfil de professor reflexivo e comprometido com a realidade da educação básica, aspectos altamente desejáveis pelo Programa PIBID/CAPEs.

Palavras-chave: Expectativas, Metas, Formação inicial, PIBID.

¹ Graduanda do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual Paulista -UNESP , pra.sibioni@unesp.br;

² Graduando pelo Curso de Física da Universidade Estadual Paulista - UNESP, bruno.brenner@unesp.br.

³ Graduando do Curso de Educação Física da Universidade Estadual Paulista - UNESP, derick.santana@unesp.br;

⁴ Graduando do Curso de Educação Física da Universidade Estadual Paulista - UNESP, marcelo.alves-filho@unesp.br;

⁵ Professor orientador: livre-docente, Universidade Estadual Paulista - UNESP, roberto.iaochite@unesp.br.





INTRODUÇÃO

Inicialmente, é importante contextualizar a existência do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Trata-se de uma iniciativa do Governo Federal, executada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que tem por objetivo fomentar a formação de professores para a Educação Básica. O PIBID concede bolsas a estudantes de cursos de licenciatura, possibilitando a inserção dos licenciandos no contexto escolar desde o início da formação, promovendo a integração entre teoria e prática e o fortalecimento da identidade docente. Dessa forma, o PIBID promove uma articulação efetiva entre o contexto acadêmico do ensino superior e a realidade da educação básica, fortalecendo a integração entre teoria e prática.

Ao considerar o programa como uma política pública, segundo o artigo "*O Processo de Constituição do PIBID como Política Pública Educacional no Brasil: um panorama da legislação e dos editais*", (Rodrigues et al., 2014) sua consolidação ocorreu em 4 de abril de 2013. Nessa data, alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional passaram a incentivar, de forma mais estruturada, a formação de profissionais do magistério para atuarem na educação básica pública, por meio da ação de órgãos públicos competentes. O crescimento do programa evidencia não apenas o seu fortalecimento ao longo do tempo, mas também a necessidade de mecanismos que acompanhem e avaliem sua eficácia.

A potencialidade de um programa como o PIBID reside em seu impacto nos futuros professores. Portanto, considerando a importância de se conhecer as expectativas e reflexões dos estudantes que nele ingressam, a elaboração de dispositivos que atendam a esse propósito é essencial. O presente estudo se debruça justamente sobre um desses dispositivos, buscando compreender as expectativas e aprendizagens na formação inicial docente e suas conexões com os objetivos do PIBID/CAPES.

Isto posto, devemos entender o que torna importante o dispositivo autoavaliativo analisado durante o trabalho e, antes disso, cabe uma breve explicação sobre o contexto em que tal método se encontra. Ele é aplicado durante o andamento do projeto PIBID Interdisciplinar da UNESP, campus de Rio Claro, que envolve a participação de estudantes da Educação Física, Ciências Biológicas e Física. O projeto funciona como um "terceiro espaço", assim como definido por Zeichner (2010), partimos de um lugar no qual as fases de formação (Leone, 2012) são sobrepostas, no intuito de inserir os estudantes que estão na formação





inicial, precocemente no magistério, acarretando em um choque de realidade dosado, buscando a construção de uma identidade docente aqui entendida a partir do conceito de Iza et al. (2014) — reflexiva e proativa, capaz de superar os desafios hoje postos nas escolas brasileiras.

Sendo assim, para tecer sobre a importância da autoavaliação do próprio aprendizado e de suas expectativas é, primeiro, necessário compreender tais desafios que permeiam a realidade dos futuros professores e, para discorrermos sobre eles, dividimos nossa análise em quatro categorias: teoria *versus* prática; a idealização do estudante na universidade; o choque de realidade e o instinto de sobrevivência; construção de uma identidade docente (Pimenta; Lima, 2012).

Voltamos o nosso olhar para um problema que está imbricado na relação teoria e prática, que é a dissonância entre a formação teórica dada pelas instituições de ensino superior e o que o estudante irá encontrar ao sair da realidade universitária e adentrar à realidade da escola (Zeichner, 2010). Essa dissonância evidencia um problema anterior a esse, isto é, o distanciamento entre a universidade e a escola.

Na universidade, em muitas situações, os professores ensinam os conceitos que julgam necessários para a prática pedagógica, cada qual relacionado com a sua área de especificidade. Contudo, nem sempre há espaço para reflexão, diálogo e aplicação prática, tornando o conhecimento sobre esses conceitos, esvaziado de sentido (Schön, 2000), o que pode se entender como um conhecimento pelo conhecimento, restringindo o seu potencial para gerar aprendizagens mais significativas.

Subjacente ao apontamento anterior, a exiguidade da articulação universidade-escola também possui efeitos dentro do ambiente escolar, tornando-o precarizado, uma vez que a universidade, em sua função de vanguarda do conhecimento científico, fundamentada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1988), não possui espaço para atuação dentro do ambiente, tornando real o problema que aqui colocamos em destaque. A escola é um espaço de aprendizado não apenas para os estudantes que nela estudam, mas para todos que dela participam. Do mesmo modo, a universidade pode contribuir com soluções para os desafios enfrentados pela escola. Trata-se de uma relação de troca, em que ambos os lados se beneficiam: de um lado, a escola torna-se mais eficaz em cumprir seu papel social (Saviani, 2003); de outro, a universidade forma professores mais preparados para atuar na realidade educacional.

Entretanto, a literatura vem apontando dificuldades de conexão entre universidade-escola, como, por exemplo, no ambiente universitário há uma certa idealização do estudante.





De acordo com a pesquisa de Leone (2012), é comum os futuros professores possuírem expectativas positivas em relação ao futuro que vão ter durante a profissão, estudantes que não bagunçam e estão dispostos a aprender e, o mesmo estudo, aponta como essa ideia de estudante é algo que foge, e muito, da realidade brasileira.

Isso nos move para o próximo obstáculo: o choque de realidade. Se o que trazemos à tona até o momento se configura na realidade, a conclusão lógica é que, na transição estudante-professor, há um choque de realidade bastante potente. Essa situação é descrita por Leone (2012) como um momento de sobrevivência do novo professor, ele se encontra perdido entre a formação e a realidade, lutando pelo magistério dia após dia, percebendo o quanto a universidade deixou de ensinar e aprendendo na prática como é ser professor, algo que deveria ser aprendido na formação inicial. Essa percepção é corroborada por dados recentes, que apontam que 79,4% dos professores já pensaram em desistir da carreira de docência (SEMESP, 2024) e que vários professores desistem nos primeiros anos de carreira devido ao choque de realidade (impulsionado por outros fatores) de, ao saírem da universidade com uma expectativa, chegam na realidade e decepcionam-se a ponto de desistir da carreira (Leone, 2012).

Conectado a essa constatação, é necessário apontarmos a importância da construção da identidade docente, que é entendida como um processo, construído e reconstruído durante toda a ação pedagógica, moldada a partir das experiências, contexto social e contradições da profissão (Iza et al., 2014). Refletir sobre esse processo, torna-se fundamental para que os futuros professores possam ressignificar as experiências que os trouxeram até a universidade, em especial, para um curso de formação de professores, bem como, a partir disso, planejarem sua própria jornada de conhecimentos, saberes e experiências que os levarão ao exercício da docência durante a participação no PIBID e no ingresso à carreira propriamente dito.

Dessarte, resume-se que, postos os diversos obstáculos emaranhados na realidade, a participação no programa PIBID, possibilita refletir sobre vários aspectos que estão presentes na formação do futuro professor, incluindo aqueles que levam em conta as experiências ligadas à construção da identidade docente. Dentro dessas experiências, é fundamental que o futuro professor tenha oportunidades de refletir sobre suas expectativas iniciais, seus objetivos e como aprender a se tornar um professor que gostaria de ser num futuro próximo. O processo autorreflexivo permite que esses aspectos sejam contemplados durante a formação, o que possibilita corrigir rotas nessa jornada de se tornar professor.

Estudos de Autorregulação





A Teoria Social Cognitiva (TSC), desenvolvida por Albert Bandura, busca analisar o comportamento humano por meio do determinismo recíproco, que envolve aspectos cognitivos e agentes externos (Bandura, 1986). Rompendo com a visão behaviorista na qual o sujeito é apenas produto do ambiente, a TSC afirma que este também é um agente ativo capaz de autorregular seus próprios processos cognitivos e comportamentais.

A autorregulação da aprendizagem (ARA) surge dos pressupostos da TSC, e se refere ao processo em que o indivíduo planeja, monitora e ajusta suas estratégias cognitivas, motivacionais e comportamentais, buscando atingir metas de aprendizagem (Azzi, 2010). Essa capacidade envolve o desenvolvimento da autoeficácia, que se refere à crença do sujeito em suas capacidades de realizar tarefas e superar desafios (Bandura, 2008).

De acordo com Rosário e Polydoro (2012), a aprendizagem autorregulada é um processo dinâmico e cíclico, sustentado pelas fases de planejamento, execução e autoavaliação. Dessa maneira, o estudante autorregulado age de forma estratégica e reflexiva, mobilizando recursos cognitivos e emocionais para alcançar suas metas.

No contexto do ensino superior, as expectativas iniciais dos ingressantes estão fortemente relacionadas à autorregulação. Os estudos de Salgado, Polydoro e Rosário (2018) mostram que muitos estudantes chegam ao curso com expectativas elevadas sobre a vivência acadêmica, e quando essas expectativas não se confirmam, é necessário promover ajustes metacognitivos e motivacionais para manter o engajamento. À luz da TSC, tais expectativas se dão nas crenças pessoais que influenciam o planejamento e as ações dos estudantes, favorecendo a adaptação quando aliadas à autoeficácia, ou prejudicando a autorregulação quando levam à frustração. Assim, compreender e alinhar essas expectativas constitui um passo essencial para promover a aprendizagem autorregulada e o sucesso acadêmico.

Em razão do exposto, o presente trabalho tem como objetivo analisar as expectativas iniciais e as aprendizagens autorreferenciadas pelos próprios bolsistas PIBID durante o primeiro semestre de 2025. Especificamente, busca-se identificar as principais expectativas dos licenciandos no início de sua participação no programa, compreender como essas experiências contribuíram para a construção das identidades docentes e na promoção de experiências pedagógicas significativas através do programa.

METODOLOGIA





Participaram do estudo, 22 bolsistas de Iniciação à Docência (ID) do subprojeto PIBID Interdisciplinar Educação Física vinculado à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), campus de Rio Claro, São Paulo, intitulado *Formação docente interdisciplinar para escolas saudáveis: inovação e promoção do bem-estar à luz da teoria social cognitiva*. O subprojeto integra licenciandos dos cursos de Educação Física, Física e Ciências Biológicas, em diferentes momentos (semestres) dos cursos mencionados, com o objetivo central de colaborar para a formação de futuros professores no planejamento, desenvolvimento e avaliação de uma escola saudável, fundamentado nos princípios da Teoria Social Cognitiva e no desenvolvimento de habilidades autorregulatórias para aprender a aprender o exercício da docência (UNESP, 2024).

Os bolsistas responderam a um dispositivo autoavaliativo no formato digital, tendo como inspiração os princípios da autorregulação da aprendizagem. O dispositivo continha duas questões abertas. A primeira delas foi estruturada em formato de linha do tempo e propunha três reflexões: “O que aprendi até o momento?”, “Quais foram as suas contribuições?” e “O que mudou (se mudou) em relação ao que penso sobre ser professor?”. A segunda questão solicitava uma reflexão sobre as expectativas iniciais ao ingressar no PIBID: “Quais eram minhas expectativas no início do PIBID?”.

Embora todos os dados obtidos sejam relevantes para a compreensão da formação docente, este trabalho se concentrará apenas nas respostas às perguntas “Quais eram minhas expectativas no início do PIBID?” e “O que aprendi até o momento?” por serem mais adequadas à proposta da discussão. As respostas foram analisadas em categorias agrupando as ideias semelhantes, possibilitando uma visão mais organizada e comum dos relatos dos bolsistas.

A análise de dados segundo a temática categorial, consiste em uma técnica de pesquisa científica baseada em procedimentos sistemáticos, intersubjetivamente validados e públicos para criar inferências válidas sobre determinados conteúdos verbais, visuais ou escritos, buscando descrever, quantificar ou interpretar certo fenômeno em termos de seus significados, intenções, consequências ou contextos (Cardoso e Lycarião, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos relatos revela que oito das vinte e duas respostas se adequam à categoria “Vivência prática e aproximação com a docência”, as falas demonstram desejo por experiência prática e inserção precoce no contexto escolar, revelando que





os bolsistas compreendem a prática docente como um espaço essencial para o desenvolvimento profissional. Rosa et al. (2025) demonstra que as vivências práticas proporcionadas pelo PIBID são fundamentais para a formação docente inicial, elas não apenas permitem o contato com a realidade escolar, mas também criam um espaço de reflexão, troca e construção de saberes que fortalecem a identidade profissional do futuro professor. O que é perceptível no relato abaixo:

“Queria muito conhecer de perto a rotina de uma escola e entender como é realmente ser professora. Esperava aprender com quem já está na prática, observar as aulas, ver como lidar com os estudantes e, aos poucos, encontrar meu próprio jeito de ensinar”. (Estudante 3, 2025)

Na categoria “Desenvolvimento de competências pessoais e profissionais”, identificamos relatos que mencionam características como a comunicação, segurança, criatividade, confiança, entre outras. Os depoimentos que evidenciam o impacto dessas vivências na formação dos bolsistas, podem ser exemplificados por:

“Aprender a lidar com os desafios que acontecem nas escolas e envolvem outras pessoas, além de melhorar a minha capacidade de comunicação e a minha criatividade ao desenvolver projetos”. (Estudante 15, 2025)

“Perder o receio que ainda tinha sobre a minha capacidade de dar aulas” e “entender o ambiente escolar, como se portar nele e melhorar minha comunicação”. (Estudante 2 e 8, 2025)

Conforme Zeichner (2010), a prática reflexiva que ocorre dentro do “terceiro espaço”, ajuda o futuro professor a avaliar suas próprias ações e desenvolver uma mentalidade de aprendizagem contínua. Essa reflexão é fundamental para o desenvolvimento de competências pessoais, como o autoconhecimento e a capacidade de aprender com a experiência. A integração entre reflexão crítica e a troca de experiências com outros profissionais permitem que os docentes se tornem mais adaptáveis e mais preparados para responder às diferentes situações de ensino.

Em relação à categoria “Integração com a comunidade escolar”, foram analisados aspectos que tratam do relacionamento com estudantes, professores, equipe gestora e participação ativa no ambiente escolar. Um dos estudantes expressou o desejo de:

“Ajudar a gestão escolar com as dificuldades que eles relatam para nós e mais ainda auxiliar as crianças” e outro ainda “conhecer os estudantes dentro e fora da sala de aula. Conhecer também os professores e como eles entendem suas respectivas turmas”. (Estudante 10 e 16, 2025)





A participação ativa no ambiente escolar surge como uma oportunidade para os estagiários não apenas aplicarem seus conhecimentos acadêmicos, mas também se envolverem com as realidades e desafios da escola. Ao recebê-los, o professor-colaborador e a escola desempenham um papel crucial na construção da profissionalidade docente, cumprindo com o compromisso de formar futuros professores comprometidos com a realidade social (Iza et al. 2025). Essa perspectiva é reforçada pela fala de uma estudante que

“Estava muito animada com a ideia de realizar um projeto tão importante para a comunidade escolar, pois sabia que seria uma enorme contribuição bidirecional para os estudantes e para os graduandos”. (Estudante 12, 2025)

No mais, a categoria "Complementação da formação acadêmica" diz respeito ao processo de aprendizagem que vai além do que é tradicionalmente oferecido na graduação. Trata-se da articulação entre teoria e prática que proporciona uma formação mais ampla e qualificada. Nesse contexto, alguns relatos evidenciam como o PIBID contribui:

“Minhas expectativas era iniciar a docência antes de me formar, consequentemente trazendo uma formação mais qualificada e aprender coisas que fogem da graduação por si só”. (Estudante 5, 2025)

Também destacamos a busca por metodologias inovadoras em:

“Que eu aprenderia e aplicaria novas estratégias/abordagens e metodologias de ensino e desenvolveria habilidades importantes para ser um professor”. (Estudante 20, 2025)

De acordo com a Revista Eixo (2024), o PIBID permite que os futuros professores apliquem na prática os conhecimentos adquiridos na graduação, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática, além de proporcionar espaços para reflexão crítica, permitindo ao futuro docente repensar sua prática à luz das realidades sociais da escola e da sociedade.

Dito isso, surge a necessidade de trazer à luz o que os bolsistas deste PIBID interdisciplinar apresentaram até o momento. A análise das respostas do formulário mostraram que as aprendizagens dos bolsistas gravitam em torno dos seguintes pontos: reconhecimento da própria capacidade docente, valorização do vínculo com os estudantes, compreensão da importância do planejamento e da adaptação e percepção do professor como agente de transformação. Aprofundar a análise de cada um desses pontos é fundamental para





compreender como a experiência no programa contribui para o desenvolvimento de uma identidade docente capaz de enfrentar os desafios contemporâneos da profissão.

Partindo do "reconhecimento da própria capacidade docente", essa aprendizagem é algo fundamental tendo em vista que é um projeto pensado para a área de licenciatura, é por meio desse fortalecimento da autoeficácia que o impacto do 'choque de realidade', frequentemente citado na literatura, pode ser amenizado. A confiança na própria capacidade atua como um fator de proteção contra as tensões psicológicas inerentes ao início da carreira docente, constituindo-se como um pilar para uma identidade profissional resiliente.

A valorização do vínculo com os estudantes, outro aprendizado central, dialoga diretamente com a crítica à 'educação bancária' de Paulo Freire (1987). Ao aprender a importância da escuta e da relação, os bolsistas começam a se afastar do modelo de professor como mero 'receptáculo de conhecimento' para se aproximarem de uma prática dialógica. Essa mudança na relação professor-estudante é o que confere significado à aprendizagem, tornando-a mais valorosa e eficaz.

A compreensão da importância do planejamento e da adaptação surge do estudo do ARA e da prática escolar. Seu impacto é grande, pois busca formar professores reflexivos e autorregulados. Os bolsistas entenderam que o planejamento não é um roteiro fixo, mas um guia flexível, a adaptação revela que a docência é um exercício contínuo de reflexão na ação: analisar, ajustar e aprimorar a própria prática torna o magistério uma práxis transformadora (Schön, 2000).

Por fim, destaca-se o professor como agente de transformação. Ao reconhecer sua capacidade de impactar a realidade dos estudantes, mesmo que minimamente, ele cumpre sua função. Muitos desafios da educação podem ser enfrentados a partir desse entendimento, que envolve ser reflexivo, autorregulado e comprometido com a realidade escolar.

Isto posto, evidencia-se uma clara correlação entre as expectativas iniciais e os aprendizados consolidados. As ansiedades em torno da prática e o desejo de se tornar um agente de transformação, apontados no início, foram parcialmente respondidos pelo desenvolvimento de competências relacionais, pedagógicas e identitárias ao longo do semestre, demonstrando o potencial do programa como espaço formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das expectativas iniciais e das aprendizagens autorreferenciadas pelos bolsistas do PIBID Interdisciplinar 2025 evidencia que o programa tem cumprido um papel





essencial na formação docente. As categorias identificadas ao longo da pesquisa revelam que as vivências são percebidas como oportunidades de formação, que contribuem diretamente para a construção da identidade docente.

O cruzamento entre as categorias de expectativa e de aprendizagem revela uma correspondência entre o que os participantes esperavam vivenciar ao ingressar no projeto e as experiências relatadas ao longo do semestre, especialmente no que se refere à autorregulação da aprendizagem e à atuação crítica e reflexiva frente aos desafios da escola contemporânea.

Diante do exposto, é necessário nos questionarmos sobre como essa jornada do bolsista, da expectativa ao aprendizado, revela o processo de construção da sua identidade como professor? A estrutura advinda do ARA funcionou como uma baliza para a ação pedagógica na escola, sendo uma resposta direta à ansiedade inicial, em função de um método a ser seguido para pensar a própria prática. Esses dados materializam a superação da crise descrita por Leone (2012), a superação de um choque de realidade de um professor agente, não sendo mais uma vítima passiva da desarticulação entre teoria e prática, mas sim um professor proativo, que possui estratégias para conseguir superar os desafios.

Concluindo, esse é o coração da construção da identidade "para si" descrita por Iza et al. (2014). A identidade docente não é algo dado ou recebido, mas uma prática que se constrói na ação e na reflexão sobre a ação.

Nesse contexto de negociação e ressignificação da identidade docente, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se consolida como um espaço privilegiado, funcionando exatamente como o "terceiro espaço" proposto por Zeichner (2010). Este conceito descreve um ambiente formativo que não se restringe nem ao universo puramente teórico da universidade, nem à prática isolada e muitas vezes descontextualizada da escola. Pelo contrário, o PIBID emerge como um híbrido, um ponto de encontro onde a teoria e a prática se interligam, se confrontam e, fundamentalmente, se ressignificam mutuamente.

A identidade que emerge desse "terceiro espaço" não é a do professor "teórico" (que apenas domina os conceitos) nem a do "prático" (que se baseia unicamente na experiência). É a identidade do professor reflexivo: aquele que utiliza a teoria para iluminar e compreender a complexidade da prática pedagógica, e que, por sua vez, emprega a prática como um laboratório para questionar, validar e aprimorar a própria teoria. Essa capacidade de reflexão na e sobre a ação, aliada à autorregulação da aprendizagem, prepara o docente para os desafios multifacetados da educação contemporânea, tornando-o mais crítico, autônomo e, sobretudo, resiliente diante das adversidades. Assim, o PIBID não apenas forma professores,





mas catalisa a construção de uma nova identidade profissional, intrinsecamente ligada à inovação e à constante busca por soluções pedagógicas possíveis e adequadas aos contextos em que são desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

- AZZI, Roberta G. *Introdução à teoria social cognitiva*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.
- BRASIL. *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 set. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Edital nº 10/2024. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*. Brasília, DF: CAPES, 2024.
- CARDOSO, Rafael S.; LYCARIÃO, Diógenes. *Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação*. Brasília, DF: ENAP, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 91. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; BENITES, Larissa Cerignoni; SANCHES NETO, Luiz; CYRINO, Marina; ANANIAS, Elisangela Venâncio; ARNOSTI, Rebeca Possobom; SOUZA NETO, Samuel de. *Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor*. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 273–292, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271999978>. Acesso em: 13 set. 2025.
- LEONE, N. M.; LEITE, Y. U. F. *O início da carreira docente: implicações à formação inicial de professores*. Revista Eletrônica Pesquiseduca, [S. l.], v. 3, n. 6, p. 236–259, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/195>. Acesso em: 8 set. 2025.
- MOTA, Janine da Silva. *Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica*. Revista Humanidades e Inovação, Araguaína, v. 6, n. 12, p. 291–302, 2019.
- PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA: REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DOCENTE. Revista Eixo, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 65–75, 2024. DOI: 10.19123/REixo.v13n2.6. Disponível em: <https://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/revistaeixo/article/view/78>.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- RODRIGUES, Márcio; SILVA, Luciano; MISKULIN, Rosana. *O processo de constituição do PIBID como política pública educacional no Brasil: um panorama da legislação e dos editais*. Repertório Unesp, 2014.
- ROSA, K. S. da; MARTINS, A. C.; ARALDI, F. M.; FOLLE, A.; DUEK, V. P. Vivências e contribuições do Pibid-Educação Física para a formação de professores. Práticas Educativas,



Memórias e Oralidades - Rev. Pemo, [S. l.], v. 7, p. e15294, 2025. DOI: 10.47149/pemo.v7.e15294. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/15294>.

ROSÁRIO, Pedro; NÚÑEZ, José Carlos; GONZÁLEZ-PIENDA, Julio; PINTO, Ricardo; VALLE, António; TRIGO, Luísa. *As travessuras do Amarelo: histórias para aprender a autorregular-se*. Porto: Porto Editora, 2010.

ROSÁRIO, Pedro; POLYDORO, Soely. *Capitanear o aprender: promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

SALGADO, Fernanda Andrade de Freitas; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; ROSÁRIO, Pedro. Programa de promoção da autorregulação da aprendizagem de ingressantes da educação superior. *Psico-USF, Bragança Paulista*, v. 23, n. 4, p. 667–679, 2018. DOI: 10.1590/1413-82712018230407. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/DHwxgRJ6GBmtP4jz5nXzSwS/?lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEMESP. *Resultados da pesquisa: a atuação e os desafios dos docentes da educação básica*. São Paulo: Semesp, 2024. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/pesquisa-perfil-e-desafios-dos-professores-da-educacao-basica-no-brasil/>. Acesso em: 15 set. 2025.

SINGER, Dorothy G.; GOLINKOFF, Roberta M.; HIRSH-PASEK, Kathy (org.). *Play = learning: how play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. New York: Oxford University Press, 2006.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Décio Oliveira dos. *A construção da identidade docente na escola*. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 23, 21 jun. 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/23/a-construcao-da-identidade-docente-na-escola>. Acesso em: 11 set. 2025.

ZEICHNER, Ken. *Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades*. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479–504, 2010.

