



PIBID – FORMAÇÃO DOCENTE: VIVÊNCIAS QUE SE CONTAM, ANÁLISES QUE SE CONSTROEM

MACHADO, André Varella¹

JESUS, Valdinei Vicente de²

PINTO, Wermerson Guimarães³

SOUZA, Ádamo Gabriel Lopes de⁴

Resumo: Este artigo analisa o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), especificamente o subprojeto de Licenciatura em Filosofia desenvolvido no Colégio Acreano (Rio Branco-AC), como dispositivo catalisador de processos metacognitivos e de estranhamento crítico na formação inicial de professores. A pesquisa, de natureza qualitativa e caráter analítico-integrativo, examinou relatórios, planos de aula, diários de campo e materiais didáticos produzidos pelos bolsistas. Os resultados apontaram quatro momentos formativos: estranhamento conceitual, currículo gerador situado, mediações pedagógicas diversificadas e iniciação filosófica

- 1 Bacharel em Psicologia pela Universidade Ocidental da Amazônia (FAAO). Graduando em licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Bolsista discente no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFAC), vinculado ao Núcleo de Iniciação à Docência (Filosofia) no Colégio Acreano. E-mail: andre.machado@sou.ufac.br
- 2 Doutor em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio Sinus (UNISINOS). Docente da Universidade Federal do Acre (UFAC) e professor do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO/UFAC). Coordenador de área no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFAC). E-mail: valdinei.jesus@ufac.br
- 3 Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Professor de Filosofia na Educação Básica do Acre e supervisor no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFAC), vinculado ao Núcleo de Iniciação à Docência (Filosofia) no Colégio Acreano. E-mail: wgp.guimaraes@gmail.com
- 4 Doutorando em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Professor de Filosofia e Sociologia na Educação Básica do Acre e supervisor no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFAC), vinculado ao Núcleo de Iniciação à Docência (Filosofia) no Colégio Estadual Jornalista Armando Nogueira (CEAN). E-mail: adamo.gabriells@gmail.com



ético-existencial. Conclui-se que o PIBID, ao atuar como espaço liminar entre universidade e escola, promove a passagem da incompetência inconsciente à incompetência consciente reflexiva, superando tanto o déficit de habilidades práticas quanto o déficit metacognitivo da formação tradicional.

Palavras-chave: Metacognição; estranhamento crítico; pedagogia freireana.

Abstract: This article examines the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (PIBID), specifically the Philosophy undergraduate subproject developed at Colégio Acreano (Rio Branco-AC), as a catalyst for metacognitive processes and critical estrangement in initial teacher education. The qualitative, analytical-integrative research analyzed reports, lesson plans, field diaries, and teaching materials produced by the scholarship holders. Results indicated four formative moments: conceptual estrangement, situated generative curriculum, diversified pedagogical mediations, and ethical-existential philosophical initiation. It concludes that PIBID, as a liminal space between university and school, promotes the transition from unconscious incompetence to reflective conscious incompetence, overcoming both the practical skills deficit and the metacognitive deficit of traditional training.

Keywords: Metacognition; Critical estrangement; freirean pedagogy.



1 INTRODUÇÃO

O verdadeiro mestre não é aquele que carrega todas as respostas numa bolsa, mas aquele que tem a coragem de, ao final do dia, sentar-se no silêncio e perguntar-se: “O que hoje funcionou? Onde foi que eu não consegui alcançar aquele aluno? O que a vida deles me ensinou hoje?”. Essa coragem de olhar no espelho, sem vaidade ou defesa, e reconhecer as próprias falhas – um exemplo não dado, uma dúvida não sanada, um limite do próprio saber – não é sinal de fraqueza. É o alicerce mais sólido para crescer, o húmus fértil de onde brota uma docência viva, que respira e se adapta.

Há muito tempo, os estudos no campo da formação de professores reconhecem a existência de um abismo persistente entre a formação universitária – frequentemente marcada por um caráter teórico e idealizado – e os desafios concretos enfrentados no cotidiano da escola básica. Pensadores críticos como Paulo Freire (1996) e Marilena Chauí (2000) já denunciavam, há décadas, os limites de um modelo de formação que tende a reproduzir uma lógica “bancária”, distante da realidade escolar.

Para além das competências cognitivas e metacognitivas, a formação docente contemporânea demanda também o desenvolvimento de habilidades sociais, compreendidas como comportamentos aprendidos que favorecem interações interpessoais satisfatórias e eticamente orientadas (Prette; Prette, 2008). Nesse contexto, o PIBID, ao promover a imersão crítica e reflexiva na escola, constitui-se como lugar privilegiado para o exercício e aprimoramento dessas competências.

Parte-se da hipótese de que a eficácia transformadora do PIBID não reside apenas na imersão prática ou na dualidade de papéis (discente/docente), mas também em sua capacidade de instaurar e sustentar um processo de estranhamento sistemático no licenciando, com potencial de transformar criticamente sua relação com o saber filosófico e com a prática docente. O objetivo geral desta pesquisa é analisar como as vivências do PIBID Filosofia no Colégio Acreano atuam como catalisadoras de processos metacognitivos e de estranhamento crítico na formação inicial de professores. Especificamente, busca-se: (I) identificar os momentos formativos que emergem da experiência; (II) analisar o papel da metacognição e do fenômeno da ilusão de competência (superestimação das próprias habilidades



por falta de consciência metacognitiva) na formação; (III) avaliar o PIBID como espaço liminar de enfrentamento da dupla desvantagem formativa.

2 METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza qualitativa e possui caráter analítico-integrativo. O corpus documental examinado foi composto por relatórios semestrais, planos de aula, diários de campo e materiais didáticos produzidos pelos bolsistas do subprojeto de Filosofia do PIBID no Colégio Acreano (Rio Branco-AC) durante o período de 2023 a 2025. A análise seguiu os procedimentos da análise documental e da análise de conteúdo temática.

A análise seguiu os procedimentos da análise documental e da análise de conteúdo temática, com base nos referenciais teóricos adotados: a pedagogia crítica (Freire, 1997), a epistemologia da prática (Schön, 2000) e a teoria metacognitiva (Novak; Gowin, 1996). As categorias analíticas foram definidas a priori — metacognição (Novak; Gowin, 1996), estranhamento (Berger, 1963) e reflexão-na-ação (Schön, 2000) — e complementadas por categorias emergentes ao longo da imersão no corpus documental: tradução conceitual (Cerletti, 2009; Freire, 1996; Kohan, 2009), currículo gerador (Freire, 1997) e pluralidade metodológica (Gallo, 2012; Prette; Prette, 2008, 2017).

2.1 DIAGNÓSTICO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

A gravidade do cenário de dissociação entre teoria e prática se amplifica quando consideramos os dados concretos sobre a formação docente, analisados em estudo abrangente segundo Gatti e Barretto (2009). “A oferta dos cursos de licenciatura permite inferir que as condições de formação dos professores no país, de modo geral, ainda estão muito distantes de serem satisfatórias”, apontando para grades curriculares desequilibradas que frequentemente privilegiam o conteúdo disciplinar em detrimento da didática e da formação pedagógica (UNESCO, 2010).

Esse desequilíbrio estrutural reforça a lógica bancária criticada por Freire (1997), transformando a formação em um processo de acumulação de informações sobre filosofia, em vez de um exercício de preparação para facilitar o filosofar. Nóvoa (2009) complementa essa análise ao afirmar que:



A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões da ação pedagógica (Nóvoa, 2009, p. 30).

Como resultado, gera-se o que Freire (1997) identificou como uma “cadeia de opressão”: oprimem-se os alunos do ensino médio com um conhecimento desconectado de sua realidade; oprimem-se os futuros professores, despreparados para a prática e muitas vezes desmotivados; e até mesmo os professores doutores são oprimidos por um sistema acadêmico que frequentemente desvaloriza a didática e o compromisso com a educação básica em prol da produção teórica especializada.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das vivências permitiu identificar quatro momentos formativos articulados, que materializam os princípios da pedagogia crítica e operacionalizam o estranhamento sistemático e a ativação metacognitiva.

3.1 PRIMEIRO MOMENTO: ESTRANHAMENTO CONCEITUAL – DA CRÍTICA EPISTEMOLÓGICA À TRADUÇÃO

O ponto inaugural da experiência reside no procedimento sistemático de estranhamento dos conceitos filosóficos. Conforme Berger (1963, p. 56), o estranhamento consiste em “um método deliberado de desnaturalizar o mundo social, questionando o óbvio através de uma postura reflexiva”. No PIBID, esse estranhamento operou em múltiplas frentes: as atividades com indústria cultural, globalização e alienação materializaram essa operação. Em vez das meras interpretações de textos dos principais expoentes da Escola de Frankfurt e da Teoria Crítica de Adorno e Horkheimer, Karl Marx (materialismo histórico e dialético) e de Zygmunt Bauman a “modernidade líquida, os bolsistas foram desafiados a mobilizar a Teoria Crítica como ferramenta de leitura do mundo contemporâneo. Em uma das atividades, os bolsistas exibiram um anúncio da Coca-Cola que associava felicidade ao consumo. Ao serem questionados sobre a mensagem subliminar, os alunos do ensino médio identificaram a ideologia por trás da peça publicitária. Um estudante



comentou: “Nunca tinha percebido que o comercial me faz querer comprar algo que não preciso”. Esse episódio ilustra o estranhamento conceitual em ação. Ainda sobre a ruptura com o modelo tradicional, Paulo Freire (1997) descreve a concepção bancária da educação:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (Freire, 1997, p. 57-58)

Essa atividade de estranhamento promoveu uma dupla aprendizagem: o aprofundamento da própria compreensão teórica (Freire, 1996) e, mais sutil e decisiva, a naturalização do hábito de traduzir conhecimentos para torná-los acessíveis. O licenciando deixa de tratar o saber como troféu pessoal e passa a vê-lo como construção coletiva. O conceito de alienação, por exemplo, deixou de ser uma ideia abstrata e tornou-se uma experiência concreta no cotidiano dos estudantes. Esse processo é metacognitivo, pois os alunos não só traduzem ideias, mas também refletem sobre o próprio ato de traduzir, praticando o que (Schön, 2000) chama de “reflexão-na-ação”.

3.2 SEGUNDO MOMENTO: CURRÍCULO GERADOR – TEMAS SOCIALMENTE VIVOS

O recorte temático desenvolvido com as turmas de terceiro ano – movimentos sociais (trabalhadores, estudantes, negros, feministas, ambientalistas, LGBTQIAPN+), racismo escolar, utilizados os autores Kabengele Munanga (2005), cidadania e direitos humanos a partir de Thomas Marshall (2021) – constituiu, em sentido estrito, um currículo gerador nos termos freireanos (Freire, 1997). As regências não partiram de abstrações da filosofia política, mas das questões socialmente vivas que organizam a experiência dos jovens



em Rio Branco e no Brasil contemporâneo. No contexto acreano – marcado por conflitos fundiários, violência contra povos indígenas e exploração ambiental – uma determinada escolha pedagógica (a de integrar questões locais ao ensino de filosofia) adquire especial relevância. Ao propor reflexões sobre desmatamento, poluição e exploração da borracha, os licenciandos enraízam a ética ambiental na realidade local. O trabalho com Munanga (2005) é paradigmático nesse sentido: introduz não apenas o debate sobre racismo, mas outra epistemologia – o conhecimento que deriva da experiência negra e está a serviço de sua libertação.

Essa abordagem, porém, contrasta com uma herança colonial mais ampla, que consolidou no Brasil uma tradição de ensino filosófico dissociada das questões concretas da sociedade. De acordo com Costa (1967, p. 8), “A filosofia era assim considerada uma disciplina livresca, da Europa ela nos vinha já feita”.

Essa concepção de filosofia como “saber já feito” e desenraizado da experiência local dialoga diretamente com a dinâmica apontada por Chauí (2000), na qual o futuro professor herda uma visão da filosofia como luxo intelectual, distante dos desafios vivos da prática escolar. Para aprofundar essa crítica, Chauí examina definições correntes de filosofia – e uma delas é particularmente reveladora:

Uma primeira aproximação nos mostra pelo menos quatro definições gerais do que seria a Filosofia: 1. Visão de mundo de um povo, de uma civilização ou de uma cultura. Na verdade, essa definição identifica Filosofia e Cultura, pois esta é uma visão de mundo coletiva que se exprime em ideias, valores e práticas de uma sociedade. A definição, portanto, não consegue acerrar-se da especificidade do trabalho filosófico e por isso não podemos aceitá-la (Chauí, 2000, p. 14).

Ao recusarem essa identificação vaga e ao integrarem temas concretos – como os conflitos acreanos, o racismo estrutural e a exploração ambiental – ao currículo do ensino médio, os licenciandos formam-se como professores capazes de ensinar uma filosofia plural, democrática e comprometida com a reflexão de todos os envolvidos.



3.3 TERCEIRO MOMENTO: PLURALIDADE METODOLÓGICA COMO PRÁXIS INVESTIGATIVAS

A pluralidade metodológica mobilizada – produção audiovisual, dinâmicas de grupo, cartazes com recortes de revistas, debates, análises de desenhos animados, palestras, atividades escritas – não constituiu mero ecletismo didático. Cada estratégia foi selecionada por sua aplicabilidade ao objetivo específico e às características dos alunos.

A produção audiovisual sobre indústria cultural foi paradigmática: os alunos foram convidados a produzir seus próprios vídeos, transferindo-se da posição de consumidores passivos para produtores ativos de conhecimento. Os cartazes com recortes de revistas revelaram-se ferramentas freireanas potentes: ao propor que recortem, selecionem, organizem e comentem imagens da cultura de massa, os licenciandos desnaturalizam o visível, transformando o óbvio em objeto de exame.

As atividades de correção, monitoramento de recuperação, apoio à elaboração de mapas conceituais e aplicação de testes simulados constituíram momentos privilegiados de espelho metacognitivo. Colocam o licenciando na posição de quem vê refletidas, nas respostas e nos erros dos alunos, a qualidade do ensino que ofereceu. Corrigir uma redação não é verificar acertos e erros; é interrogar a própria prática: “onde falhei?”. Esse momento de atribuição causal reversa – do erro do aluno à falha do ensino – é a essência da metacognição docente.

Com base na teoria de David Ausubel (2003), os mapas conceituais (Novak; Gowin, 1996) permitem ao aluno externalizar sua estrutura cognitiva, revelando conexões e hierarquias. Para o licenciando, essa atividade exige domínio do conteúdo e evidencia diferentes percursos de aprendizagem. Os mapas e o “Vê” heurístico ajudam a refletir sobre o metaconhecimento, aplicando a ideia ausubeliana de que a aprendizagem ocorre quando novos conceitos se conectam a subsunçores. Além disso, dinâmicas de grupo e debates sobre racismo, movimentos sociais e direitos humanos promovem pensamento crítico e habilidades sociais como empatia e assertividade, permitindo aos licenciandos vivenciar as “habilidades sociais educativas” (Prette; Prette, 2008, 2017).



3.4 QUARTO MOMENTO: FILOSOFIA COM JOVENS – O DESAFIO DO PRIMEIRO ANO

As atividades com os alunos do primeiro ano — debates sobre a natureza do conhecimento filosófico e aulas reflexivas sobre sentimentos como ódio e felicidade em Aristóteles, utilizando a leitura e discussão de *O Pequeno Príncipe*, de Saint-Exupéry (2015) — podem parecer, à primeira vista, menos complexas. Contudo, do ponto de vista da formação docente, são igualmente — senão mais — significativas.

Ensinar filosofia a alunos do primeiro ano exige profunda tradução conceitual, pois muitos chegam sem familiaridade e com estereótipos negativos. Antes de qualquer conteúdo, o professor precisa criar condições para o pensar filosófico: desconstruir preconceitos, despertar a curiosidade, construir um clima emocional positivo e fazer da pergunta o ato fundador do filosofar. Afinal, como afirma Cerletti (2009, p. 23), “ensinar filosofia é fundamentalmente um problema filosófico”.

Ao eleger a obra de Saint-Exupéry (2015) como texto mediador, os licenciandos demonstraram compreensão de que a filosofia não se restringe aos cânones, podendo emergir de obras aparentemente simples. As noções de “cativar”, “ódio” e “felicidade” tornaram-se portas de entrada para questões fundamentais — identidade, alteridade e crítica ao utilitarismo — permitindo que os alunos experienciem o filosofar antes mesmo de dominarem conceitos eruditos.

3.5 O PIBID COMO ESPAÇO LIMINAR E O ENFRENTAMENTO DA DUPLA DESVANTAGEM

O PIBID Filosofia no Colégio Acreano é um espaço liminar (Nóvoa, 2019), um “período entre” a formação e a profissão. Não é só universidade nem só escola, nem pura teoria nem pura prática – contém e transcende essas dimensões. Essa condição permite experimentação e erro, pois cria um “terceiro lugar institucional” onde o licenciando habita a profissão antes de ingressar nela, superando a dicotomia entre saber acadêmico e realidade escolar.



É precisamente nesse espaço que o programa ataca a “dupla desvantagem” formativa: primeiro, atua no déficit de habilidades práticas, oferecendo imersão sistemática na realidade escolar; segundo, e mais importante, ataca o déficit metacognitivo. A vivência prática contínua e supervisionada fornece um fluxo constante de feedback real e contextualizado. Esses momentos funcionam como espelhos que refletem a lacuna entre a autoimagem construída na universidade e a performance real no campo de tensões da escola. Esse confronto força um exercício metacognitivo intenso, movendo o futuro professor do estado de incompetência inconsciente (“não sei que não sei”) para a incompetência consciente (“sei que não sei”), que representa o primeiro e fundamental passo para uma busca autônoma do conhecimento que falta. Kohan (2009, p. 25) lembra que “a ignorância não é um defeito a ser superado, mas uma potência afirmativa que mobiliza a busca pelo conhecimento”.

Quadro 01. Síntese dos quatros momentos formativos do PIBID Filosofia

Momento formativo	Objetivo principal	Estratégia emblemática	Autores de referência
Estranhamento conceitual	Desnaturalizar o óbvio e promover tradução filosófica	Análise de anúncios publicitários (Coca-Cola, Oral-B) e vídeos	Berger (1963), Freire (1996), Schön (2000)
Currículo gerador	Conectar filosofia à realidade local e social	Temas: movimentos sociais, racismo; Munanga, (2005), cidadania, direitos humanos	Freire (1997), Giroux (1997)
Pluralidade metodológica	Fomentar práxis investigativa e metacognição	Produção audiovisual, cartazes com recortes, mapas conceituais, debates	Gallo (2012), Novak; Gowin (1996), Prette; Prette (2017)
Iniciação filosófica	Filosofar com jovens e tocar a dimensão ético-afetiva	Leitura de “O Pequeno Príncipe”; reflexões sobre ódio e felicidade (Aristóteles)	Cerletti (2009), Kohan (2009), Foucault (2004)

Fonte: Elaboração dos autores (2026).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID Filosofia no Colégio Acreano revelou-se um dispositivo formativo complexo que vai além da mera imersão antecipada na docência,



atuando como instaurador de processos de estranhamento crítico e ativação metacognitiva nos licenciandos. Em um contexto educacional marcado pela histórica dissociação entre teoria universitária e prática escolar, a experiência demonstrou potencial para superar esse abismo, confirmando a hipótese de que sua eficácia transformadora reside justamente na capacidade de sustentar um estranhamento sistemático que reconstrói criticamente a relação do futuro professor com o saber filosófico e com a própria docência.

Os quatro momentos formativos identificados materializaram essa potência transformadora: o estranhamento conceitual por meio da tradução de teorias para a realidade dos alunos, a adoção de um currículo gerador ancorado em temas socialmente vivos da realidade acreana, a pluralidade metodológica como expressão de uma práxis investigativa e o desafio de filosofar com jovens, que tocou a dimensão ética e afetiva do ensinar. Além disso, a experiência evidenciou a importância das habilidades sociais no contexto da formação docente.

Ressalta-se como limitação deste estudo o fato de ter se concentrado em um único subprojeto de Filosofia e em uma única escola da rede estadual do Acre. Pesquisas futuras poderiam ampliar o escopo para outros subprojetos do PIBID (Letras, História, Ciências) em múltiplas instituições, bem como investigar longitudinalmente o impacto do programa na retenção de professores na educação básica e no desenvolvimento de habilidades sociais ao longo da carreira docente. Estudos comparativos com estágios curriculares convencionais também podem aprofundar a compreensão da especificidade formativa do PIBID.

Os resultados apontam para a necessidade de fortalecer programas como o PIBID nas políticas públicas de formação docente, não apenas ampliando o tempo de prática nos currículos, mas garantindo espaços deliberadamente organizados para provocar estranhamento, estimular metacognição e promover o encontro crítico e afetivo com a realidade escolar.

5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), do Núcleo de Iniciação à Docência (NID) de Filosofia, coordenado pelo Professor Dr. Valdinei Vicente de Jesus, da Universidade Federal do Acre (UFAC), bem como



do Colégio Acreano, pela abertura e acolhimento das atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Registra-se, ainda, o agradecimento ao supervisor do Colégio Acreano, Wermerson Guimarães Pinto, e ao professor da Escola Armando Nogueira, Ádamo Gabriel Lopes de Souza, pela orientação e revisão do texto.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- BERGER, P. L. **Introdução à sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.
- CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- COSTA, J. C. **Contribuição à história das ideias no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GALLO, S. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas: Papirus, 2012.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KOHAN, W. O. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.



MARSHALL, T. H.; BOTTOMORE, Tom. **Cidadania e classe social**.

Tradução de Luiz Antônio Oliveira de Araújo. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NOVAK, J. D; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1996.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PRETTE, A. D; PRETTE, Z. A. P. D. **Competência social e habilidades sociais: manual teórico-prático**. Petrópolis: Vozes, 2017.

PRETTE, Z. A. P. D; PRETTE, A. D. **Psicologia das habilidades sociais: terapia, educação e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SAINT-EXUPÉRY, A. D. **O Pequeno Príncipe**. Tradução de André Telles e Rodrigo Lacerda. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

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

UNESCO. **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança**. Brasília: UNESCO, 2010.