

FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO PIBID/UNEB

Aissa Cavalcante Lisboa¹

RESUMO: O subprojeto “Eterno Aprendiz... da resposta das crianças à sabedoria na EJA: desenvolvimento de humanas docências e competências cognitivas e socioemocionais na Educação Básica”, vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), integra o Curso de Pedagogia do Campus XIII da UNEB e tem contribuído para a formação de professores no Território de Identidade Piemonte do Paraguaçu. Seu objetivo é fortalecer a formação inicial docente por meio da articulação entre teoria e prática, em diálogo com a necessidade de uma práxis pedagógica contextualizada, crítica, reflexiva e humanizada. A proposta parte do reconhecimento dos desafios complexos da contemporaneidade, que exigem professores capazes de integrar saberes científicos, pedagógicos e socioemocionais. O referencial teórico-metodológico ancora-se em Freire, Vygotsky, Wallon, Morin e na BNCC, compreendendo a docência como práxis transformadora, interdisciplinar e investigativa. Assume-se a indissociabilidade entre teoria e prática e a afetividade como dimensão constitutiva da ação educativa, indispensável ao desenvolvimento das competências socioemocionais. As ações do subprojeto organizam-se em cinco eixos: pesquisa e investigação pedagógica; planejamento e elaboração de materiais didático-pedagógicos; execução de práticas inovadoras em sala de aula; avaliação reflexiva; e produção e difusão de conhecimentos acadêmicos. Desenvolvem-se em duas escolas públicas de Itaberaba (BA), nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a participação de 24 licenciandos bolsistas. Os resultados indicam que o subprojeto favorece a iniciação qualificada dos futuros docentes, proporcionando experiências concretas no cotidiano escolar e ampliando a compreensão dos desafios da educação básica. Entre os avanços, destacam-se: produção de materiais didáticos contextualizados, fortalecimento da leitura e da escrita, integração de tecnologias, experimentação de metodologias ativas e desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. A articulação entre formação acadêmica, pesquisa e prática pedagógica tem promovido aprendizagens significativas e consolidado a identidade docente, reafirmando o PIBID como política pública estratégica para a valorização da docência e a melhoria da formação inicial de professores.

1

Palavras-chave: Formação Docente. PIBID. UNEB. Competências Socioemocionais. Educação Básica.

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade impõe múltiplos e complexos desafios ao processo formativo docente. Vivemos em uma sociedade marcada por relações fluídas (Bauman, 2001), em que se intensificam características neoliberais como individualismo, isolamento e superficialidade, ao mesmo tempo em que se exige dos sujeitos capacidade crítica, autonomia e protagonismo. A

¹ Graduada em Psicologia e Mestre em Educação de Jovens e Adultos - UNEB. Docente do Departamento de Educação – Campus XIII, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Coordenadora de área do PIBID UNEB – Campus XIII.

educação básica, atravessada por demandas diversas, tais como a inclusão de públicos historicamente marginalizados, a diversidade étnico-cultural, de gênero e sexualidade, bem como as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, da educação do campo e das comunidades tradicionais indígenas e quilombolas, demanda de seus professores uma práxis que seja crítica, reflexiva, investigativa e, sobretudo, humanizada.

Diante desse cenário, a formação inicial de professores encontra-se desafiada a integrar dimensões cognitivas e socioemocionais, reconhecendo a complexidade e a não linearidade do desenvolvimento humano. É nesse contexto que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES, assume relevância estratégica, ao possibilitar a inserção orientada e supervisionada dos licenciandos nas escolas públicas e ao fortalecer o vínculo entre universidade e educação básica.

O subprojeto “Eterno Aprendiz... da resposta das crianças à sabedoria na EJA: desenvolvimento de humanas docências e competências cognitivas e socioemocionais na Educação Básica”, vinculado ao Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – Campus XIII, em Itaberaba, busca qualificar a formação de licenciandos, aproximando-os das realidades concretas das escolas parceiras localizadas no município de Itaberaba, no Território de Identidade Piemonte do Paraguaçu. A proposta ancora-se em pressupostos teórico-
metodológicos que dialogam com Freire (2004, 2018), Vygotsky (2007), Wallon (1995), Morin (2003) e a Base Nacional Comum Curricular (2018), entendendo a docência como práxis transformadora e interdisciplinar, na qual teoria e prática são indissociáveis e a afetividade se configura como dimensão constitutiva da ação educativa.

O objetivo central do subprojeto é desenvolver competências cognitivas e socioemocionais no contexto escolar, em diálogo com a necessidade de uma prática pedagógica contextualizada, crítica e reflexiva. Especificamente, propõe-se estimular a postura investigativa do futuro professor, fomentar a elaboração de materiais didático-pedagógicos, incentivar práticas inovadoras, potencializar processos avaliativos reflexivos e difundir os conhecimentos produzidos tanto no âmbito acadêmico quanto nas comunidades escolares envolvidas.

O projeto é desenvolvido de forma colaborativa em duas escolas públicas da rede municipal, situadas em Itaberaba, envolvendo vinte e quatro licenciandos bolsistas, três professoras supervisoras e a coordenação de área. As ações são organizadas em cinco eixos: pesquisa e investigação pedagógica; planejamento e elaboração de materiais didáticos; execução de práticas inovadoras; avaliação reflexiva; e produção e difusão de conhecimentos acadêmicos.

A inserção dos bolsistas nas escolas-campo ocorre de forma contínua, progressiva e supervisionada, favorecendo o contato com a dinâmica orgânica da cultura escolar, o diálogo permanente com a comunidade e a vivência concreta do exercício da docência em situações de crescente complexidade. Esse processo é acompanhado por dispositivos formativos que integram teoria e prática, tais como planos de ensino, oficinas pedagógicas, projetos didáticos e atividades de transposição didática.

Como instrumentos de registro e acompanhamento, utilizam-se diários de campo, relatórios crítico-reflexivos, autoavaliações e atas de reuniões, que permitem não apenas monitorar o desenvolvimento individual e coletivo dos licenciandos, mas também retroalimentar o processo de formação, numa perspectiva de ação-reflexão-ação (Freire, 2018). Tais mecanismos garantem o protagonismo discente e a sistematização de experiências inovadoras, reafirmando o caráter investigativo, dialógico e formativo que orienta a proposta do subprojeto.

METODOLOGIA

Este artigo adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e analítico, cuja intencionalidade é sistematizar, refletir e discutir os resultados das ações desenvolvidas no âmbito do subprojeto PIBID/UNEB. Partindo da experiência formativa para a construção de conhecimento científico, na qual os registros e reflexões elaboradas ao longo do processo se constituem fontes para a análise. Tal perspectiva compreende a docência como práxis, de modo que o exercício de sistematizar e interpretar as ações não apenas permite relatar a experiência, mas sobretudo problematizá-la criticamente à luz do referencial teórico mobilizado.

Do ponto de vista técnico, as estratégias de construção de dados envolveram observações realizadas nas escolas parceiras, análises documentais — como a Base Nacional Comum Curricular, os Projetos Político-Pedagógicos das escolas e registros institucionais —, além de registros sistemáticos em instrumentos de acompanhamento, relatórios crítico-reflexivos, diários de campo produzidos pelos licenciandos, atas das reuniões, registros e construções audiovisuais geradas no decorrer das atividades. Esses documentos possibilitaram o levantamento de informações acerca dos percursos formativos, dos desafios enfrentados e das aprendizagens consolidadas.

Ressalta-se que todas as ações foram conduzidas em conformidade com princípios éticos da pesquisa em educação, respeitando a dignidade, a autonomia e a privacidade dos

participantes. O projeto obteve aprovação institucional no âmbito da CAPES e do colegiado do curso responsável, conforme os trâmites previstos para subprojetos do PIBID.

REFERENCIAL TEÓRICO

O subprojeto “Eterno Aprendiz... da resposta das crianças à sabedoria na EJA: desenvolvimento de humanas docências e competências cognitivas e socioemocionais na Educação Básica” se ancora em um referencial teórico amplo e plural, que compreende a formação docente como processo multidimensional, indissociável do contexto social, cultural e histórico em que se insere. A concepção que o sustenta parte do entendimento de que a docência não pode ser reduzida a uma prática técnica, mas precisa ser assumida como práxis crítica, investigativa e humanizada.

Nesse horizonte, Freire (2004; 2018) constitui uma das bases centrais para a compreensão da docência como práxis transformadora. Sua concepção de ação-reflexão-ação reafirma que não há educação sem diálogo, e que este é elemento constitutivo da prática pedagógica libertadora. A educação, para Freire, é ato político e jamais neutro, podendo tanto servir à domesticação quanto à emancipação. A defesa da autonomia do educando e da valorização dos saberes prévios, sobretudo em contextos da Educação de Jovens e Adultos, dialoga diretamente com o subprojeto, que reconhece a potência das experiências vividas pelos sujeitos da educação básica.

De igual modo, a teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007) fundamenta a proposta ao destacar que o desenvolvimento humano é marcado pelas interações sociais e pela apropriação de instrumentos culturais historicamente produzidos. O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), entendido como a distância entre o que o sujeito realiza sozinho e aquilo que pode realizar com auxílio de outro, legitima a centralidade da mediação pedagógica, reafirmando que a aprendizagem é sempre processo coletivo, inter e intrapsíquico, marcado pelo diálogo e pela construção compartilhada de significados. Essa concepção dialoga diretamente com as práticas propostas no subprojeto, que valorizam o trabalho colaborativo entre licenciandos, supervisores e estudantes, a elaboração de materiais didáticos contextualizados e a incorporação dos saberes da comunidade escolar. Ao reconhecer o caráter cultural do desenvolvimento humano, a proposta reafirma que educar é mediar relações, criar espaços de diálogo e promover aprendizagens significativas vinculadas às experiências socioculturais.

Wallon (1995) acrescenta a esse referencial a compreensão do ser humano em sua totalidade, integrando cognição, emoção e motricidade. Para ele, a afetividade não é aspecto

acessório, mas dimensão constitutiva do processo educativo (Wallon, 1995). Em um projeto que tem como objetivo desenvolver competências socioemocionais e cognitivas, a perspectiva walloniana é essencial, pois demonstra que as emoções e as interações afetivas são indissociáveis da aprendizagem significativa. Isso legitima o investimento em práticas que articulem desenvolvimento cognitivo e socioemocional, superando dicotomias historicamente cristalizadas na educação escolar.

Morin (2003), amplia a discussão ao propor o pensamento complexo como alternativa à fragmentação do saber. Sua defesa em relação à “cabeças bem-feitas” chama atenção para a necessidade de formar sujeitos capazes de articular saberes diversos, compreendendo a incerteza, a provisoriedade e a interdependência como constitutivas da realidade. Essa visão se aproxima da proposta interdisciplinar do subprojeto, que busca romper com a compartimentalização dos conteúdos escolares e promover aprendizagens integradas, em sintonia com a complexidade da vida contemporânea.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) completa esse quadro ao consolidar a formação integral como eixo da educação básica, incluindo de modo explícito o desenvolvimento das competências socioemocionais ao lado das cognitivas. Ao orientar a formação de sujeitos capazes de pensar criticamente, comunicar-se, trabalhar colaborativamente, lidar com emoções, resolver problemas e exercer cidadania ativa, a BNCC oferece fundamentos que dialogam com os princípios do subprojeto. Mais do que atender a uma exigência normativa, essa inclusão legitima práticas pedagógicas que respondem às demandas reais da escola pública e da sociedade.

Entre os estudos contemporâneos que se alinham a esse debate, Abed (2014) reforça que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais constitui caminho para potencializar a aprendizagem e favorecer o sucesso escolar, defendendo que essas dimensões não podem ser dissociadas da prática pedagógica. Gondim, Moraes e Brantes (2014), ao discutirem as competências socioemocionais como fator-chave no mundo do trabalho, apontam que tais habilidades também são decisivas para a formação docente, uma vez que contribuem para o desenvolvimento de professores resilientes, colaborativos e capazes de responder às demandas complexas da educação atual.

No campo da produção acadêmica contextualizada ao território, Lisboa e Rocha (2021) discutem a centralidade das competências socioemocionais na docência, problematizando os desafios trazidos pela BNCC e suas repercussões na formação de professores. Rocha e Lisboa (2022), também corroboram ao enfatizar as metodologias ativas e a mediação por projetos, como

subsídios que dialogam diretamente com as práticas propostas no subprojeto, ao destacar a importância da intencionalidade pedagógica e da construção de aprendizagens significativas.

Dessa forma, o referencial teórico que sustenta o subprojeto não se restringe a autores clássicos ou a documentos normativos isoladamente, mas constrói uma base integrada e multirreferencial, que valoriza o diálogo entre diferentes matrizes. Freire, Vygotsky, Wallon e Morin articulam-se com as contribuições de Abed, Gondim e colegas, bem como com as produções de Lisboa e Rocha, consolidando a compreensão da docência como práxis interdisciplinar, humanizada e investigativa. Essa perspectiva compreende o sujeito em sua integralidade e reconhece a escola como espaço legítimo para a construção de conhecimentos, identidades e vínculos, reafirmando a relevância do PIBID na valorização da formação inicial docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados evidenciam impactos significativos tanto na formação inicial dos licenciandos quanto na realidade das escolas parceiras. Entre os avanços mais relevantes, destacam-se o fortalecimento da identidade docente, a produção de materiais didáticos contextualizados, a integração das tecnologias digitais como recursos pedagógicos, a experimentação de metodologias ativas e a promoção do protagonismo discente nas atividades. As autoavaliações dos licenciandos revelam percepções positivas quanto ao desenvolvimento pessoal e profissional: a maioria reconhece avanços nas competências socioemocionais, na capacidade de planejamento e mediação em sala de aula, bem como maior segurança para enfrentar os desafios concretos da docência.

6

Do ponto de vista das escolas, o subprojeto contribui para enriquecer o cotidiano pedagógico, favorecer práticas inovadoras e ampliar o vínculo entre universidade e comunidade escolar. Esses resultados confirmam a pertinência do PIBID como política pública para a valorização da docência e para a melhoria da formação inicial, pois ao inserir precocemente os licenciandos nos contextos escolares, o programa possibilita vivências que consolidam aprendizagens significativas e favorecem a construção de um perfil docente crítico, reflexivo e humanizado.

A experiência formativa proporcionada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvida na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em parceria com as escolas municipais parceiras, se revela como espaço fecundo de articulação entre teoria e prática, e como campo de pesquisa e formação docente. Os relatórios produzidos pelos bolsistas permitem identificar um conjunto de atividades que não apenas descrevem

intervenções pedagógicas, mas também problematizam desafios, limites e possibilidades da docência no contexto da escola pública.

No eixo da inserção institucional, observa-se que as primeiras ações foram marcadas pela imersão na cultura escolar e pelo estudo do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Essa etapa inicial mostrou-se estratégica para compreender as dimensões político-organizacionais que sustentam a prática pedagógica. A elaboração de podcasts para apresentar os PPPs das escolas parceiras: “PIBIDCast” — é um exemplo de como os bolsistas ressignificam um documento institucional em um produto comunicativo e pedagógico, estabelecendo uma mediação entre linguagem acadêmica e linguagem escolar. Tal movimento encontra fundamento em Zeichner (2010), quando afirma que a formação docente deve privilegiar experiências de imersão autênticas, capazes de aproximar os futuros professores das contradições reais da escola.

No campo da observação e do apoio pedagógico, os relatos evidenciam a relevância da escuta atenta e da análise crítica das práticas docentes. Acompanhando o cotidiano escolar, os bolsistas identificam tanto as estratégias de ensino que favorecem a aprendizagem quanto os obstáculos estruturais e pedagógicos que a limitam. Situações como a ausência de recursos, a indisciplina e a dispersão dos estudantes, bem como as discrepâncias na aprendizagem, são descritas não apenas como fatos, mas como problemáticas que tensionam a prática docente. Nessa perspectiva, a observação deixa de ser mero exercício descritivo para assumir caráter reflexivo, situando os futuros professores diante da complexidade do fazer pedagógico. Essa compreensão dialoga com Tardif (2014), ao afirmar que os saberes docentes se constroem na prática e na interação com os desafios concretos do cotidiano escolar.

7

As intervenções didático-pedagógicas realizadas pelos bolsistas também ultrapassam o caráter de atividades isoladas. Projetos de leitura, rodas de conversa, jogos educativos e práticas interdisciplinares apontam para a valorização de metodologias ativas e lúdicas, em consonância com as demandas do ensino fundamental. A Mostra de Saberes, o Piquenique Literário, o Cine Pibid e as produções coletivas em torno de temáticas como sustentabilidade e diversidade revelam a busca por práticas pedagógicas contextualizadas e socialmente significativas. Nesses processos, se evidencia uma concepção de ensino-aprendizagem que dialoga com as experiências de vida dos estudantes, ressignificando o espaço escolar como território de produção de sentidos. Em consonância, Freire (1996) enfatiza que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e compromisso com a realidade sociocultural na qual estão inseridos.

Outro aspecto relevante diz respeito à inserção dos bolsistas em eventos institucionais e comunitários, como conselhos de classe, jornadas pedagógicas, festas escolares e reuniões com

famílias. Essa participação amplia a compreensão da docência para além da sala de aula, aproximando os futuros professores da dimensão comunitária e coletiva da escola pública. O engajamento em ações que envolvem gestão, cultura e comunidade revela que a formação docente não pode se restringir à dimensão técnica, mas deve contemplar também a construção de vínculos sociais. Como aponta Nóvoa (2009), a identidade profissional docente é tecida em múltiplos espaços de interação, sendo indissociável da prática coletiva e do compromisso ético com a escola pública.

De forma transversal a todos os eixos, destaca-se o desenvolvimento da escrita acadêmica pelos bolsistas. A elaboração de relatórios, diários de campo reflexivos e registros sistemáticos de observação favorece a construção de uma postura investigativa diante da prática. Além disso, no curso de extensão sobre competências socioemocionais, os estudantes produziram papers, nos quais articulam a experiência vivida no cotidiano escolar com referenciais teóricos da área.

Assim, objetivando a difusão das ações e práticas do PIBID, a socialização das aprendizagens e dos conhecimentos produzidos no âmbito acadêmico e escolar, e o fortalecimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o projeto prevê a organização de uma coletânea em formato de e-book, reunindo os papers produzidos, em consonância com as metas de difusão do conhecimento estabelecidas pela CAPES e preconizadas no respectivo subprojeto. Esse exercício de sistematização evidencia a importância da escrita não apenas como ferramenta avaliativa, mas como prática formativa e de construção de saberes docentes.

Nesse processo, emerge também a concepção freireana de formação do professor pesquisador, para quem ensinar implica investigar, refletir e produzir conhecimento a partir da prática, compreendendo que a docência se constitui como espaço de problematização crítica da realidade. Como destaca Freire (1996; 2004), o professor precisa assumir-se como pesquisador permanente, comprometido com a indagação e a sistematização de sua experiência, construindo uma postura ético-política voltada à transformação da escola e da sociedade. Tal perspectiva se aproxima de Zeichner (2008), ao destacar a relevância da escrita reflexiva na constituição da identidade profissional docente, e do que propõe Nóvoa (1992), ao considerar que o professor se forma na tessitura entre experiência, reflexão e produção de narrativas sobre a própria prática.

Além do impacto na formação docente dos bolsistas, é possível observar como as atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID repercutem de forma significativa no desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas dos estudantes da educação

básica. As dinâmicas de acolhimento, rodas de leitura, projetos interdisciplinares e práticas lúdicas favorecem a autonomia, a comunicação não-violenta, a cooperação, a empatia e a autogestão emocional das crianças, ao mesmo tempo em que potencializam a atenção, a memória, o raciocínio lógico e a criatividade. Situações de resolução de conflitos, de trabalho coletivo e de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem são transformadas em oportunidades pedagógicas para estimular o diálogo, a tolerância e a resiliência. Dessa forma, constata-se que a intervenção dos bolsistas não se restringe ao apoio didático, mas contribui para a formação integral dos educandos, em consonância com a perspectiva de que a escola é espaço de desenvolvimento global, no qual competências cognitivas e socioemocionais devem ser trabalhadas de maneira integrada (Zabala; Arnau, 2010).

Portanto, a experiência em curso permite concluir que o PIBID se configura como política pública de formação docente que promove aprendizagem contextualizada, crítica e reflexiva. Mais do que oportunizar vivências práticas, o programa possibilita o exercício de uma docência ampliada, que integra planejamento pedagógico, mediação comunitária, reflexão crítica e produção acadêmica. Assim, os relatórios e demais produções textuais não apenas documentam atividades, mas testemunham a constituição de identidades docentes comprometidas com a transformação da escola pública, com a construção de saberes pedagógicos e com o fortalecimento da profissão docente no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O subprojeto reafirma a potência transformadora da universidade quando esta se compromete com os desafios sociais e territoriais, produzindo conhecimento em diálogo com as escolas e as comunidades, e assumindo a responsabilidade de formar professores em consonância com as demandas da educação básica. Ao promover a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e ao consolidar a indissociabilidade entre teoria e prática, o PIBID contribui de forma decisiva para a valorização da docência e para a qualificação da formação inicial e continuada, ressignificando a experiência formativa como espaço de produção coletiva de saberes, aprendizagens e identidades docentes.

Os impactos observados transcendem a esfera acadêmica, reverberando nas práticas pedagógicas das escolas parceiras e fortalecendo a percepção da comunidade como espaço legítimo de produção de conhecimentos, aprendizagens e vínculos. As práticas realizadas – da imersão institucional à construção de materiais didáticos contextualizados, passando por metodologias ativas, práticas interdisciplinares, rodas de leitura, mostras de saberes e produções

autorais – demonstram que o subprojeto não se limita a apoiar a rotina escolar, mas contribui com a inovação pedagógica e para a formação integral dos licenciandos. Nesse sentido, se confirma a perspectiva freireana de que a docência é práxis, marcada pela ação-reflexão-ação, e de que o professor precisa assumir-se como pesquisador de sua própria prática, articulando teoria, experiência e compromisso ético-político com a transformação da realidade.

Assim, os resultados observados, sistematizados nos relatórios e nas produções acadêmicas, revelam que o PIBID não apenas enriquece a trajetória dos licenciandos, mas também favorece a construção de um perfil docente crítico, investigativo e humanizado, capaz de reconhecer e valorizar os saberes dos educandos e das comunidades escolares.

Ao investir no desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos sujeitos, o subprojeto reafirma a centralidade da formação humana integral, tal como preconiza a BNCC e os referenciais contemporâneos da educação. Nessa conjuntura, se destaca o papel estratégico de políticas públicas voltadas à formação docente, especialmente em um contexto marcado por profundas desigualdades sociais e educacionais. Programas como o PIBID emergem, assim, como espaços de resistência, inovação e esperança, territórios de reinvenção do fazer pedagógico e de afirmação da universidade pública como lugar de transformação social. Mais do que preparar futuros docentes para o exercício técnico da profissão, trata-se de formar sujeitos sensíveis e comprometidos com a justiça social, com a democracia e com a construção de uma sociedade plural, equitativa e inclusiva.

10

REFERÊNCIAS

- ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar**. São Paulo: Ministério da Educação, 2014.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- GONDIM, Sônia; MORAIS, Franciane Andrade; BRANTES, Carolina. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, 2014.

LISBOA, Aissa Cavalcante; ROCHA, Paulo Alfredo Martins. **Competências Socioemocionais e Docência: A BNCC e as novas exigências na formação de professores**. E-book VII Congresso Nacional de Educação - Vol 01. Campina Grande: Realize Editora, 2021.

MORIN, Edgar. **A Cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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

ROCHA, Paulo Alfredo Martins; LISBOA, Aissa Cavalcante. **Ensinagens e Aprendizagens Significativas: Metodologias Ativas e a Mediação por Projetos**. Curitiba: Editora CRV, 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.