

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PIBIDIANOS E AS SUAS VANTAGENS PARA A CARREIRA ACADÊMICA.

Daniel Guilherme Bernardino da Silva ¹

Maria Cecília Vicente Gonçalves ²

Ana Paula Rodrigues Figuerôa ³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a relevância da formação continuada no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com ênfase na atuação dos professores supervisores e seu impacto no crescimento pessoal e profissional dos discentes de História do Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA). A pesquisa, de abordagem qualitativa, com o intuito de compreender como o programa contribui para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e valores pessoais dos universitários. A fundamentação teórico-metodológica baseia-se em autores como Nóvoa (2009), Formosinho (2009) e Garcia (2010), por meio de revisão bibliográfica, complementada por Pimenta (1997), Tardif (2002) e Vygotsky (2007) e Barca (2009) para o ensino de História, que destacam a importância da interação social e da prática reflexiva na formação docente. O estudo revela que a formação continuada oferecida pelos professores supervisores no PIBID transcende a atuação imediata no programa, promovendo o fortalecimento da base pedagógica dos bolsistas, a capacidade de inovação e a reflexão crítica sobre sua futura prática docente. As experiências práticas, como elaboração de planos de aula e interação com a comunidade escolar, desenvolvem competências como responsabilidade, criatividade, comprometimento e trabalho em equipe, essenciais para a construção da identidade docente. Os resultados apontam que o PIBID proporciona um ambiente colaborativo que enriquece o aprendizado, permitindo aos discentes enfrentar desafios educacionais com maior autonomia e confiança, contribuindo para evolução pessoal dos futuros professores, reforçando a importância de políticas públicas que apoiem iniciativas como o PIBID.

Palavras-chave: História, PIBID, Formação continuada, Carreira acadêmica, Identidade docente, Teoria prática.

¹ Graduando do Curso de História da (ASCES-UNITA) – PE, 2024139237@app.ascses.edu.br;

² Graduando do Curso de História da (ASCES-UNITA) – PE, 2024139287@app.ascses.edu.br;

³ Professora orientadora: mestra, (ASCES-UNITA) – PE, anapaulafigueroa@ascses.edu.br.



1 INTRODUÇÃO

A formação continuada é um processo permanente e identitário que atravessa toda a trajetória docente, onde o licenciando, inserido no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), assimila saberes pedagógicos, práticas reflexivas e valores profissionais, principalmente em contextos de interação com a escola pública e supervisores experientes. Com os avanços das políticas de formação docente nos séculos XX e XXI, o PIBID, instituído pela CAPES em 2007 e regulamentado continuamente até a Portaria nº 90/2024, aprofundou-se no estudo da articulação teoria-prática, agora como princípio dinâmico e colaborativo, onde as experiências na prática escolar podem transformar continuamente a identidade docente dos licenciandos para atender às demandas da educação básica e às novas gerações de professores.

A perspectiva da formação de professores como desenvolvimento profissional ao longo da vida, desenvolvida por autores como António Nóvoa, rompe com o paradigma da formação inicial isolada, respeitando a construção identitária do professor e respondendo a visões tecnicistas que historicamente reduziram a docência a transmissão de conteúdos, marginalizando a reflexão crítica e a experiência prática em detrimento de modelos racionalistas impostos desde a reforma pombalina e intensificados na era da profissionalização compulsória. Essa perspectiva surge como crítica a uma visão que separa teoria e prática, categorizando a formação como “inicial” ou “continuada” de forma compartimentada. Para contextualizar historicamente, como aponta Maurice Tardif, o trabalho docente é plurissaberes que se constroem no tempo e nas relações, muitas vezes resultando em choque de realidade para os egressos das licenciaturas, onde, a situação de entrada na profissão é caracterizada por uma tensão que impõe aos novos professores uma adaptação solitária e desprovida de mediação reflexiva, “Os saberes docentes são plurais, misturam saberes da formação, da disciplina, da prática curricular e da experiência, construídos na ação e pela ação” (Tardif, 2002, p. 78).

Diante dessa reflexão, podemos considerar, nessa pesquisa, a visão de Nóvoa de que “é preciso uma formação de professores construída dentro da profissão” (Nóvoa, 2009, p. 25), e essas tendências de separação entre universidade e escola básica vêm acontecendo desde a criação das primeiras escolas normais no Brasil imperial. A formação continuada não pode ser rotulada como evento pontual, pois transcende a esfera meramente técnica e positivista. Em paralelo à reflexão inicial acerca da formação continuada, essa pesquisa de cunho qualitativo realizada no contexto da formação docente em História no Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA), tem o objetivo de analisar a relevância da formação continuada oferecida pelos professores supervisores no âmbito do PIBID e suas vantagens para o crescimento pessoal, profissional e para a carreira acadêmica dos pibidianos.

O estudo surge da constatação de que, apesar dos avanços normativos da CAPES e do MEC, muitos licenciandos ainda chegam à docência básica com formação inicial fragilizada, carecendo de vivências práticas mediadas que dialoguem com os desafios reais da sala de aula, o que reforça a necessidade de programas como o PIBID que promovam a reflexão crítica, a inovação pedagógica e a construção precoce da identidade docente.





A formação inicial em cursos de licenciatura, enriquecida pelo PIBID, é essencial para o desenvolvimento da autonomia reflexiva e do sentimento de pertencimento profissional dos futuros professores de História, construindo identidades que valorizem a prática como fonte de saber e a interação com a comunidade escolar como lugar de resistência à visão tecnicista da docência. “A unidade teoria-prática só se realiza na prática, e a prática só se compreende teoricamente quando se faz a prática teoricamente.” (Pimenta, 1997, p 12), assim, o PIBID afirma a experiência como riqueza, promove diálogos sistemáticos entre universidade e escola básica para justiça cognitiva e pedagógica, essenciais à inclusão de uma prática docente que não seja apenas executora de currículos prontos.

É necessário entender que cada subprojeto PIBID possui uma particularidade contextual e disciplinar, e vivenciá-lo significa possibilitar ao licenciando associar o conhecimento acadêmico da História (ou de outras áreas da ciência) ao conhecimento escolar, muitas vezes construído pela interação dialógica e pela regência mediada, ao saber organizado para gerar reflexões sobre aspectos sociais, políticos e culturais do ensino de História. Com isso, podemos afirmar que o PIBID contribui para a construção de um projeto de formação inicial que tem como base conceitual teorias que possam dar suporte a uma educação reflexiva, colaborativa, intercultural e comprometida com a escola pública, destacando a supervisão como pilar para uma docência que integre teoria e prática, como alertava Selma Pimenta: “A opção por usar o termo práxis teve a intenção de orientar a busca de aprofundamento no entendimento desse conceito. O objetivo que então colocamos era “buscar alternativas para a redefinição do estágio como componente curricular da formação de professores, tendo por base a análise das práticas de estágio em curso nos CEFAMs, que já apontam para a compreensão do mesmo como práxis” (Pimenta, 1997, p. 21).

Além disso, documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96, artigos 62 a 67, que estabelecem a formação de professores em nível superior com estágio supervisionado obrigatório e valorização da prática), a Constituição Federal de 1988 (artigo 206, inciso V, que garante a valorização dos profissionais da educação com formação adequada), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (Resolução CNE/CP nº 2/2019) e a Portaria CAPES nº 90/2024 (que regulamenta o PIBID como política de indução à melhoria da formação docente) fundamentam essa abordagem articulada entre universidade e educação básica.

A escola pública, como esfera principal dos pontos-chave desse estudo, é um forte elo de comunicação entre a universidade, os supervisores e os pibidianos, contribuindo para a construção de práticas reflexivas e colaborativas; é importante enfatizar que o supervisor, nesse processo, atua como mediador, ao sistematicamente organizar as reflexões traçadas entre licenciandos e a realidade escolar, propondo intervenções e projetos que fomentem o interesse pela inovação didática, pelo trabalho em equipe e pela consciência histórica crítica dentro da educação básica.

2 METODOLOGIA





Esse estudo sobre a formação docente é de natureza qualitativa, com o foco na revisão bibliográfica e na análise das experiências vivenciadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) junto aos licenciandos de História do Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA), cujo objetivo é compreender a relevância da formação continuada mediada pelos professores supervisores e suas vantagens para o crescimento pessoal, profissional e para a carreira acadêmica dos pibidianos.

A abordagem qualitativa na pesquisa em educação permite captar a complexidade dos processos formativos que não se deixam reduzir a números: “os dados qualitativos fornecem profundidade e detalhamento; emergem dos contextos naturais, são ricos e holísticos” (Lüdke; André, 1986, p. 11). Essa abordagem também possibilita a compreensão dos significados que os sujeitos atribuem às suas práticas e às interações no interior do programa, revelando dimensões subjetivas, afetivas e identitárias da docência (Bogdan; Biklen, 2003). O aporte teórico dessa pesquisa será formado por dois eixos que utilizarão como base livros, artigos científicos, capítulos de livros, dissertações dentre outro.

O primeiro eixo reúne a literatura fundante da formação de professores e da reflexão sobre a prática docente, com autores como António Nóvoa (1992; 2009), que discute a formação como processo permanente e identitário construído dentro da própria profissão; João Formosinho (2009), que enfatiza a supervisão colaborativa e as comunidades de prática; Maurice Tardif (2002), que analisa os saberes docentes plurais e experienciais; e Selma Garrido Pimenta (1997), que defende a unidade indissociável entre teoria e prática no estágio e na iniciação à docência. Esses autores oferecem o fundamento teórico-metodológico geral para compreender a formação continuada como desenvolvimento profissional ao longo da vida e a importância da mediação reflexiva.

O segundo eixo foi construído a partir da literatura específica sobre o PIBID e o ensino de História, com autores como Carmen Garcia (2010), que destaca o papel da supervisão no programa; Lev Vygotsky (2007), cuja teoria sociocultural sustenta a aprendizagem pela interação mediada e pela zona de desenvolvimento proximal; Isabel Barca (2009), que discute a consciência histórica e o pensamento histórico dos alunos. As palavras-chave ou descritores utilizados na busca foram: “PIBID”, “Formação continuada docente”, “Formação inicial de professores”, “Supervisão pedagógica”, “Identidade docente”, “Ensino de História” e “Articulação teoria-prática”. As bases consultadas foram SciELO, Periódicos CAPES/MEC Google Acadêmico e o portal da própria CAPES (editais e relatórios do programa).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A formação docente em História está estreitamente se liga à prática reflexiva na escola pública, onde, desde a criação do PIBID pela CAPES em 2007 e suas reformulações até a Portaria nº 90/2024, os estudos qualitativos buscam compreender como os licenciandos, frequentemente desconectados da realidade escolar durante a graduação, constroem uma identidade profissional sólida por meio da interação mediada com supervisores experientes e alunos da educação básica. Assim, o aprofundamento de pesquisas sobre o programa,





especialmente em revisões de literatura, que a formação continuada precoce oferecida aos pibidianos não se limita ao período da bolsa, mas gera efeitos duradouros na autonomia pedagógica, na inovação didática, na reflexão crítica e na permanência na carreira docente.

Partindo desse raciocínio, a importância dessa mediação contribui para a aproximação do licenciando com a comunidade escolar real, já que a identidade docente não é somente individual e técnica, mas coletiva, reflexiva e construída nas relações cotidianas, e também porque, por longo período, a formação inicial nas licenciaturas permaneceu desvinculada da prática, ou seja, bolsistas que chegavam ao PIBID com visões idealizadas ou tecnicistas da profissão, sem capacidade inicial de lidar com desafios como heterogeneidade de turmas, recursos escassos ou contextualização histórica crítica. Em todos os sentidos, para aqueles pibidianos que futuramente atuarão na educação básica ou seguirão para a carreira acadêmica na pós graduação (mestrados, doutorados ou pesquisa/especialização em ensino de História), o programa representa uma antecipação da realidade profissional, reduzindo o “choque de realidade” e fomentando compromisso precoce com a docência pública. Nóvoa argumenta que a formação de professores deve ser um processo permanente, construído dentro da própria profissão e ancorado na reflexão sobre a prática: “A formação continuada não é um complemento da formação inicial, mas um processo ao longo da vida que se constrói na e pela prática, exigindo comunidades profissionais reflexivas” (Nóvoa, 2009, p. 22.) Quando tratamos do PIBID, não podemos desconsiderar a importante participação da interação social na construção da identidade docente, pois a docência é exercício constante de mediação dialógica e colaboração.

“Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro, o social; depois, o psicológico; primeiro, entre pessoas, como categoria interpsicológica; depois, no interior da criança, como categoria intrapsicológica. Isso pode ser aplicado igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade.” (Vygotsky, 2007, p. 102-105).

No contexto do programa, a zona de desenvolvimento proximal ZPD (Zona de Desenvolvimento Proximal) se manifesta nas supervisões coletivas, na co-regência e no feedback qualificado, permitindo que o bolsista avance além de seu nível atual e internalize saberes experienciais que sustentam a carreira futura, como apontam estudos qualitativos recentes com ex-pibidianos da ASCES-UNITA e outras instituições.

Para tal, as experiências práticas no PIBID, como elaboração coletiva de sequências didáticas em História, regências mediadas e reflexões pós-aula, planos de aula, fortalecem competências como responsabilidade. Os relatos indicam que os pibidianos desenvolvem maior confiança para inovar no ensino de História, enfrentando desafios reais e construindo uma prática que transcende a transmissão de conteúdos, com impactos perceptíveis anos após o programa.

Concomitantemente, a supervisão pedagógica desempenha papel crucial na efetivação dessa formação continuada, especialmente no desenvolvimento de uma didática reflexiva no





ensino de História. Para que os bolsistas promovam aprendizagem significativa sobre consciência histórica crítica, é fundamental que os supervisores modelem práticas inovadoras, como uso de fontes primárias, debates sobre múltiplas narrativas e projetos interdisciplinares adaptados à realidade local das escolas públicas.

Além disso, a formação mediada pelo PIBID estimula o entendimento do ensino de História como construção de consciência histórica crítica, favorecendo abordagem integrada de aspectos sociais, políticos e culturais. Essa estratégia promove maior engajamento dos alunos da básica e dos próprios bolsistas, aproximando o conteúdo acadêmico da vivência escolar e tornando a docência mais resiliente e atraente, como também a disposição para pós-graduação stricto sensu.

A análise proposta por Isabel Barca sobre a consciência histórica é fundamental para compreender como o PIBID contribui para que os futuros professores de História superem visões cronológicas lineares e desenvolvam nos alunos (e em si mesmos) pensamento histórico complexo. Ao descrever a consciência histórica como capacidade interpretativa do passado para compreender o presente e projetar o futuro, a autora introduz perspectiva que o programa potencializa pela prática reflexiva:

“A consciência histórica implica uma compreensão do tempo histórico, da evidência histórica e da significância histórica, permitindo aos indivíduos posicionarem-se criticamente face às narrativas do passado e às mudanças sociais, desenvolvendo empatia crítica e sentido ético” (Barca, 2009, p. 44-46).

Isso nos permite repensar o ensino de História brasileiro como espaço dinâmico e fluido, onde múltiplas narrativas coexistem, e que não deve ser reduzido a datas fixas nos currículos, já que é somente na imersão escolar mediada pelo PIBID que se explora a verdadeira complexidade do fazer histórico. Sem contar o impacto profissional que a vivência no programa gera no desenvolvimento da comunidade escolar e na retenção docente. Os mesmos autores de estudos recentes vão apontar que:

“A supervisão colaborativa é uma prática de formação em serviço que promove a reflexão crítica e construção coletiva do saber pedagógico, transformando a relação supervisor-supervisionado numa parceria de aprendizagem mútua.” (Formosinho, 2009, p. 127).

Ou seja, não se trata de experiências pontuais, mas de construções identitárias moldadas pela supervisão e colaboração, que transformam o licenciando em professor capaz de promover consciência histórica crítica nos alunos, essencial para cidadania democrática. No Brasil, pensar o ensino de História apenas como transmissão factual é reduzir sua complexidade, negando o potencial transformador que o programa oferece aos pibidianos da ASCES-UNITA e de todo o país. Esse processo revela como a mediação dos supervisores





molda identidades docentes resilientes, como apontam estudos longitudinais que entrevistaram centenas de egressos e constataram que a grande maioria atribuindo ao PIBID sua escolha profissional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises realizadas, foi possível compreender como a participação dos licenciandos de História no PIBID contribui para fortalecer a formação inicial docente, especialmente ao aproximar teoria e prática e possibilitar a vivência direta do espaço escolar. Observou-se que muitos estudantes ingressam na licenciatura sem preparo metodológico suficiente para atuar em sala de aula, e a experiência formativa oferecida pelo programa revela-se essencial para o desenvolvimento profissional. Como destaca Vygotsky, “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento” (Vygotsky, 2007, p. 103), o que reafirma a importância de práticas orientadas que dialoguem com a realidade escolar. Assim, torna-se imprescindível que as políticas de formação inicial garantam programas que promovam reflexão crítica, experiência supervisionada e compreensão da complexidade do ensino de História.

Cabe ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2019) reforçam a necessidade de articulação entre fundamentos teóricos e práticas reais, o que o PIBID operacionaliza ao inserir os licenciandos em um contexto de diversidade e múltiplas demandas. No entanto, como apontam Garcia (2010) e Tardif (2014), a formação docente não pode restringir-se a momentos pontuais, devendo constituir-se como processo contínuo e enraizado nas experiências concretas do trabalho educativo. Garcia afirma que “a formação deve permitir que o professor compreenda a prática como espaço de criação e recriação” (Garcia, 2010, p. 45), perspectiva que dialoga com os desafios observados no cotidiano escolar e com a necessidade de práticas significativas para o ensino de História.

Outro aspecto relevante identificado refere-se à produção de materiais didáticos e ao desenvolvimento de metodologias que valorizem a aprendizagem histórica, considerando a necessidade de estimular análise crítica, consciência temporal e leitura de múltiplas narrativas. Conforme reforçam autores como Barca (2009) e Pimenta (1997), a prática docente precisa promover experiências que superem visões tradicionais e permitam ao estudante construir sentidos próprios sobre o passado. Dessa forma, o contato dos licenciandos com a escola por meio do PIBID amplia sua compreensão sobre como elaborar intervenções pedagógicas que dialoguem com o contexto dos alunos, tornando o processo de ensino mais significativo e contextualizado.

Em conclusão, o estudo evidencia que a formação inicial dos licenciandos de História torna-se mais completa e consistente quando articulada a programas como o PIBID, que possibilitam vivência prática, reflexão crítica e contato direto com a realidade da educação básica. Reconhecer a docência como atividade complexa implica compreender que o ensino de História não pode ser tratado de forma homogênea ou distante da realidade dos estudantes.





Portanto, reforça-se a importância de promover atividades diversificadas, projetos escolares, análise de fontes históricas e integração entre universidade e escola, de modo que os futuros professores desenvolvam autonomia, sensibilidade pedagógica e práticas que valorizem a pluralidade e o pensamento histórico, consolidando uma formação verdadeiramente significativa.

5 REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. **Educação histórica: perspectivas teóricas e práticas**. Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2061/1/Barca%20I%20-%20conceitos.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 nov. 2025.

BRASIL. **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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 nov. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 nov. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Portaria nº 90, de 25 de março de 2024. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 mar. 2024. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/proen/departamentos/departamento-de-ensino-superior/pibid/documentos/portaria-capes-no-90-de-25-de-marco-de-2024.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2025.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/37768372/Bogdan_e_Biklen_Investigacao_qualitativa_em_educacao_pdf. Acesso em: 16 nov. 2025.

FORMOSINHO, João. **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2009.





GARCIA, Carmen Lúcia Vidal Pérez. **Formação de professores: por uma outra prática de formação.** São Paulo: Cortez, 2010. X Encontro Nacional das Licenciaturas IX Seminário Nacional do PIBID

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/62487985/ludke-menga-andre-marli-pesquisa-em-educacao-abordagens-qualitativas>. Acesso em: 17 nov. 2025.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/600305331/NOVOA-1992-Os-Professores-e-a-Sua-Formacao>. Acesso em: 8 nov. 2025.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?.** 3 Ed. São Paulo: Cortez, 1997. Disponível em: https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/estagio-na-formacao-de-professores-o-89346-1.pdf. Acesso em: 10 nov. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014 (edição brasileira da obra original de 2002). Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/108695969/maurice-tardif-saberes-docentes-e-formacao-profissional>. Acesso em: 10 nov. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/31800798/VYGOTSKY_Lev_A_forma%C3%A7%C3%A3o_social_da_mente_pdf. Acesso em: 10 nov. 2025.

