



## **A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID dHISTÓRIA (CERES/UFRN)**

Myreles Cecilia Dantas Linhares <sup>1</sup>

Laurystella Felipe Costa <sup>2</sup>

Simone da Silva Costa <sup>3</sup>

### **RESUMO**

O presente trabalho constitui um relato de experiência decorrente da participação das autoras no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao subprojeto de História do Centro de Ensino Superior do Seridó da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (CERES/UFRN), desenvolvido entre novembro de 2024 e maio de 2025 na Escola Estadual Calpúrnia Alves de Medeiros (EECCAM), situada em Caicó/RN. A proposta centra-se na articulação entre teoria e prática na formação inicial docente, enfatizando a importância da inserção do licenciando no espaço escolar como componente formativo essencial. A investigação emergiu de uma problemática observada durante a vivência em sala de aula: o desinteresse e a apatia dos estudantes em relação ao ensino de História. Essa constatação motivou a formulação da questão norteadora: “Quais metodologias podemos abordar em um ensino onde os alunos se sentem totalmente desinteressados e apáticos?”. O objetivo central foi o de elaborar e aplicar estratégias metodológicas capazes de promover maior engajamento discente, aproximando os conteúdos históricos da realidade dos alunos e estabelecendo conexões significativas entre passado e presente, evitando, entretanto, interpretações anacrônicas. A pesquisa estruturou-se em quatro eixos reflexivos que foram capazes de identificar o problema e agir. As ações envolveram a elaboração de atividades pedagógicas contextualizadas, o planejamento de aulas com recursos variados e a busca por metodologias participativas que estimulassem a construção do conhecimento histórico de forma crítica e situada. Os resultados indicam que o PIBID se configura como um espaço privilegiado de formação, possibilitando a construção de uma identidade docente pautada no compromisso ético e político com a educação pública, além de favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas e transformadoras.

**Palavras-chave:** Formação docente, PIBID, Ensino de História, Prática pedagógica.

### **INTRODUÇÃO**

1 Graduada do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, [myrelesdlinhares@gmail.com](mailto:myrelesdlinhares@gmail.com) ;

2 Graduada pelo Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, [laurystellas@gmail.com](mailto:laurystellas@gmail.com) ;

3 Professora Orientadora: Coordenadora do PIBID de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, [simone.costa.s@ufrn.br](mailto:simone.costa.s@ufrn.br) ;

Projeto de Ensino - PIBID História  
Financiado pelo CAPES





Formar-se professora no Brasil exige mais do que dedicação acadêmica: exige resistência, escuta e comprometimento com uma realidade marcada por contradições e desigualdades históricas. No contexto da licenciatura em História, a formação inicial não pode estar dissociada da vivência concreta da escola pública, espaço em que se materializam tanto as potencialidades quanto os limites da educação como instrumento de transformação social. Nesse sentido, este projeto se evidenciou no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), promovido pela CAPES em parceria com as universidades públicas, configurando-se como uma oportunidade ímpar de imersão no cotidiano escolar desde os primeiros anos do curso de licenciatura. Por meio dele, é possível experienciar o ofício docente de forma gradual, reflexiva e coletiva, construindo uma identidade profissional que integra teoria, prática e sensibilidade social.

Portanto, está mostra um relato analítico de uma experiência de bolsistas do subprojeto PIBID História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (CERES/UFRN), entre novembro de 2024 e maio de 2025, tendo como campo de atuação a Escola Estadual Calpúrnia Alves de Medeiros (EECCAM), em Caicó/RN. O objetivo é refletir sobre o processo formativo vivido, as ações desenvolvidas dentro da sala de aula, os desafios enfrentados durante a troca de conhecimento e os aprendizados construídos nesse percurso, articulando-os a autores que dialogam com a prática docente e a educação pública brasileira. Como uma questão central para poder desenvolver as metodologias dentro da sala de aula, pensamos: “Quais metodologias podemos abordar em um ensino onde os alunos se sentem totalmente desinteressados e apáticos?”.

Com isso, o objetivo geral da pesquisa é buscar um meio metodológico que desperte o interesse dos alunos para com os conteúdos administrados durante as aulas, sempre trazendo vivências da atualidade que está interligada ao passado e descartando totalmente o anacronismo, para que haja o respeito entre o espaço-temporal. Para responder o objetivo geral da pesquisa e o problema diagnosticado, listamos quatro questões que ajudaram a pensar em uma melhoria relevante, como: a) o problema identificado, b) principais problemas no ensino de História observados, c) problema a ser enfrentado, d) por que esse problema é relevante para o ensino de História?

## **METODOLOGIA**





A presente pesquisa fundamenta-se na perspectiva das metodologias ativas como eixo estruturante da prática docente, ~~partindo do pressuposto~~ de que o processo de aprendizagem deve deslocar o aluno de uma postura passiva para um papel de protagonismo intelectual e social. Segundo Freire (1996), o conhecimento se constrói de forma dialógica, a partir da problematização da realidade e do reconhecimento dos saberes prévios dos sujeitos. Essa abordagem se mostra essencial diante da problemática identificada: a baixa participação e o desengajamento crítico dos estudantes nas aulas de História, fenômeno que persiste mesmo entre aqueles que demonstram repertório e potencial argumentativo.

A metodologia adotada busca ressignificar a sala de aula como espaço de construção coletiva de sentido, superando a concepção da História como mera transmissão de informações cronológicas desconectadas da experiência do aluno. Para tanto, a pesquisa empregará um conjunto articulado de estratégias pedagógicas:

- I. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): elaboração de situações-problema que aproximem conteúdos históricos de questões contemporâneas, incentivando a investigação, a formulação de hipóteses e a resolução colaborativa (Berbel, 2011).
- II. Debates Regrados e Seminários Dialogados: espaços para o exercício da argumentação fundamentada, da escuta ativa e da construção de consensos, favorecendo a compreensão de múltiplas perspectivas históricas.]
- III. Análise de Fontes Históricas Diversificadas: uso de imagens, iconográficos, orais e digitais para desenvolver a leitura crítica, a interpretação contextualizada e a competência investigativa (Le Goff, 1990).
- IV. Projetos Interdisciplinares: integração de conteúdos históricos com áreas afins, de modo a estabelecer relações significativas entre passado e presente, evitando o anacronismo e promovendo uma visão ampla do processo histórico.

A aplicação das estratégias será conduzida em quatro etapas, de acordo com o Quadro 1:

**Quadro 1:** percurso metodológico geral da pesquisa

Etapas	Objetivos específicos	Instrumento de pesquisa
Diagnóstico Inicial	Observação participante para identificar o perfil da turma, seus interesses e repertórios prévios.	—
	Elaboração conjunta das aulas com o professor	Livro didático, artigos científicos disponibilizado





Planejamento colaborativo	regente, considerando conteúdos previstos no currículo e a inserção das metodologias ativas.	pelo livro didático e pelo google acadêmico.
Execução de atividades	Aplicação das estratégias propostas em sala, com monitoramento contínuo da participação e engajamento.	Atividades planejadas entre as duas bolsistas.
Avaliação formativa	Devolutiva contínua aos estudantes, com base em sua participação, capacidade argumentativa e habilidade de relacionar passado e presente.	—

**Fonte:** elaborado pelas autoras (2025).

Portanto, essa proposta pedagógica fundamenta-se na compreensão de que a sala de aula deve configurar-se como um espaço dialógico, cooperativo e intelectualmente desafiador, em concordância com o que Paulo Freire (1996) denomina “prática da liberdade”, na qual educador e educando constroem o conhecimento de forma mútua e horizontal. Tal perspectiva pressupõe que o ensino de História não se restrinja à transmissão linear de informações, mas se constitua como um processo social e cultural de construção coletiva do saber, onde os estudantes sejam instigados a problematizar, a questionar, a elaborar argumentos fundamentados e a estabelecer conexões críticas entre acontecimentos do passado e questões do presente.

Essa abordagem distancia-se do modelo tradicional centrado no professor como único detentor do saber – que, segundo Libâneo (2012), tende a reduzir o papel do discente a receptor passivo – e aproxima-se de concepções que valorizam o protagonismo do aluno como sujeito histórico e social. Nesse sentido, o objetivo não é apenas ampliar quantitativamente a participação em sala, mas encorajar um engajamento qualitativo, caracterizado pela profundidade das análises, pela coerência argumentativa e pela apropriação consciente do conhecimento histórico. Tal postura dialoga com a visão de Castellar (2017), para quem o ensino de História deve possibilitar que o aluno compreenda a si mesmo e ao mundo, interpretando criticamente as relações sociais e temporais que o cercam.

Ao adotar essa mudança metodológica, busca-se promover um ensino de História mais significativo, capaz de articular o conteúdo escolar às vivências e repertórios socioculturais dos discentes. Como afirma Azevedo (2014), a aprendizagem histórica torna-se relevante





quando o estudante é capaz de estabelecer pontes entre sua experiência pessoal e as narrativas históricas, ressignificando-as no contexto de sua realidade.

Em última instância, essa proposta visa contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes e socialmente atuantes, aptos a compreender e intervir de maneira ética e responsável nos processos que permeiam a vida coletiva. Assim, o ensino de História é resgatado como prática emancipatória, voltada não apenas para a compreensão do passado, mas também para a interpretação e transformação do presente e do futuro, reafirmando seu papel na consolidação de uma sociedade mais justa e democrática.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Ao longo da experiência, os encontros formativos promovidos pela coordenação do subprojeto desempenharam papel fundamental na articulação entre teoria e prática. Orientados pela professora e coordenadora do projeto, foram realizados a leitura de textos acadêmicos, a participação em rodas de debate e de atividades colaborativas que abordaram temas centrais para o ensino de História, como: o letramento histórico, o planejamento docente e as metodologias ativas.

Dentre os textos discutidos, destaco os de Castellar (2016) e Azevedo (2013), que proporcionaram reflexões fundamentais sobre como organizar o processo de ensino de maneira significativa. Castellar (2016) destaca que as metodologias ativas favorecem a autonomia dos estudantes e os colocam como sujeitos da aprendizagem, o que exige do professor um planejamento que vá além da exposição tradicional. Já, Azevedo (2013) enfatiza a importância do planejamento como momento de síntese entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento histórico, definindo a aula como um espaço de criação didática e de escuta ativa.

Esses referenciais foram essenciais para o início da vivência no PIBID, que foi marcado por uma imersão cuidadosa e cautelosa no espaço escolar. A EECCAM, atualmente, está funcionando temporariamente em uma sede improvisada – o seu espaço escolar passa por uma reforma de anos –, que não oferece as condições mínimas para a realização de práticas pedagógicas qualificadas. A ausência de biblioteca, laboratórios, espaços de convivência e recursos tecnológicos expõe uma precarização que ainda marca parte significativa das escolas públicas brasileiras.

Essa realidade inicial despertou uma série de inquietações. Como elaborar aulas significativas em um ambiente tão limitado? Como mobilizar os estudantes para o







aprendizado se a própria escola se apresenta como espaço negado de direitos? A presença constante dessas perguntas foi, ao mesmo tempo, um desafio e um motor para a construção de práticas educativas mais criativas e sensíveis.

Apesar da precariedade material, o acolhimento da equipe gestora, dos professores e funcionários foi confortável e respeitoso. A escuta e a abertura ao diálogo foram fundamentais para que os bolsistas se sentissem parte daquele espaço. O contato com os alunos se deu de forma gradual e respeitosa, permitindo compreender seus repertórios culturais, interesses, dificuldades e sonhos. Como afirma Freitas (2014): “ensinar História é também dialogar com os sentidos atribuídos pelos estudantes ao tempo vivido”.

Ademais, essa primeira fase foi essencial para compreender que a atuação docente exige, antes de tudo, conhecimento do território e das subjetividades que o habitam. O planejamento de qualquer intervenção só é legítimo se construído a partir do reconhecimento real da escola e de sua comunidade.

A atuação nas turmas do ensino médio foi orientada por um processo coletivo de observação, planejamento e execução de atividades pedagógicas. Durante o período de observações iniciais, foi possível perceber um padrão recorrente nas aulas de História: os alunos, apesar de apresentarem conhecimento prévio sobre vários conteúdos históricos – muitas vezes adquiridos em casa, na mídia ou nas próprias vivências sociais – mostram-se pouco participativos nas atividades em sala de aula. Esse desinteresse ou apatia não parece surgir da ausência de saberes, mas sim da forma como esses saberes são acessados ou trabalhados no contexto escolar.

É notável que muitos alunos, mesmo quando demonstram compreender alguns temas, permanecem em silêncio, com participação limitada a momentos de chamada oral ou preenchimento de exercícios. Esse comportamento evidencia um modelo de ensino que, embora conte com os esforços do professor em diversificar as estratégias didáticas, ainda enfrenta dificuldades em estimular a participação efetiva dos alunos. O docente busca alternativas para tornar as aulas mais atrativas e participativas, mas, mesmo diante dessas iniciativas, muitos estudantes demonstram resistência. Isso ocorre, em grande parte, porque ainda enxergam a História como uma disciplina voltada apenas à contação de fatos antigos, sem conexão direta com suas vivências e com a realidade atual.

Essa visão limitada da disciplina dificulta a construção de sentidos históricos mais profundos e aplicáveis ao cotidiano, restringindo o potencial formativo das aulas. Quando os alunos não percebem a relevância do conteúdo histórico para suas próprias trajetórias e para o entendimento do presente, o espaço de sala de aula deixa de ser um ambiente de debate,





diálogo e reflexão crítica. Como consequência, o ensino de História acaba sendo reduzido à memorização de informações, contribuindo para a desmotivação e o afastamento dos discentes do processo de aprendizagem.

Com isso, podemos perceber alguns problemas que o ensino de História vem enfrentando com esse retrocesso no aprendizado. A partir de algumas observações sistemáticas e diálogos com o professor-orientador, destaca-se alguns pontos que são recorrentes, como: a baixa participação do discente: quando o aluno não se sente o protagonista no processo do aprendizado, aulas tradicionais: apenas o uso da oralidade ou escrita em quadro, baseando-se em leitura de textos (por ex.: livros didáticos), falta de estímulo ao pensamento crítico: embora o professor apresente os temas de forma a provocar reflexões e questionamentos, incentivando os alunos a não aceitarem os conteúdos como verdades prontas, muitos estudantes ainda demonstram resistência em adotar uma postura crítica diante do que é discutido. A dificuldade, portanto, não está na ausência de estímulos por parte do docente, mas na postura passiva de parte dos discentes, que tendem a se manter em silêncio ou a buscar respostas prontas, sem se engajar na construção coletiva de interpretações e narrativas históricas.

A ausência de metodologias interativas e inovadoras: recursos como jogos didáticos, mapas conceituais, vídeos, projetos interdisciplinares e o uso de tecnologias digitais ainda são pouco utilizados ou enfrentam dificuldades para serem plenamente integrados às práticas docentes. Essa limitação pode estar fortemente relacionada ao fato da escola não estar funcionando em sua sede oficial, mas sim em um prédio provisório, que carece da infraestrutura adequada para a implementação de atividades que demandem recursos tecnológicos, espaços diferenciados ou maior mobilidade. A condição temporária compromete o aproveitamento de estratégias mais dinâmicas e afeta diretamente a variedade e a qualidade das metodologias empregadas em sala de aula. Esses problemas indicam uma lacuna entre os objetivos formativos da disciplina – como o desenvolvimento do pensamento histórico, da consciência cidadã e da capacidade de análise crítica – e a prática pedagógica cotidiana.

Contudo, foram observadas outras questões que impactam diretamente no ensino dos alunos. Durante o semestre, foi identificado diversos entraves que afetam diretamente no processo de ensino-aprendizagem, como:

- Infraestrutura precária: A escola funciona em prédio inadequado, com salas apertadas, sem equipamentos multimídia funcionais, com internet instável e sem espaços para pesquisa e convivência. Isso limitava as possibilidades de planejamento pedagógico inovador.





- Desigualdade de aprendizagem: As turmas apresentavam altos índices de defasagem na leitura, escrita e interpretação. Muitos alunos acumulavam lacunas desde os anos iniciais do ensino básico, o que exigia estratégias diferenciadas para atender a diferentes níveis de compreensão.
- Desmotivação e evasão escolar: Foi perceptível o cansaço emocional de muitos alunos, agravado pela necessidade de trabalhar, cuidar da casa ou lidar com questões familiares complexas. A evasão de parte da turma nos últimos horários da tarde, devido ao transporte escolar irregular, também dificultava o processo.

Apesar de todos esses obstáculos, a resistência cotidiana de professores, alunos e funcionários em manter a escola viva revelou a força dos sujeitos que fazem da educação pública um espaço de luta e esperança. Como afirma Paulo Freire (1996): “a educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas transformam o mundo”

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A implementação das metodologias ativas no ensino de História revelou avanços significativos no engajamento e na participação discente, confirmando a hipótese de que estratégias centradas no protagonismo do estudante e no diálogo entre teoria e realidade social tendem a produzir resultados qualitativamente superiores ao modelo tradicional de ensino. Desde as primeiras intervenções, observou-se uma alteração gradual na dinâmica de sala: alunos inicialmente passivos passaram a interagir de forma mais consistente, a formular perguntas e a expor suas opiniões com maior segurança.

Um dos resultados mais expressivos foi identificado nas atividades baseadas na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), nas quais os estudantes demonstraram maior capacidade de estabelecer relações entre os conteúdos históricos e questões contemporâneas. Esse aspecto confirma a observação de Castellar (2016), para quem a organização de sequências didáticas fundamentadas em metodologias ativas favorece a construção de significados, permitindo que o aluno se reconheça como agente no processo de aprendizagem.

Além disso, os debates e seminários dialogados promoveram um avanço perceptível nas competências argumentativas e na escuta ativa. Essa evolução reforça o que Azevedo (2013) destaca sobre o planejamento docente: a necessidade de que a aula de História se estruture não apenas como exposição de conteúdos, mas como espaço de problematização, no qual o professor atua como mediador, incentivando a análise crítica e a contextualização histórica.







A análise qualitativa dos registros de campo e dos questionários evidenciou também que a valorização dos saberes prévios e das experiências de vida dos alunos fortaleceu a relação entre professor e estudante. Ao perceberem que suas vivências eram legitimadas como ponto de partida para o aprendizado, os discentes passaram a demonstrar maior disposição para colaborar nas atividades.

Por fim, destaca-se que, embora o aumento quantitativo da participação tenha sido relevante, o maior impacto foi qualitativo: o engajamento passou a refletir não apenas presença e fala, mas também argumentação fundamentada, capacidade de análise comparativa entre passado e presente e maior compreensão das complexidades do processo histórico. Nesse sentido, confirma-se a afirmação de Castellar (2016) de que metodologias ativas, quando bem planejadas e articuladas ao contexto da turma, potencializam a aprendizagem significativa.

No quadro 2, podemos comparar a atuação antes e depois dentro da sala de aula.

**Quadro 2:** Comparativo antes X depois da intervenção

Aspectos observados	Antes da aplicação das metodologias ativas	Depois da aplicação das metodologias ativas
Participação oral nas aulas	Baixa, restrita a poucos estudantes	Ampla, com maior diversidade de vozes
Qualidade das intervenções	Respostas curtas e pouco fundamentadas	Argumentações mais estruturadas e críticas
Relação entre passado e presente	Frágil, com poucos exemplos contextuais	Forte, com conexões consistentes e contextualizadas
Iniciativa para propor questões	Rara, quase inexistente	Frequente, com perguntas complexas e reflexivas
Colaboração em atividades	Baixo envolvimento em trabalhos em grupo	Alta cooperação e corresponsabilidade nas tarefas

**Fonte:** elaborado pelas autoras (2025).

Esses resultados sugerem que o uso intencional e estruturado de metodologias ativas, aliado a um planejamento docente consistente e crítico (Azevedo, 2013), constitui um caminho efetivo para superar o desinteresse e promover um ensino de História reflexivo, crítico e socialmente relevante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS





A experiência desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto de História do CERES/UFRN, proporcionou uma oportunidade ímpar para refletir e vivenciar os desafios e potencialidades da formação inicial docente em contexto real de escola pública. O relato aqui apresentado evidencia que a articulação entre teoria e prática, mediada por metodologias ativas, configura-se como elemento fundamental para superar o tradicional distanciamento entre o conhecimento histórico e a realidade dos estudantes.

Ao longo da intervenção, foi possível identificar que o desinteresse e a apatia manifestados pelos alunos não decorrem exclusivamente da metodologia adotada pelo professor, mas sobretudo de uma concepção ainda predominante que reduz a História a um repertório estanque de informações, descoladas das experiências cotidianas dos estudantes. Frente a esse quadro, a adoção de estratégias pedagógicas pautadas no diálogo, na cooperação e na problematização das relações entre passado e presente revelou-se imprescindível para estimular um engajamento mais autêntico e significativo.

O desenvolvimento da prática docente a partir de metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas, debates estruturados, análise crítica de fontes históricas e projetos interdisciplinares, alinhou-se aos preceitos teóricos de autores como Freire (1996), Castellar (2016) e Azevedo (2013), que defendem o protagonismo do aluno e a construção coletiva do saber. Os resultados indicam que tais práticas não apenas ampliaram quantitativamente a participação dos estudantes, mas sobretudo qualificaram seu envolvimento, evidenciado pelo aprofundamento das análises, pela capacidade de argumentação fundamentada e pelo estabelecimento de relações críticas e contextualizadas.

Além disso, a valorização dos saberes prévios e das experiências de vida dos alunos mostrou-se um fator catalisador para a formação de vínculos afetivos e intelectuais, reforçando a dimensão ética e política da docência no ensino público. Tal abordagem possibilitou a construção de uma identidade docente comprometida com a educação como instrumento de transformação social, compromisso central para a consolidação de uma prática educativa reflexiva e emancipatória.

Por fim, conclui-se que o PIBID se configura como um espaço privilegiado de formação que articula teoria, prática e sensibilidade social, favorecendo a construção de práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas às demandas contemporâneas. Essa experiência aponta para a necessidade contínua de repensar o ensino de História, tornando-o mais dialógico, contextualizado e capaz de formar cidadãos críticos, conscientes e atuantes em suas comunidades.



## AGRADECIMENTOS

Agradecemos primeiramente a Deus, pela força, inspiração e amparo em toda esta trajetória. À CAPES, ao PIBID e principalmente à coordenadora Simone Costa e ao professor-supervisor Marcos Antônio pelo incentivo à formação docente e pelo apoio fundamental na construção deste trabalho. De forma especial, registramos nossa gratidão pessoal: Myreles Linhares e Laurystella Costa, pela dedicação, compromisso e parceria que tornaram possível cada etapa deste percurso. Este trabalho é fruto da união de esforços, sonhos e aprendizados compartilhados, que certamente se estenderão para além destas páginas.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Crislane Barbosa. Planejamento docente na aula de história: princípios e procedimentos teórico-metodológicos. Revista **Metáfora Educacional**, n. 14, p. 3-28, 2013.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: sociedade & cidadania. 2. ed. São Paulo: **FTD**, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: **MEC**, 2018.
- CASTELLAR, Sonia M. Vanzella (Org.). Metodologias ativas: sequências didáticas. 1. ed. São Paulo: **FTD**, 2016.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 25. ed. São Paulo: **Paz e Terra**, 1996.
- FREITAS, Itamar. Aprender a ensinar história nos anos finais da escolarização básica. Aracaju: **Criação**, 2014.
- AZEVEDO, Cecília. Ensinar história: os desafios de uma disciplina escolar. Rio de Janeiro: **FGV**, 2014.
- CASTELLAR, Sonia. Ensinar história: um diálogo entre saberes escolares e saberes acadêmicos. São Paulo: **Contexto**, 2017.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: **Cortez**, 2012.

