

A MONITORIA NO SEMESTRE 2015.2 ENTRE O PLANEJADO E O EXECUTADO (REPLANEJADO)

*Amanayara Raquel de Sousa Ferreira¹
Orientador: Prof. Ms. Isamarc Gonçalves Lôbo²*

Introdução

A disciplina Introdução aos Estudos Históricos, do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) - Campus Cajazeiras-PB, referente ao período 2015.2 ministrada pelo MS. Isamarc Gonçalves Lôbo foi planejada com a premissa da realização de duas unidades: a primeira tendo por base o trabalho com o livro “Introdução à Historiografia” de Marie-Paule Caire-Jabinet (2003), para proporcionar aos alunos uma melhor compreensão dos rumos da historiografia e as tendências historiográficas desde o período medieval até as questões mais importantes nesse campo no século XX. Já na segunda unidade foi proposta a análise do livro de Edward Hallet Carr (1982) “O que é história?” Para que se pudesse entender uma dentre outras visões sobre o conceito de história e outras questões diretamente relacionadas ao tema.

O programa de monitoria desenvolvido pela Universidade objetiva fomentar a iniciação à atividade docente. No caso da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais o subprojeto se intitula “*Monitoria e interdisciplinaridade: por uma iniciação à docência no ensino superior*”. Esta iniciativa dá a chance de alunos da graduação terem uma experiência muito próxima a de um professor e atuarem em conjunto com este em diversas atividades pedagógicas, acompanhando e dando assistência aos alunos de uma turma específica.

Particularmente, a monitoria da disciplina “Introdução aos Estudos Históricos” consistiu em observação das aulas, participação dos planejamentos e outros exercícios pedagógicos além das permanentes discussões sobre a conjuntura da disciplina, em que refletíamos sobre as dinâmicas de ensino, as ações professorais, nossas perspectivas como monitores e as ações discentes.

¹ Graduanda em História pela Universidade Federal de Campina Grande/ Campus Cajazeiras - PB. Monitora da disciplina Introdução aos Estudos Históricos/ 2015.2 E-mail: amanayarasousa_@hotmail.com

² Professor do Centro de Formação de Professores CFP/UFCG-Cajazeiras-PB. E-mail: isamarclobo@gmail.com

Este aspecto é de suma importância, pois nos proporciona enveredar pelo caminho da reflexão daquilo que construímos enquanto docentes em formação e enquanto alunos graduandos. Refletir sobre nossa própria realidade enxergada no outro mostra que tipo de ensino requer e o que deveríamos fazer para alcançá-lo. Pois é de se perceber que o processo de ensino-aprendizagem se revela em trocas de experiências e de informações que no final possibilita o conhecimento.

Diante das implicações das atividades feitas e do que se observou, fomos provocados pelo professor-orientador a fazer uma análise da metodologia aplicada à referida turma, isso para pensar a sua funcionalidade e eficácia quanto à aprendizagem dos alunos, tendo em vista a preocupação com esse aspecto no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, temos a seguir primeiramente alguns apontamentos sobre a turma e a metodologia do professor, baseando-se nos processos observados em sala de aula; em um segundo momento se discute a reação e o comportamento dos discentes quanto a aplicação do método; e, por último, analisamos a forma de avaliação efetuada, bem como suas implicações nas relações metodológicas. Dessa maneira, pretendendo alcançar alguns resultados sobre eficácia ou ineficácia do método utilizado na turma específica e quais os fatores que levaram ou influíram em um ou outro ponto.

O processo em sala: apontamentos para entender a turma e o professor

A metodologia a que pretendemos discutir se baseia na premissa de leituras dos textos pelos alunos para em sala de aula se constituir a interação entre professor, a turma, e claro, os conteúdos. Considerando a classificação de LIBÂNEO (2009), o método usado pode ser designado de “elaboração conjunta” (p.167), se constituindo dos atos de ensinar e aprender associadamente, visando à aquisição de conhecimentos novos, não se esquecendo de instigar os conhecimentos prévios.

Dessa maneira, os alunos teriam que trazer questões e dúvidas a serem colocadas para que houvesse a interação (elemento fundamental desse procedimento) com o professor e também entre os próprios alunos, e conseqüentemente, acontecesse o ensino-aprendizagem de forma dinâmica.

O próprio professor se denomina como “tradicional”, sendo nesse caso uma questão entendida como uma concepção de ensino, e sendo compreendida aqui como uma classificação pedagógica que se constitui de vários fatores e não somente da forma

metodológica, mas também a postura do docente e a concepção de aluno. De acordo com Moreira e Vasconcelos (2007), o professor teria uma postura tradicional enquanto autoritário, se considerando detentor do saber a transmiti-lo para o aluno, este sendo passivo no processo de ensino e de aprendizagem, apenas assimilando como verdade o que o docente ensina.

Apesar de sua autodenominação, analisando não só as características da tendência pedagógica tradicional, mas também a da Escola Nova³ e as chamadas pedagogias progressistas, e observando o comportamento e o modelo de aula ministrada pelo professor, nota-se mais aspectos assemelhados com as premissas consideradas pertencentes às pedagogias progressistas, em que “[...] o professor se coloca não como transmissor de conhecimentos nem como facilitador da aprendizagem, mas como mediador no processo da educação” (MOREIRA e VASCONCELOS, 2007, p. 42).

Diferentemente das concepções classificadas como tradicionais, nas aulas e nos planejamentos percebeu-se que o professor através de suas metodologias e postura procurava tornar o aluno ativo e participativo, almejando uma construção de conhecimento conjunta e não uma reprodução por parte da turma. Desse ponto de vista nem seu método, nem sua postura e nem mesmo sua visão de aluno poderia ser classificada como tradicionais. E se tratando especificamente de História, a proposta era a compreensão dos conteúdos, e não uma memorização mecânica de datas e nomes - o que é até mesmo inviável tendo em vista as premissas da disciplina tratada -, que é outro aspecto atribuído à chamada pedagogia tradicional.

Mas como sabemos as classificações são sempre ou quase sempre lacunosas e problemáticas, assim, não podemos deixar de atentar para questões que não estão em conformidade com o pensamento desenvolvido. Nessa compreensão, uma questão deve ser ressaltada, a relação considerada dos conteúdos com o alunado, mesmo que não seja objetivadora de memorização passiva, ou seja, ter fundamentalmente a função da decoração sem reflexão, o professor dar uma importância muito expressiva ao foco nos conteúdos, no sentido de que é um pressuposto para o sucesso do aluno na disciplina a aprendizagem do que está sendo proposto nos textos base.

Partindo desse entendimento é válida a compreensão de que se pretendia uma construção de conhecimento, mas muito mais voltada para o que estava expresso nos

³ Ver: MOREIRA, Claudia Regina Baukat Silveira e VASCONCELOS, José Antônio. Como ensinar história. In: **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de história**. Curitiba: Ibpex, 2007, p. 33-62.

textos trabalhados do que mesmo uma iniciativa ou uma aprendizagem mais “livre”, própria do aluno, melhor explicando, havia um certo “apego” ao conteúdo tido como algo dado. Não era pretendido na forma do professor conceber a disciplina qualquer conhecimento, mas o conhecimento obtido dos conteúdos apresentados, chegando ao ponto da reprovação caso o aluno não atingisse tal objetivo.

Os discentes deveriam transmitir mais do que qualquer coisa, o que nos textos base estava. Prova disso foi a reprovação de um dos discentes da turma por não conseguir relacionar “revolução industrial” com o século XIX e a história tradicional. Este discente, infelizmente foi reprovado não por que não aprendeu, mas por que não aprendeu “o que estava no texto base”.

Com relação a turma, a mesma é composta de alunos ingressantes na Universidade normalmente com o número 50 (cinquenta) discentes, por ser essa a quantidade de vagas oferecidas todo semestre na UFCG campus Cajazeiras para o curso de História, podendo ser um pouco maior somando as vagas que se oferece para alunos veteranos de outras turmas.

Com base nas observações das aulas, as características da turma em questão são evidentes se pensarmos que os alunos que a compõe são em grande maioria da rede pública, vindos de um ensino básico defasado que não cumpre e não atinge o que a sociedade espera, sendo assim, muitas dificuldades são levadas para a universidade, e estas se agravam à medida que as exigências do sistema universitário batem à porta.

Algumas dessas dificuldades são percebidas facilmente, como a falta de costume com a leitura, o enorme problema com a interpretação de textos e a complicação com a escrita e produção de até mesmo os mais simples trabalhos. Estas não são características particulares da turma, são problemas que a maioria dos alunos ingressantes na universidade enfrentam e que nós mesmos como alunos não escapamos.

É importante considerarmos essas questões quando tentamos analisar o comportamento de uma turma em relação a uma metodologia ou qualquer outra discussão dessa natureza, pois o alunado é produto de outras realidades que não podem ser esquecidas nessas análises. Nessa perspectiva, perceberemos mais profundamente esses caracteres nos próximos pontos, quando problematizamos as aulas e as avaliações realizadas com a turma.

Funcionamento das aulas: observações enquanto iniciante à docência

Refletir sobre nossas práticas pedagógicas talvez seja o ponto de partida para que o conhecimento possa ser construído de maneira mais eficaz e colabora para que interações e trocas de informações sejam o eixo em que se fundamenta a construção desse conhecimento. Como monitores esta reflexão tende a ser mais profunda no que se refere a observação das práticas em sala de aula durante nossa formação inicial.

Serva Fonseca (2004) em artigo intitulado “*A construção do saber pedagógico na formação inicial do professor para o ensino de História na educação básica*”, diz que, “A constituição do professor como profissional, pensador, crítico e cidadão pressupõe pensar a educação como um processo construtivo, aberto, permanente, que articula saberes e práticas produzidas nos diferentes espaços” (FONSECA, 2004, p. 151).

Sendo assim, coube a nós iniciados em História observar as aulas que aconteceram primeiramente com o propósito metodológico de interação aluno-professor. No entanto, percebemos que o processo esperado não estava ocorrendo efetivamente à medida que os alunos não estavam interagindo e nem correspondendo às expectativas pensadas para a disciplina. Na maioria dos encontros, a turma não estava contribuindo para os debates dos conteúdos e muitos poucos alunos pareciam estar por dentro das discussões, sendo que só se conseguia retorno destes se fossem tocadas questões paralelas aos assuntos das aulas, e não exatamente o que estava para ser discutido sobre os livros propostos.

Isso nos faz pensar sobre que tipo prática queremos para a nossa atuação docente? Como ser professor de História e dar respostas para essa situação? Talvez, seja necessário dizer que a prática docente precisa antes de tudo de articulação no sentido de que não haverá interação com os “conteúdos” propostos se a prática docente não se renova, não busca refletir sobre si mesma. O professor articulado com o pensamento de que é apenas ele que faz a aula não trará nada de novo para o ensino e a formação docente. Mesmo que isso não tenha ocorrido em nossas observações, tendo em vista que o professor da disciplina está atento às suas práticas e a renovação da mesma.

Por isso, as observações feitas na monitoria que identificaram as deficiências dos formandos com relação as leituras e as dificuldades para realizar articulações sobre o que a disciplina estava propondo é o ponto de partida para que entendamos que a renovação das práticas do professor/mestre deve ser constante, sobre o risco de sua prática não formar críticos, mas passivos bem informados.

Como exemplo dessa situação temos a observação do dia 14 de abril de 2016, que apesar de ter sido mais uma aula de recapitulação dos textos já trabalhados, a discussão desenvolveu-se na esteira da dimensão religiosa, que não necessariamente estava ligada aos assuntos iniciais do debate. Em muitos dos encontros, as discussões religiosas eram o que mais chamava a atenção da turma e incitavam a participação de mais discentes do que normalmente. Tendo em vista o pequeno aproveitamento dos textos, houve essa tentativa de rememoração dos conteúdos, porém não parecia que esse era o motivo da maior interação da turma, e sim, os assuntos paralelos que eram tocados durante as explicações pelo professor e pelos próprios alunos.

Dessa forma, diante do ocorrido no dia 14 de abril de 2016 como relatado anteriormente, o professor constatou a necessidade de mudar e usar outros tipos de metodologias para tentar uma retribuição maior dos alunos e um aproveitamento maior das discussões por parte dos discentes. Assim, partindo da premissa de que não se estava obtendo sucesso com a forma de apresentação dos conteúdos, ou seja, não se estava atingindo os objetivos, que seriam a compreensão dos textos e a reflexão de suas principais ideias pelos alunos, passou-se a utilizar outros procedimentos como exposição de slides e atividades que os alunos pudessem ser protagonistas.

Nesse caso, se apresentava o protagonismo dos alunos quando se trabalhava os textos de forma independente antes do encontro na sala de aula, os discentes sendo autônomos nas suas leituras e interpretações e na realização de atividades, sendo primeiro formulada suas questões sem a interferência prévia do professor.

Este momento nos chamou atenção para a necessidade de refletirmos sobre que tipo de processo de aprendizagem e formação dos alunos de História está ocorrendo. As digressões aparentes em sala de aula pressupõem uma melhor elaboração dos planos de curso e de aula, que precisam ser pensados conjuntamente com os alunos. A escolha de textos a serem discutidos dentro do recorte da disciplina precisa atender a uma demanda de interesse dos alunos. Não que isso possa vir a tirar a autonomia do professor em colocar para sua turma a melhor seleção de textos. Entendidos como necessário e proveitoso, contudo, há também a necessidade de uma melhor democratização da prática docente onde os alunos possam ser partícipes na construção da disciplina.

No entanto, sabemos que uma iniciativa como a apresentada não é de fácil implantação e muito menos de imediato funcionamento, considerando que principalmente no caso de uma turma de primeiro período, como a que viemos analisando, seria quase impossível fazer acontecer uma ideia desse tipo, tendo em vista

que os alunos que entram na universidade pela primeira vez não são conhecedores da dinâmica e do sistema de conteúdos e de ensino que são utilizados nesse tipo de instituição, dessa forma, sendo muito complicado esses discentes iniciantes fazerem escolhas e darem opiniões para a construção das disciplinas em meio a esse contexto.

Assim, seria necessário primeiramente um estudo acerca das condições e dos pressupostos precisos para analisar a possibilidade do funcionamento da proposta de inserir os alunos como participantes efetivos da construção das disciplinas de um curso superior, como o de História. Em que medida essa questão contribuiria para um melhor ensino-aprendizagem e qual melhor maneira de fazê-la sem ferir a autonomia tanto do professor quanto do aluno.

PCHS⁴: implicação da avaliação e dos resultados

As avaliações propostas pelo professor são baseadas nas esperadas discussões dos textos em sala de aula. O PCH (Produção do Conhecimento Histórico) é uma forma de avaliar o desempenho e compreensão dos alunos quanto aos conteúdos e também quanto as capacidades de escrita e de organização de ideias, de maneira geral é uma produção textual sobre o que foi trabalho durante cada unidade.

Quando terminados e discutidos todos os textos referentes à primeira unidade na disciplina, primeiramente foi feito um levantamento pelo professor junto com os monitores de quantos e quais alunos iriam fazer a produção textual, já que a premissa do processo avaliativo era a de que os discentes que participassem das discussões efetivamente não precisariam fazê-la e teriam automaticamente a nota máxima, que é 10 (dez).

Nessa perspectiva das discussões 12 (doze) alunos que questionaram e interagiram nas aulas obtiveram a nota 10, e os 26 (vinte e seis) que não tiveram o mesmo desempenho não adquiriram nota e tiveram que fazer a produção (o PCH). Não contando aqui com os discentes que não fizeram o PCH por motivo de falta no dia, com os que deixaram para repor e também os que já não mais frequentavam as aulas da disciplina.

⁴ Produção de Conhecimento Histórico. Método avaliativo idealizado pelo Professor Mestre Isamar Gonçalves Lobo do CFP/UFCG-Cajazeiras-PB. Este método consiste em uma avaliação contínua por meio de pequenas produções de textos acadêmicos, os PCHs ou MinePCHs, que são propostos aos discentes como forma de poderem desenvolver seu pensamento crítico, apropriação articulada de ideias e construção de uma narrativa científica/acadêmica compreensível e reflexiva.

Analisando os textos produzidos houve a problematização se os alunos que não fizeram o PCH teriam realmente aprendido, para uma tentativa de resposta para a indagação feita foi elaborada uma atividade que serviria de instrumento de verificação. Nesta, todos os alunos deveriam elencar 5 pontos sobre o que aprenderam em cada texto, sendo 4 (quatro) textos, totalizando 20 (vinte) itens, cada ponto valendo 0,1 décimo e a atividade completa tendo valor de 2,0 pontos.

Com o realizado nesta atividade fizemos todo um trabalho de verificação das produções, realizamos a contagem dos pontos, elaboração de gráfico e tabela, levando em conta os alunos que fizeram e os que também não realizaram os PCH's, averiguamos diferenças e semelhanças no desempenho entre estes, e também a quantidade de discentes que lembraram de quantos e quais textos.

De um total de 36 alunos que realizaram a atividade: 33 que lembraram do texto I (“O período medieval: uma história cristã”); 26 alunos recordaram o texto II (“Os tempos modernos: do historiador de corte ao erudito”); 18 discentes lembraram do III (“A história adulta: de Voltaire a Lavissee”) e 30 do texto IV (“A História em questão: os grandes debates do século 20”); 33 alunos fizeram pontuação de 1 ponto abaixo e apenas 3 alunos obtiveram uma pontuação maior que 1, sendo que destes apenas um aluno conseguiu atingir todos os pontos na íntegra.

Diante das averiguações apresentadas, podemos deduzir que cerca de metade da turma não correspondeu às expectativas e ficaram com notas abaixo da média, considerando também o PCH feito anteriormente. E quanto à atividade de verificação também não se percebeu grandes avanços entre os alunos que não fizeram o PCH e os que o realizaram.

Assim, temos uma problemática, se a causa desses resultados ineficazes está diretamente relacionada à metodologia usada na turma de “Introdução aos Estudos Históricos”, levando em conta as análises das observações e das avaliações, mas também não desconsiderando outros fatores que possam influenciar, que não deixam culpar somente os procedimentos metodológicos, como as particularidades da turma e as características individuais dos próprios alunos.

Nessa perspectiva, podemos inferir por estas e outras razões que os determinados alunos não corresponderam bem ao método utilizado. A aprendizagem, pensando de uma maneira geral, não abrangeu grande parte da turma, muitos alunos considerando os conteúdos com grande grau de complicação.

Considerando que a metodologia é uma parte integrante muito importante do processo de ensino-aprendizagem, e tendo por base as reflexões de Libâneo (2009) podemos entender que não é uma tarefa fácil atingir um método específico que consiga promover a compreensão dos conteúdos de todas as turmas, visualizadas assim de forma homogênea, e nem mesmo de todos os alunos de uma determinada turma, mas o que se espera é que no mínimo uma grande maioria tenha uma boa reação aos métodos usados e que estes sirvam ao máximo para desenvolver as capacidades cognitivas dos alunos, implicando assim no alcance dos objetivos.

Assim, de acordo com Libâneo (2009, p. 152),

[...] podemos dizer que os métodos de ensino são as ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico. Eles regulam as formas de interação entre o ensino e aprendizagem, entre o professor e os alunos, cujo resultado é assimilação consciente dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas dos alunos.

Também existem fatores particulares e externos que podem contribuir para o método seja profícuo ou não em cada turma, não quer dizer que determinada metodologia de ensino seja de todo boa ou ruim, e sim que são pessoas diferentes e turmas diversificadas, que não necessariamente tenham que se adaptar às metodologias utilizadas. Depende muito das necessidades e capacidades individuais e coletivas das turmas para que tal método se adeque e tenha aproveitamento, por parte tanto dos alunos como do professor.

Dessa maneira, tendo os métodos de ensino de uma forma mais geral como “[...] um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos” (LIBÂNEO, 2009, p. 150) juntamente com a ação de reflexão sobre a realidade dos meios educativos fazendo as relações entre os conteúdos de ensino, o professor já citado utilizou diferentes formas de conceber um método de ensino que consiga fazer com que se atinja a relação mútua entre método, objetivo e conteúdo, outra ideia eminente do autor já citado.

Essa ação de experimentar outras possibilidades de ensino e de repensar suas próprias concepções educacionais se mostra vantajosa à medida que se subteende uma preocupação por parte do professor com a aprendizagem dos alunos e conseqüentemente, nos mostra o quanto é primordial o planejamento para a atividade

docente, fazendo a ligação direta com os outros elementos que possibilitam o processo de ensino-aprendizagem, sendo que a ação de planejar engloba a reflexão sobre os conteúdos, os métodos e os objetivos, havendo a preparação das aulas e o repensar dos procedimentos em torno da relação entre esses pontos.

Dessa forma, entendemos a relevância do planejamento conforme Regina Barros Leal (s/d):

[...] o planejamento de ensino tem características que lhes são próprias, isto, particularmente, porque lida com os sujeitos aprendentes, portanto sujeitos em processo de formação humana. Para tal empreendimento, o professor realiza passos que se complementam e se interpenetram na ação didático-pedagógica. Decidir, prever, selecionar, escolher, organizar, refazer, redimensionar, refletir sobre o processo antes, durante e depois da ação concluída. O pensar, a longo prazo, está presente na ação do professor reflexivo. Planejar, então, é a previsão sobre o que irá acontecer, é um processo de reflexão sobre a prática docente, sobre seus objetivos, sobre o que está acontecendo, sobre o que aconteceu. Por fim, planejar requer uma atitude científica do fazer didático-pedagógico⁵.

Nessa perspectiva, podemos inferir que o planejamento se porta como questão fundamental na definição metodológica professoral, tendo em vista que quando se reflete e se escolhe conscientemente uma prática pedagógica enquanto pretensora de objetivos ligados a aprendizagem, o método está inserido como integrante essencial de tal prática. Planejar sobre como vai acontecer a dinâmica de ensino é imprescindível para atingir o mínimo de sucesso docente, compreendido aqui como imbricado com a aprendizagem do alunado, e no caso da História, principalmente com a formação do senso crítico acerca dos conteúdos.

Considerações finais

Com a reflexão das ideias aqui expostas podemos perceber a dificuldade de usar métodos que precisamente promovam uma aprendizagem sólida a todos os alunos, essa questão depende de muitos aspectos e de uma complexidade maior envolvendo todo um contexto de turma e de sala de aula.

Encontrar uma explicação para o fato de determinada metodologia ser eficaz ou não é outra questão um tanto complicada, sabendo que apesar de ser um elemento de

⁵ LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. In: **Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653), s/d, p. 01-07.

muita relevância para o ensino e para a aprendizagem, não é o único, podendo ter muitas outras influências e implicações.

Nas situações específicas observadas, perceberam-se inadequações do método à medida em que tudo o que foi apresentado apontou para resultados e experiências pouco proveitosos, podendo ser um reflexo negativo da forma em que foram trabalhados os conteúdos, como também do contato dos alunos com estes mediada pelo professor ou de forma independente.

Assim, podemos concluir que provavelmente, se referindo à turma em questão e à disciplina relacionada, os alunos sentiram dificuldades com a falta de uma explicação prévia dos assuntos pelo professor para poderem compreender a lógica dos conteúdos e assim, interagirem com questões relevantes, já que o método se propõe a uma explanação conjunta dos assuntos por professor e alunos, e não uma exposição do professor exclusivamente

Tendo também a influência nesse processo do fato de não terem desenvolvido as leituras como se é preciso, e por isso não terem como discutir tais temáticas, sendo dessa forma impossível fazer um diálogo sobre os assuntos, considerando que tenham pouco interesse pelo curso ou pela disciplina nesse caso. Essa situação ainda nos leva a refletir e considerar sempre a prática de repensar o exercício docente relacionando seus métodos com as especificidades das turmas em que atua.

Dessa forma, planejar é uma atividade fundamental no processo de ensino-aprendizagem tendo em vista que é o momento de pensar os elementos essenciais da prática professoral e também se torna a oportunidade de repensar o que foi executado e quais os resultados e implicações de tal execução para a reflexão das futuras atuações.

REFERÊNCIAS

- CARR, E. **O que é história?** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. In: **Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653), s/d, p. 01-07.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2009.
- Marie-Paule Caire-Jabinet **Introdução à historiografia**. Trad. Luarento Pelegrin. Bauru-SP: Edusc, 2003.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros e MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. – Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.
- MOREIRA, Claudia Regina Baukat Silveira e VASCONCELOS, José Antônio. Como ensinar história. In: **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de história**. Curitiba: Ibpex, 2007, p. 33-62.