

O IMPACTO DOS PROGRAMAS PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

Vinícius de Melo Silva ¹
Camila Ferreira de Lima ²
Keli Maria Rodrigues da Silva ³
Janaina Guimarães da Fonseca Silva ⁴

RESUMO

A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é responsável pelo fomento de pesquisas a nível de graduação e pós-graduação. O presente artigo busca tratar da importância de duas das bolsas da CAPES, sendo elas o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e o Programa da Residência Pedagógica, abordando as experiências vivenciadas e a importância delas para manutenção dos discentes em cursos de licenciatura e os resultados possíveis a partir delas. Tendo como objetivo central a publicização das experiências e resultados obtidos em cada um dos programas, destacando a relevância dessas vivências no processo de formação dos professores e no incentivo à produção acadêmica. Este artigo tem como base teórica referências que estão no campo do Ensino de História e na formação docente, dentre elas podemos citar: Silva (2022), Veiga (2022) e Bittencourt (2018). A partir dessa análise, é possível observar uma continuidade nas práticas pedagógicas, fortalecendo o vínculo entre a teoria e a prática, crucial para a formação de docentes qualificados. Os programas mencionados proporcionam aos discentes a oportunidade de vivenciar experiências significativas em ambientes escolares, promovendo uma integração entre as universidades e as escolas, o que reflete diretamente na melhoria da qualidade do ensino. Além disso, os resultados observados apontam para o aumento do engajamento dos estudantes nas atividades acadêmicas e para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas que favorecem a formação de futuros professores mais preparados para os desafios da educação básica. O impacto desses programas, portanto, transcende a simples capacitação técnica, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva e inovadora.

Palavras-chave: CAPES, PIBID, Residência Pedagógica, Ensino de História, Formação Docente.

¹ Mestrando do Curso de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, viniciusdemelosilva1@gmail.com;

² Mestranda do Curso de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco, camilaferreiralima292@gmail.com;

³ Mestranda do Curso de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, kelirodrigues.ufpe@gmail.com;

⁴ Professora orientadora: Doutora, Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, guimaraes.janaina@gmail.com.



INTRODUÇÃO

A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tem desempenhado um papel central no fomento à formação de professores no Brasil, especialmente por meio dos programas PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e Residência Pedagógica. Ambos se configuram como políticas públicas de incentivo à docência, articulando teoria e prática e possibilitando que os licenciandos desenvolvam experiências concretas no ambiente escolar ainda durante a graduação. Esses programas representam, portanto, uma estratégia de valorização do magistério e de fortalecimento dos cursos de licenciatura, permitindo que o futuro docente vivencie situações reais de ensino, em contato direto com a complexidade do cotidiano escolar.

No campo do ensino de História, as contribuições dos programas da CAPES são significativas. A formação de professores dessa área exige não apenas o domínio de conteúdos históricos, mas também a capacidade de desenvolver práticas pedagógicas que problematizem as narrativas tradicionais, questionem perspectivas eurocêntricas e promovam uma educação crítica e inclusiva. Segundo Veiga (2022), a formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo, no qual teoria e prática se complementam em uma dinâmica de reflexão e transformação. Essa articulação se manifesta de maneira exemplar nas atividades do PIBID e da Residência Pedagógica, nas quais os licenciandos, acompanhados por professores da universidade e da educação básica, constroem experiências pedagógicas mediadas pela pesquisa e pela observação crítica.

Esses programas também podem ser compreendidos como espaços de resistência epistemológica, uma vez que incentivam a construção de práticas de ensino que valorizam as vozes e saberes historicamente silenciados. Nesse sentido, a perspectiva decolonial emerge como referencial importante, pois busca romper com a colonialidade do saber e com a hierarquização do conhecimento imposta pela modernidade ocidental. Para Quijano (2005), o eurocentrismo constitui uma forma de poder e de produção de conhecimento que “se tornou mundialmente hegemônica, percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa” (Quijano, 2005, p.126). Assim, a decolonialidade se propõe a questionar essa hegemonia, reconhecendo as epistemologias produzidas por sujeitos e coletividades subalternizadas.



O ambiente escolar representa um espaço de experiências socioculturais, que possibilita a formação dos cidadãos. A partir do programa de residência pedagógica, é dada a oportunidade da vivência dentro da sala de aula para futuros/as docentes, que em conjunto com o professor preceptor, a professora orientadora e a coordenação institucional do programa:

Deve-se buscar uma transformação pedagógica onde o papel do professor supere a compreensão e a prática sobre sua disciplina, abrangendo uma reflexão sobre os conteúdos e valores a ele associados, ampliando a responsabilidade do educador com a formação dos alunos [...] O professor deve aproximar seus conteúdos e sua prática escolar para o desenvolvimento da capacidade de o aluno ler e interpretar a realidade, contextualizando-a, aprendendo a aprender. (Neto, 2010, p. 62)

Segundo Alexandre Bortolini (2011), a escola deve ser vista como uma arena cultural, um lugar de confrontos e diálogos. A inserção dos licenciandos em espaços de ensino por meio do PIBID e da Residência Pedagógica permite que esses futuros professores compreendam o processo educativo como prática social e política, na qual o ensino de História deve possibilitar o diálogo entre diferentes perspectivas e a valorização das experiências locais e culturais dos estudantes. Bittencourt (2018) destaca que o ensino de História, ao promover a leitura crítica do passado, deve contribuir para a formação de sujeitos capazes de interpretar as relações de poder e as desigualdades sociais. Nessa perspectiva, a prática docente torna-se um espaço de construção de saberes emancipatórios.

As experiências relatadas em projetos desenvolvidos nas universidades públicas, como os da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da Universidade de Pernambuco (UPE), ilustram a relevância desses programas na formação docente. Tais experiências evidenciam a contribuição do PIBID e da Residência Pedagógica não apenas para o aprimoramento técnico dos licenciandos, mas também para o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva frente aos desafios da educação básica. Como observa Freire (1996) “a competência técnico-científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas”. (Freire, 1996, p. 7). Essa relação entre técnica e afeto, teoria e prática, revela a essência dos programas da CAPES na construção de docentes comprometidos com uma educação humanizadora.



Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar o impacto dos programas PIBID e Residência Pedagógica na formação dos professores de História, discutindo as experiências desenvolvidas e suas contribuições para o fortalecimento da prática docente. Busca-se compreender como tais programas favorecem o diálogo entre universidade e escola, aproximando os futuros professores da realidade do ensino básico, ao mesmo tempo em que incorporam princípios de uma pedagogia decolonial voltada para a valorização da diversidade e a crítica aos modelos eurocêntricos de conhecimento.

METODOLOGIA

A pesquisa possui caráter qualitativo e descritivo, fundamentando-se na análise documental e bibliográfica de experiências desenvolvidas nos programas PIBID e Residência Pedagógica, bem como nos referenciais teóricos que tratam da formação docente e do ensino de História e da decolonialidade. O estudo adota como fontes principais os relatos de experiências acadêmicas vinculadas às universidades públicas do Nordeste, especialmente as ações realizadas no âmbito do PIBID História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e do curso de História da Universidade de Pernambuco (UPE - Campus Mata Norte), complementadas por produções teóricas de autores que discutem ensino, epistemologia e decolonialidade.

A metodologia se ancora na concepção de que a formação docente deve ser compreendida como um processo social, histórico e reflexivo, que se materializa nas práticas pedagógicas cotidianas. Para tanto, o estudo considera como material empírico os relatos de experiências de formação docente publicados por bolsistas do PIBID e da Residência Pedagógica, nos quais são descritas ações pedagógicas, desafios e aprendizados decorrentes da inserção dos licenciandos em ambientes escolares. Segundo Lüdke (1986) e André (1986), a abordagem qualitativa busca compreender o significado das ações e das relações humanas em contextos específicos, valorizando a interpretação e a reflexão sobre os fenômenos observados.

A análise dos dados foi orientada por uma perspectiva teórica que articula ensino de História, formação docente e pedagogia decolonial, tomando como base autores como Circe Bittencourt (2018), Paulo Freire (1996), Quijano (2005), Walsh (2007) e Arias (2011). A leitura e interpretação dos textos foram realizadas de modo a identificar como as práticas formativas nos programas analisados contribuem para o



desenvolvimento de competências pedagógicas, de uma consciência histórica crítica e de uma postura ética voltada à valorização da diversidade cultural e à desconstrução de narrativas hegemônicas..

Além disso, a metodologia dialoga com os princípios da educação libertadora de Freire (1987), que defende o diálogo como base para a construção do conhecimento e a superação de práticas bancárias de ensino. Essa abordagem sustenta a compreensão de que o professor em formação deve desenvolver uma postura investigativa, crítica e sensível às realidades dos estudantes. Assim, o estudo reconhece o papel dos programas da CAPES não apenas como espaços de aprendizagem técnica, mas também como campos de formação ética, estética e política.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação docente no ensino de História é um campo que exige a articulação constante entre teoria e prática, entre o conhecimento histórico e a realidade social em que o professor atua. Ela assume um papel estratégico na consolidação de uma prática pedagógica que não apenas reproduza narrativas dominantes, mas que estimule a reflexão crítica sobre o passado e o presente. Bittencourt (2018) argumenta que o ensino de História precisa ser entendido como prática social, vinculada à formação da consciência histórica e à ampliação da capacidade dos estudantes de compreenderem as relações de poder e desigualdade que estruturam a sociedade. Essa abordagem implica reconhecer o livro didático, os currículos e os materiais de ensino como instrumentos ideológicos que podem tanto reproduzir quanto questionar a hegemonia cultural. Assim, a formação de professores de História requer um olhar atento à seleção dos conteúdos e à maneira como as narrativas são construídas e transmitidas.

A docência, nesse sentido, é compreendida como um exercício de liberdade, em que o educador, ao mediar o conhecimento, contribui para a emancipação dos sujeitos e o fortalecimento de sua consciência crítica. Essa compreensão aproxima-se da proposta dos programas PIBID e Residência Pedagógica, que buscam integrar a formação teórica com a prática reflexiva, oportunizando aos licenciandos experiências de ensino que fortalecem o compromisso ético-político com a educação. A partir dessa concepção de formação docente, torna-se possível articular a discussão com a perspectiva decolonial, que se propõe a problematizar as estruturas de poder e de saber herdadas do colonialismo e ainda presentes na educação. A decolonialidade, segundo Quijano



(2005), corresponde ao esforço de romper com a “colonialidade do poder”, um sistema que hierarquiza raças, culturas e epistemes, e que se consolidou como fundamento da modernidade ocidental. Essa colonialidade também se expressa no campo do conhecimento, produzindo uma “colonialidade do saber” que desqualifica epistemologias não europeias e deslegitima outras formas de produzir conhecimento histórico. Nesse sentido, a decolonialidade busca construir alternativas plurais de pensamento, reconhecendo a legitimidade dos saberes produzidos por povos e grupos historicamente subalternizados.

Vera Maria Candau (2020), acerca dessa perspectiva, diz que estamos todos mergulhados em processos de colonialidade naturalizados e profundamente introjetados no nosso imaginário pessoal e coletivo, e os processos educacionais normalmente são afetados por isso e perpetuam essa lógica da colonialidade, reconhece um único conhecimento válido e verdadeiro, no caso, o construído pela modernidade europeia.

"A colonialidade, sendo parte do projeto civilizatório da modernidade, pode ser entendida como um padrão ou uma matriz colonial de poder que, com base na naturalização de determinadas hierarquias (territoriais, raciais, epistêmicas, culturais e de gênero), produz subalternidade e oblitera conhecimentos, experiências e formas de vida daqueles/as que são explorados/as e dominados/as. Esse movimento colonizador, por sua vez, possibilita a reprodução e a manutenção das relações de dominação ao longo do tempo nas diversas esferas da vida social" (Tonial;Maheirie;Garcia Jr, 2017 p.18-26).

Portanto, desnaturalizar os processos de colonialidade e repensar o que consideramos ideal, desenvolvido, civilizado, moderno e belo são desafios fundamentais para o desenvolvimento de uma educação intercultural crítica e decolonial. Pelo fato de o principal auxílio em sala de aula ser o livro didático, que traz uma narrativa bastante eurocêntrica, colonial, pouco crítica e excludente, a história ensinada nas aulas costuma ser uma história escrita a partir do olhar do homem branco heterossexual, que nega outras culturas, raças, etnias, sexualidades, outros gêneros, que se torna legitimadora de preconceitos e inferiorizações. Dessa forma, nota-se que a decolonialidade, apesar de necessária, muitas vezes não é escolhida e aplicada em salas de aulas, portanto, é a partir das discussões desenvolvidas no ambiente da Universidade, que buscamos inserir uma narrativa decolonial no processo de aprendizagem desses alunos e alunas.

Walsh (2007) amplia essa reflexão ao propor a decolonialidade como um projeto pedagógico e político, que desafia a universidade e a escola a reconhecerem outras



epistemologias e modos de ser. Para a autora, a educação decolonial implica o rompimento com a lógica da universalidade eurocêntrica e a valorização de práticas educativas enraizadas nas experiências locais, coletivas e comunitárias. Essa abordagem se manifesta, por exemplo, nas atividades dos programas PIBID e Residência Pedagógica, quando os licenciandos são inseridos em contextos escolares diversos e aprendem a compreender as realidades culturais e sociais dos estudantes, valorizando suas trajetórias e identidades.

Além disso, autores como Bernardino-Costa (2018), Grosfoguel (2018) e Maldonado-Torres (2018) defendem que a decolonialidade deve ser compreendida como um movimento político e epistemológico que não se limita à crítica acadêmica, mas que propõe a criação de novas formas de existência e resistência. Esses autores alertam que a decolonialidade não pode se reduzir a um discurso teórico, sob pena de reproduzir a exclusão dos sujeitos subalternizados: “um dos riscos envolvidos, sobretudo na tradição acadêmica brasileira, é o de o projeto decolonial se tornar apenas um projeto acadêmico que inviabiliza o locus de enunciação negro, deixando de lado sua dimensão política” (Bernardino-Costa; Grosfoguel; Maldonado-Torres, 2018, p. 10). Assim, a perspectiva decolonial aplicada à formação docente implica reconhecer o papel ativo dos professores e estudantes na construção de uma educação antirracista, plural e democrática. Nessa mesma direção, Miguel Arias (2011) propõe o conceito de “corazonar” como forma de integrar razão e afetividade nos processos de ensino-aprendizagem, superando a fragmentação cartesiana que separa o pensamento da emoção. O autor defende que o saber docente deve ser construído a partir do equilíbrio entre conhecimento científico e sensibilidade humana, princípio que se aproxima das práticas vivenciadas nos programas de iniciação à docência. Ao vivenciar o cotidiano escolar, o licenciando é desafiado a pensar e sentir o ensino, reconhecendo as subjetividades dos alunos e as dimensões afetivas que atravessam o processo educativo.

As discussões sobre decolonialidade e formação docente convergem ao evidenciar a necessidade de uma educação comprometida com a diversidade, a justiça social e o diálogo intercultural. Essa perspectiva é particularmente relevante no ensino de História, que, ao lidar com a memória e com a construção de narrativas sobre o passado, tem a responsabilidade de incluir diferentes vozes e experiências históricas. Ao adotar princípios decoloniais, a formação de professores se alinha ao desafio de promover uma



prática educativa que questione a naturalização das desigualdades e incentive a valorização das identidades historicamente marginalizadas.

Os programas PIBID e Residência Pedagógica constituem, nesse sentido, espaços formativos privilegiados para o exercício dessas práticas. A partir da interação entre universidade e escola, os licenciandos desenvolvem atividades que unem pesquisa, ensino e extensão, permitindo o diálogo entre diferentes saberes e realidades. Como demonstram experiências relatadas por Vinícius de Melo Silva, por Keli Rodrigues e por Camila Lima, tais programas possibilitam a vivência de metodologias ativas, o uso de abordagens interdisciplinares, produção e oficinas e a inserção de debates sobre gênero, raça e cultura na sala de aula. Portanto, o referencial teórico que sustenta este trabalho compreende a formação docente e a decolonialidade como dimensões interdependentes no processo de construção de professores de História críticos, reflexivos e socialmente engajados. Ambas as perspectivas convergem para a defesa de uma educação que ultrapasse os limites da transmissão de conhecimento e se constitua como prática de libertação, reconhecendo no professor um sujeito histórico e transformador.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados observados a partir da análise das experiências desenvolvidas nos programas PIBID e Residência Pedagógica evidenciam o impacto significativo dessas políticas públicas na formação inicial de professores de História. Os relatos de Vinícius de Melo Silva abordam as experiências desenvolvidas no âmbito da Residência Pedagógica em História da UPE, durante o período de ensino remoto, evidenciam o compromisso dos licenciandos com a formação crítica e reflexiva, mesmo diante das limitações impostas pela pandemia da Covid-19. As ações realizadas na Escola Pio X, sob a orientação da supervisão escolar e da coordenação institucional, tiveram como foco o desenvolvimento de práticas pedagógicas que articulassem os conteúdos históricos com a realidade vivenciada pelos estudantes, por meio de metodologias inovadoras e de uma abordagem decolonial do ensino de História. Durante o período remoto, as atividades formativas foram planejadas de forma colaborativa, envolvendo a equipe de residentes e a professora supervisora. As reuniões realizadas semanalmente possibilitaram o diálogo entre teoria e prática, a socialização de experiências e a elaboração de propostas didáticas voltadas ao contexto virtual. Essa dinâmica



colaborativa reforçou o papel da Residência Pedagógica como espaço de formação docente que valoriza a pesquisa e a reflexão sobre o fazer pedagógico.

Destaca-se também a importância da educação patrimonial e da valorização da memória coletiva como instrumentos pedagógicos, conforme observado na experiência relatada por Keli Rodrigues, no PIBID da UFPE. A autora descreve atividades desenvolvidas em escolas públicas da rede estadual, nas quais os estudantes foram incentivados a reconhecer e ressignificar os espaços de sua comunidade como patrimônios históricos e culturais. Essa prática contribui para aproximar o ensino de História da realidade dos alunos, possibilitando a construção de vínculos identitários e o fortalecimento da consciência histórica. Como salienta Bittencourt (2018), o ensino de História deve partir das experiências vividas pelos sujeitos, de modo a favorecer a compreensão do passado em sua relação com o presente e com a formação das identidades coletivas.

De modo semelhante, o trabalho de Camila Ferreira Lima, no PIBID História da UPE, evidencia como o, pode ser um espaço de resistência epistemológica e decolonial, ao inserir no ensino de História discussões sobre as mulheres negras e suas representações ao longo do tempo. Essa abordagem amplia as possibilidades pedagógicas do programa, ao integrar questões de gênero, raça e diversidade cultural ao currículo. A prática descrita pela autora demonstra o potencial do PIBID para tensionar as narrativas hegemônicas que historicamente invisibilizam determinados sujeitos. Essa dimensão está em consonância com Walsh (2007), que compreende a decolonialidade como um projeto pedagógico voltado à valorização das epistemes subalternizadas e à promoção do diálogo intercultural.

A presença desses elementos decoloniais nas práticas formativas indica uma ampliação do horizonte epistemológico da formação docente. As ações do PIBID e da Residência Pedagógica contribuem para romper com a lógica eurocêntrica tradicionalmente presente na formação de professores, promovendo o reconhecimento de múltiplas identidades e saberes. Ao discutir com os estudantes acerca dos saberes afro-brasileiros, indígenas e locais nas práticas de ensino, os programas analisados favorecem o desenvolvimento de uma docência comprometida com a diversidade e com a justiça social.



As experiências analisadas também apontam para a importância da reflexão coletiva sobre o fazer docente. Durante os encontros formativos, os licenciandos são estimulados a problematizar as práticas de ensino e a buscar estratégias criativas para lidar com as dificuldades encontradas na sala de aula. Essa dimensão reflexiva é central para a constituição do professor-pesquisador, que compreende sua prática como objeto de investigação e aprimoramento constante. De acordo com Schön (1992), a reflexão na ação permite que o educador se torne sujeito de seu próprio processo formativo, construindo soluções de forma crítica e autônoma. No entanto, as experiências também revelam desafios persistentes, como a carência de recursos didáticos nas escolas e a dificuldade de articulação entre os horários acadêmicos e as demandas dos projetos. Tais obstáculos, embora recorrentes, não anulam o potencial formativo dos programas, mas ressaltam a necessidade de políticas públicas contínuas e de investimento na formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das experiências desenvolvidas nos programas PIBID e Residência Pedagógica evidencia a relevância dessas políticas públicas para a consolidação de uma formação docente crítica, reflexiva e socialmente comprometida. Ambos os programas se configuram como espaços privilegiados de articulação entre a teoria e a prática, permitindo que os licenciandos compreendam o ensino como um campo de pesquisa e transformação. Ao inserir o futuro professor no cotidiano escolar, essas iniciativas promovem o desenvolvimento de competências pedagógicas e fortalecem o vínculo entre universidade e escola, pilares fundamentais para uma educação pública de qualidade.

No campo do ensino de História, os resultados observados confirmam que o PIBID e a Residência Pedagógica contribuem de maneira significativa para a construção de práticas pedagógicas inovadoras, sensíveis às questões sociais e culturais. As atividades desenvolvidas, como projetos de educação patrimonial, abordagens interdisciplinares e debates sobre gênero e raça, demonstram o potencial desses programas para ampliar as perspectivas do ensino histórico, aproximando-o das realidades vividas pelos estudantes. Assim, a formação docente torna-se um espaço de construção coletiva, em que o professor em formação aprende a valorizar os saberes



locais, as experiências comunitárias e as diferentes identidades que compõem o tecido social brasileiro.

Ambos os projetos também cumprem um papel de resistência epistemológica, ao incentivar práticas que rompem com as hierarquias de conhecimento herdadas do colonialismo. A inserção de temáticas afro-brasileiras, indígenas e populares no ensino de História contribui para a desconstrução das narrativas eurocêntricas e para a promoção de uma educação antirracista e plural. Essa dimensão decolonial, presente nas experiências formativas analisadas, reafirma a importância de uma docência que reconheça a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo e da construção do conhecimento histórico.. Essa compreensão se materializa nas ações dos programas da CAPES, que estimulam o diálogo entre os sujeitos e reconhecem o professor em formação como agente ativo na produção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARIAS, P. G. **Corazonar**: uma antropologia comprometida com a vida. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés, 2011.

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R.; MALDONADO-TORRES, N. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, Camila Ferreira de; SILVA, Janaina Guimarães da Fonseca e. O PIBID como espaço de resistência e decolonialidade: as mulheres negras na história. In: SEMANA CIENTÍFICA DO AGRESTE PERNAMBUCANO, 4, 2022, UPE. **Anais da IV Semana Científica do Agreste Pernambucano (SECAP)**. Garanhuns: UPE, 2022. p. 301-305.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.



NETO, J. A. F. A Transversalidade e o ensino de história. In: KARNAL, L. (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 120 -135.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais — perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

VEIGA, I. P. A. **Formação de professores: repensando o espaço da prática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2022.

WALSH, C. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 19, n. 48, p. 25-35, 2007.

