



## A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES INICIANTES NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.

Rosimária Barbosa de Oliveira Moura<sup>1</sup>

Sônia Maria Escobar de Matos Ferreira<sup>2</sup>

### RESUMO

Este trabalho busca discutir a importância da formação continuada para professores iniciantes na disciplina de História, considerando os desafios enfrentados no início da carreira docente. A pesquisa é de caráter qualitativo e bibliográfico e descritiva, fundamenta-se em autores como Bell Hooks (2013), Cainelli (2014), Cerri (2006), Schmidt (2010), Tardif (2014), Nascimento (2013), entre outros que refletem sobre pensamento crítico, saberes docentes, identidade profissional e desenvolvimento da prática pedagógica. O objetivo central é analisar como a formação continuada pode contribuir para a construção da identidade profissional e para a superação das dificuldades que marcam a fase inicial da docência em História. Como percurso metodológico, realiza-se revisão de literatura, articulando referenciais teóricos com políticas educacionais e experiências de formação continuada voltadas à área específica. Conclui-se que a formação continuada é um instrumento essencial para o fortalecimento da prática pedagógica dos professores iniciantes, da sua identidade profissional, possibilitando estudos teóricos, práticos com inovação metodológica com base na aprendizagem histórica e maior segurança frente aos desafios do ensino de História no contexto contemporâneo.

**Palavras-chave:** Formação continuada, Professores iniciantes, Ensino de História, Identidade docente.

### INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é um direito assegurado na legislação brasileira, a começar pela Carta Magna. Está expresso no Art. 206 da Constituição Federal de 1988 que trata da valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos

<sup>1</sup> Mestra em Ensino pela Universidade Federal do Oeste da Bahia-UFOB, rosimariamoura3@gmail.com;

<sup>2</sup> Mestra em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do Oeste da Bahia-UFOB, escobaronia274@gmail.com.

de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; além da garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. O §1º do artigo 62 da LDB define que “a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. Com a aprovação da LDB 9394/96, além de todas as prerrogativas da formação de professores, trouxe um desenho para as políticas na área da formação continuada.

Com vinculação direta a essa normatização, concentram-se os debates sobre a importância da necessidade da formação continuada de professores. No art. 67, no Inciso II, trata-se “do aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. No art. 87, §3º, inciso III, “fica explicitado o dever de cada município de realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício”. No art. 40, afirma-se que “a formação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (Brasil, 1996).

A formação continuada de professores constitui-se em um processo essencial para o fortalecimento da prática docente, sobretudo quando se trata de professores iniciantes. Na área de História, essa necessidade torna-se ainda mais evidente, uma vez que o ensino dessa área específica exige subsistente atualização teórica, metodológica e reflexiva acerca das transformações sociais a partir da educação. Segundo Nóvoa (1992), a formação de professores deve ser entendida como um espaço de construção da identidade profissional, em que o aprender e o ensinar se articulam de maneira contínua e significativa. Dessa forma, a formação continuada não se limita à aquisição de novos conhecimentos, mas envolve o desenvolvimento de competências, habilidades pedagógicas que sustentam o trabalho docente na ambência da escola.

O presente relato de experiência tem como foco o processo de formação continuada vivenciado por professores iniciantes da disciplina de História atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental em duas cidades do Oeste da Bahia. A proposta surgiu da necessidade de fortalecer o trabalho desses docentes, oferecendo espaços de diálogo, reflexão e troca de saberes que pudessem contribuir para a melhoria de suas práticas pedagógicas e favorecer a construção de uma identidade profissional autônoma.

O objetivo central deste trabalho é apresentar as experiências e percepções resultantes desse processo formativo, destacando os desafios enfrentados, as aprendizagens construídas e as possibilidades de transformação observadas na prática docente no decorrer desse processo de formação considerando a atuação docente como ponto de partida para compartilhar os



resultados no desenvolvimento de sua prática pedagógica na escola como lócus para descrever como isso ocorre.

Segundo Creswel (2007) na perspectiva qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador, o principal instrumento, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos. Metodologicamente, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e reflexivo fundamentada em registros de encontros formativos, observações, relatos individuais dos participantes e discussões coletivas promovidas durante o percurso da formação.

Desse modo, a presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e descritiva, fundamentada em um relato de experiência desenvolvido a partir da vivências de processos de formação continuada voltados para professores iniciantes da disciplina de História. Em vista disso, o caráter bibliográfico da pesquisa fundamentou-se em autores que discutem a formação docente, o ensino de História e os desafios do início da carreira, como Nôvoa (1992), Tardif (2014). As referências teóricas subsidiaram a análise dos dados empíricos e contribuíram para a construção de um olhar crítico sobre as práticas observadas.

Outrossim, Boccato (2006), salienta que a pesquisa bibliográfica busca o levantamento e análise crítica dos documentos publicados sobre o tema a ser pesquisado com intuito de atualizar, desenvolver o conhecimento e contribuir com a realização da pesquisa. Quanto a abordagem qualitativa foi escolhida por permitir a compreensão profunda das experiências, percepções e significados atribuídos pelos participantes, priorizando a análise do contexto e das interações que emergiram ao longo da formação.

Com efeito, Minayo (2012), afirma que a pesquisa qualitativa busca interpretar os fenômenos a partir da ótica dos sujeitos envolvidos, valorizando os aspectos subjetivos e sociais que constituem a realidade investigada. Dessa forma, o presente estudo não se preocupa com a generalização dos resultados, mas sim com a compreensão e interpretação dos sentidos atribuídos pelos professores à sua prática e ao processo formativo vivenciado.

A coleta de informações ocorreu por meio de observações participantes, registros reflexivos, anotações de campo e relatos escritos elaborados pelos professores durante os encontros de formação. Esses materiais foram organizados e analisados a partir de categorias temáticas emergentes, que permitiram identificar desafios, aprendizagens e impactos decorrentes da formação.

Assim, a metodologia adotada permitiu integrar os referenciais teóricos com as vivências práticas dos docentes, resultando em um estudo que alia reflexão, experiência e fundament



ação científica, contribuindo para a compreensão do papel da formação continuada na construção da identidade profissional dos professores iniciantes de História.

Desse modo, a formação do professor de História deve ser compreendida como um processo dinâmico e contínuo que articula teoria, prática e reflexão crítica. O ensino dessa disciplina ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, exigindo que o docente desenvolva competências investigativas e analíticas voltadas à transformação de sua própria prática pedagógica. Nessa conjuntura, refletir sobre o papel do professor é fundamental para consolidar uma educação que valorize o pensamento crítico, o protagonismo dos estudantes e o compromisso com a construção do conhecimento histórico.

Conforme argumenta Caimi (2006), o professor reflexivo é aquele que demonstra capacidade de investigar os desafios que emergem no cotidiano escolar, mobilizar conhecimentos e recursos para superá-los, avaliar suas decisões e reorientar suas ações com vistas à qualificação do processo de aprendizagem. Assim, o docente deixa de ser um mero reproduutor de conteúdos para assumir o papel de sujeito autônomo, participativo e criador de saberes, comprometido com a constante renovação de sua prática.

A reflexão sobre o papel e a prática docente também implica reconhecer as condições reais de trabalho e as possibilidades de mudanças no interior da escola. A formação continuada docente, não deve ser concebida como uma instância alheia à realidade profissional, mas como parte integrante do processo de construção do conhecimento pedagógico. Nesse sentido, Caimi (2006) observa que as transformações nas práticas pedagógicas ocorrem quando o professor percebe a viabilidade de alternativas mais aplicadas que se engaja na luta por condições adequadas de trabalho, tempo de planejamento e materiais didáticos. Ainda, segundo a autora, o fortalecimento da articulação entre teoria e prática é essencial para que o docente comprenda a natureza do conhecimento histórico e sua estrutura metodológica.

Os saberes docentes, por sua vez, são resultantes de múltiplas experiências e fontes de aprendizagem. Eles se constroem ao longo da trajetória profissional e pessoal, em diálogo constante entre a teoria e a prática. Nesse sentido, Nascimento (2013) salienta que os saberes dos professores de História têm origem em diversas instâncias na formação inicial, nas vivências diárias e nas oportunidades de formação continuada. Assim, torna-se imprescindível que os programas formativos reconheçam e valorizem esses saberes, articulando-os aos fundamentos teóricos e metodológicos da disciplina, a fim de potencializar o desenvolvimento profissional.

A reflexão sobre a formação docente também envolve o questionamento das práticas pedagógicas tradicionais e a busca pela construção de uma postura crítica diante do conhecime



nto. Desse modo, a formação deve incentivar a autonomia intelectual e o exercício permanente da reflexão sobre os papéis de professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Mesquita e Fonseca (2006) corroboram essa visão, ao defenderem uma formação com prometida com a desconstrução de verdades absolutas e com a superação do modelo tradicional, que concebe o professor como transmissor e o aluno como mero receptor do saber. Para as autoras, é necessário reconhecer o docente como sujeito transformador, capaz de reconstruir saberes e desenvolver práticas pedagógicas inovadoras que promovam aprendizagens significativas.

Nesse contexto, o ensino de História, deve oportunizar ao estudante o papel de protagonista na construção do conhecimento, compreendendo os fatos históricos não apenas como informações estáticas, mas como produtos de interpretações, disputas e contextos múltiplos. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento da consciência histórica e da capacidade crítica dos alunos. Sob o mesmo ponto de vista, Schmidt (2010) adverte que o conhecimento histórico, quando apresentado como algo dado, não estimula o desenvolvimento da habilidade. A autora defende que ensinar História é criar condições para que o aluno participe ativamente da construção do saber histórico, rompendo com a ideia de que aprender História é um dom ou uma aptidão inata.

Primordialmente, a consolidação de práticas pedagógicas consistentes depende, igualmente, do domínio do conteúdo disciplinar e da compreensão de sua natureza epistemológica. O professor deve conhecer os métodos e princípios da investigação histórica para selecionar, organizar e problematizar conteúdos de forma coerente e cientificamente fundamentada. Nesse sentido, Caimi (2006) afirma que um sólido conhecimento da matéria implica compreender a natureza e a estrutura do saber histórico, sua matriz disciplinar e seus métodos de pesquisa, pois é a partir desses elementos que se orientam as escolhas didáticas e as estratégias de ensino adequadas às necessidades dos alunos.

Em suma, é necessário compreender que o saber docente é resultado de um processo social e coletivo, construído nas interações com alunos e colegas de profissão. O ato de ensinar, portanto, é situado e contextual, condicionado pelas dimensões institucionais e socioculturais do trabalho educativo. Tardif (2014) enfatiza que o saber dos professores não é individual nem estático, mas elaborado nas relações sociais e profissionais, enraizado nas condições concretas de ensino e constantemente reconstruído pela experiência.

Por fim, a formação do professor de História deve ser concebida como um processo permanente de reflexão, reconstrução e ação. Ao articular os saberes da experiência com os fundamentos teóricos e o domínio do conhecimento histórico, o docente se consolida como sujeito



ativo e transformador, capaz de promover práticas pedagógicas críticas, participativas e socialmente comprometidas, contribuindo, assim, para a formação integral e cidadã dos estudantes.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados obtidos durante o processo de formação continuada foi organizada em três categorias analíticas principais, emergentes a partir dos registros de observação, relatos individuais e discussões coletivas. Diante dos desafios enfrentados pelos professores iniciantes evidenciou que a principal dificuldade apresentada pelos docentes iniciantes de História, está relacionada à falta de segurança metodológica e à escassez de recursos didáticos adequados à realidade das escolas públicas.

A experiência de duas professoras formadoras com os docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental revelou um cenário permeado por desafios, especialmente em razão da nova proposta curricular da rede municipal, que estava em processo de implementação. Esse momento exigiu um esforço coletivo de adaptação e reflexão, uma vez que a proposta de um município pesquisado buscava romper com práticas engessadas e promover uma atuação docente com mais autonomia, centrada nas habilidades e nos contextos reais da aprendizagem, essa proposta foi orientada e construída em parceria com a Universidade Federal do Oeste da Bahia envolvendo professores pesquisadores da área de currículo, gestão educacional e formação docente.

Portanto, observou-se que, nos dois municípios envolvidos, as propostas curriculares seguiam orientações distintas: em um deles, havia uma estrutura mais rígida e fortemente atrelada à Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), proposta elaborada por uma empresa e assessoria educacional envolvendo apenas os técnicos da secretaria de educação, enquanto n o outro com apoio da universidade pública percebeu-se uma proposta mais aberta e dialógica envolvendo a participação de todos os segmentos da educação. Essa diferença tornou o processo formativo ainda mais desafiador, pois exigiu sensibilidade e flexibilidade na condução das ações.

Inicialmente foi necessário conhecer o grupo, nesse olhar acolhedor clareou que muitos professores afirmaram que, embora possuam boa formação inicial, mas nem sempre na área que atua, pois alguns professores são de áreas afins, assim sentem despreparo para lidar com as demandas imediatas do cotidiano escolar, especialmente no que diz respeito à gestão da sala de aula, a indisciplina dos alunos, além das dificuldades de aprendizagem e à adaptação dos conteúdos históricos à linguagem dos estudantes.





Além disso, observou-se a ausência de espaços institucionais de apoio pedagógico, o que gera sentimento de isolamento profissional. Essa constatação reforça o que Tardif (2014) a ponta ao afirmar que o início da carreira docente é marcado por um “choque de realidade”, no qual o professor precisa articular teoria e prática em condições muitas vezes adversas.

Outro ponto importante, foi a construção coletiva de saberes e práticas pedagógicas visto que durante os encontros formativos, percebeu-se um movimento significativo de troca de experiências e socialização de práticas, o que contribuiu para a consolidação de uma rede colaborativa entre os professores. Essa construção coletiva se mostrou um ponto central da formação continuada, pois possibilitou através da escuta o reconhecimento do saber da experiência como legítimo e necessário à prática docente.

Cerri (2006) diz que isso implica, assumir responsabilidades para com a própria formação e a formação dos colegas, uma vez que esse caminhar só pode ser compreendido coletivamente. Visto que na medida em que a ação do futuro professor na escola será sempre coletiva, portanto, é preciso constituir desde o início a perspectiva do trabalho em equipe, colaborativo, somativo, fazendo dos trabalhos de grupo e suas respectivas avaliações uma construção de uma mentalidade de colaboração e solidariedade, desestimulando comportamentos individualistas e descomprometidos que isolem e prejudiquem os demais.

Por meio de oficinas temáticas, estudos dirigidos e discussões sobre o uso de fontes históricas, os participantes desenvolveram estratégias de ensino, como o uso de narrativas locais, preservando a história local, com uso recursos audiovisuais e projetos interdisciplinares. Tais práticas foram aplicadas nas escolas e posteriormente analisadas em grupo, favorecendo a reflexão crítica sobre os resultados obtidos. Esses achados corroboram as ideias de Imbernón (2011), que defende a formação continuada como um processo dialógico e reflexivo sustentado na interação entre pares e na valorização da prática reflexiva.

Percebeu-se que houve impactos da formação continuada na identidade e no fazer docente, pois a partir da sistematização dos relatos, constatou-se que a formação continuada contribuiu para o fortalecimento da identidade profissional dos professores iniciantes, promovendo sentimento de pertencimento e valorização do papel docente. Muitos participantes relataram que, após os encontros, passaram a compreender a importância de planejar suas aulas de modo mais crítico, inclusivo, priorizando o diálogo com os alunos, o desenvolvimento da consciência histórica na compreensão da relação entre passado e presente.

Com base nas ideias de Rüsen (2011) a consciência histórica pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana. Dessa maneira, Intérpretes contemporâneos

dessa discussão apresentam a narração histórica como um procedimento mental básico que dá sentido ao passado com a finalidade de orientar a vida prática através do tempo.

Em síntese, os resultados apontam que o processo formativo analisado teve impacto positivo na prática pedagógica, promovendo maior segurança teórica, autonomia e engajamento dos docentes. Ainda que desafios estruturais persistam, como a limitação de tempo e de recursos materiais e tecnológicos, as experiências vivenciadas mostraram que a formação continuada constitui um espaço potente de reconstrução de saberes e de fortalecimento profissional, especialmente para aqueles que estão iniciando na carreira.

Além disso, apontou que a formação contribuiu para que os professores repensassem suas práticas e desenvolvessem estratégias capazes de oportunizar ao aluno o exercício do pensar historicamente isto é, compreender o passado de forma crítica, analisando suas permanências e rupturas em relação ao presente. Baseando nas ideias de Cainelli (2014) é preciso que o professor tenha condições de ensinar a pensar historicamente a partir do entendimento do aluno dos múltiplos tempos e espaços que formam o tempo e o lugar em que ele está vivendo.

Inegavelmente, o professor de História precisa oportunizar o aluno a pensar historicamente, estimulando-o a compreender que o passado não é algo distante, mas uma construção interpretada a partir de diferentes perspectivas. Acresce que pensar historicamente é desenvolver a capacidade de analisar contextos, reconhecer múltiplas vozes e perceber as relações entre o ontem e o hoje. Afinal, o ensino de História deixa de ser apenas a memorização de datas e fatos, tornando-se um espaço de reflexão crítica sobre a sociedade e sobre o papel de cada um na transformação do mundo.

Para Hooks (2013), ensinar não é apenas transmitir conhecimento, mas criar condições para o pensamento crítico, o diálogo e a transformação social. Logo, a sala de aula, deve ser um espaço de resistência, onde o professor e os alunos questionam as estruturas de opressão como o racismo, o sexism, o classismo e o elitismo acadêmico e constroem novas formas de ver o mundo.

Assim sendo, essas discussões permitem concluir que o investimento em políticas públicas voltadas à formação continuada dos professores de História é indispensável para a melhoria da qualidade da educação, pois possibilita o desenvolvimento de práticas contextualizadas, reflexivas e comprometidas com uma educação histórica emancipadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



O presente relato permitiu compreender que a formação continuada é um eixo estruturante para o fortalecimento da prática docente, especialmente entre professores iniciantes de História. Ao longo da pesquisa, foi possível observar que o processo formativo analisado contribuiu significativamente para a construção de saberes coletivos, para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para o fortalecimento da identidade profissional dos participantes.

Contudo, nossa proposta de formação esteve pautada na desconstrução de estereótipos e na construção coletiva de saberes, fundamentada em uma educação dialógica que valoriza o diálogo, a escuta e a participação ativa dos professores como sujeitos do próprio processo formativo.

Os resultados demonstraram que a formação continuada, quando pautada em metodologias colaborativas e reflexivas, favorece não apenas a ampliação dos conhecimentos teóricos e didáticos, mas também a criação de vínculos profissionais e afetivos que sustentam o sentimento de pertencimento e valorização docente. Essa constatação reforça a importância de compreender a formação como um processo permanente e transformador, capaz de promover a autonomia e a criticidade dos professores diante dos desafios encontrados na vivência diária na educação pública.

Do ponto de vista empírico, a experiência relatada aponta caminhos possíveis para a aplicação de programas formativos em outros contextos escolares e redes de ensino, compreendendo o potencial multiplicador dessa prática. A socialização dos resultados pode contribuir para o aperfeiçoamento de políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada de professores, servindo como referência para gestores e pesquisadores interessados em fortalecer a área do ensino de História e da formação docente.

Em termos científicos, o estudo reafirma a relevância de investigações que abordem a inserção profissional de professores iniciantes, considerando as dimensões pedagógicas, emocionais, inclusivas e institucionais que atravessam o início da carreira. Nesse sentido, recomenda-se o desenvolvimento de novas pesquisas que aprofundem a análise sobre o impacto de diferentes modelos de formação continuada, especialmente aqueles que integram teoria, prática e reflexão crítica.

Vale destacar que a experiência de formação continuada desenvolvida contribuiu para a consolidação de um espaço de aprendizagem mútua e valorização profissional, reafirmando a relevância de investir continuamente na formação dos professores iniciantes, especialmente na área de História, como meio de fortalecer a educação pública e promover uma prática docente crítica, contextualizada e transformadora.





Conclui-se, portanto, que a formação continuada de professores iniciantes de História não apenas aprimora o fazer pedagógico, mas contribui diretamente para a consolidação de uma educação histórica comprometida com a construção da cidadania, da consciência crítica e histórica, além da valorização da profissão docente. O fortalecimento dessas práticas formativas constitui um compromisso ético e científico com a qualidade da educação e com o reconhecimento social do trabalho do professor.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. art. 206. Cap. III da Educação, da Cultura, e do Desporto. Seção I da Educação. Constituição Federal de 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 14 out. 2025.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica**. Ministério da Educação. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em 18 out. 2025.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol.** Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.
- CAIMI, E. F. **Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, a aprendizagem e formação de professores de História**. Tempo, vol. 11, núm. 21, julho, 2006, pp. 17-32 Universidade Federal Fluminense Niterói, Brasil. 2006.
- CAINELLI, M. R.; RAMOS, M. E. T. A relação entre teoria e prática na formação de professores de História. **Revista História & Perspectivas**, v. 27, n. 50, 27 ago. 2014.
- CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: **método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.
- MESQUITA I. M. de e FONSECA S. G. Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades. **Revista História Unisinos**. 10 (3):333-343, setembro/dezembro 2006. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/6187/3352>. Acesso em 09 de out. 2025.
- MINAYO, M.C.S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.



NASCIMENTO, T. R. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 4, p. 265-304 - 2013\*. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/98/79>. Acesso em 12 de out. 2025.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação continuada de professores. In: A. NÓVOA (org.) **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1992.

RÜSEN, J. O Desenvolvimento da Competência Narrativa na Aprendizagem Histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 54-66.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.