

## TURMAS AGLUTINADAS E PROJETOS DE TRABALHO: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA

Daniela Maria Weber<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo desenvolve sobre a experiência de trabalho na escola pública EMEF Capitão Felipe Dieter, de Lajeado, no Rio Grande do Sul, escola organizada por Ciclos de Formação e com turmas aglutinadas<sup>2</sup>. No ano de 2012, trabalhou-se nas disciplinas de história e geografia exclusivamente por projetos, visto ser essa a metodologia adotada pela escola. Este artigo contempla os relatos dessa experiência.

**Palavras-chave:** Ciclos de formação. Projetos de aprendizagem. Turmas aglutinadas.

### ABSTRACT

This article expands about the work experience at a public school called EMEF Capitão Felipe Dieter, from Lajeado in Rio Grande do Sul, school organized by Cycles of Formation and with agglutinate classes. In 2012, it has worked in the disciplines of history and geography exclusively by projects, because this is the methodology adopted by the school. This article considers the reports of this experience.

**Keywords:** Cycles of formation. Learning projects. Agglutinate classes.

<sup>1</sup> Licenciada em História. Professora de História e Geografia na rede municipal e particular de Lajeado - RS. E-mail: daniweber@universo.univates.br.

<sup>2</sup> Séries/Anos diferentes com aulas na mesma sala de aula.

## 1 ABORDAGEM INICIAL

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Capitão Felipe Dieter está localizada no bairro Imigrante, na cidade de Lajeado. Foi uma das três primeiras escolas municipais a se organizar através de Ciclos de Formação e atualmente conta com seis turmas, sendo que as duas primeiras etapas dos ciclos se encontram aglutinadas. A metodologia de trabalho aplicada são os Projetos de Pesquisa.

A maneira de trabalhar os Projetos varia de acordo com a turma, o professor e/ ou a disciplina e foi pensando nisso que se propôs escrever sobre as formas de trabalho que aconteceram no ano de 2012, com o terceiro ciclo, que estava todo aglutinado em uma única sala, isto é, 7º, 8º e 9º ano juntos.

Viu-se a necessidade de registrar o modo de fazer, os acertos e os erros para que pudéssemos melhor refletir sobre a caminhada, afinal, como professores, somos profissionais responsáveis que buscam o aperfeiçoamento constante. Karnal (2010, p. 11) escreve que

Todas as profissões têm sua ‘perda de aura’ no enfrentamento entre a pluma do ideal e o aço do real, mas aquelas que trabalham com a formação de pessoas parecem tornar esse desgaste ainda mais gritante, pois contrariam a descoberta que uma aula deve ser. Continuar descobrindo coisas em nossa área pode ser uma forma de diminuir bastante esse desgaste. Ler, criticar, discutir, reunir-se com outras pessoas interessadas em não morrer profissional e pessoalmente podem ser caminhos para atenuar esse desgaste.

Percebíamos, nas reuniões e paradas pedagógicas, que a troca – de experiências, dúvidas, frustrações – era muito eficaz no trabalho diário, o que nos motivou a transformar em artigo as nossas experiências.

## 2 PROJETOS HISTÓRICOS OU HISTÓRICOS PROJETOS?

A disciplina de história é, por muitas pessoas, vista como maçante, cansativa, monótona. Como professora e, principalmente, historiadora, meu maior objetivo sempre foi o de atrair o aluno para os acontecimentos passados, transformar a disciplina em um estudo interessante, curioso, atrativo.

Trabalhar efetivamente com projetos de trabalhos se impôs a partir de 2012, quando as

três etapas do terceiro ciclo estavam aglutinadas, ou seja, era necessário trabalhar com três níveis diferentes de aprendizado e de idade. A proposta inicial veio apoiada nos estudos de Hernández (1998), quando diz que um aluno pode aprender através do estudo do colega, quando este o socializa. Assim, os alunos fizeram buscas e relacionaram o que lhes interessava conhecer/saber/aprender na disciplina – elencaram possíveis conteúdos. Considerando os temas comuns, os alunos organizaram-se em grupos, duplas, trios e individualmente. A partir das perguntas iniciais – o que quero saber sobre... –, iniciaram-se as buscas, tendo como fonte livros didáticos diversos, páginas da internet, revistas e o que mais fosse pertinente. E, a partir das buscas iniciais, surgiam os novos itens a serem acrescentados à pesquisa.

Considerando que o aluno é o pesquisador, aos professores – digo professores, pois contávamos sempre com a presença de um professor itinerante, em todas as aulas – competia orientar os alunos no caminho da aprendizagem.

Durante um determinado período, estipulado de acordo com a complexidade do trabalho e das características da turma, realizavam-se as pesquisas. Nesse momento, as professoras acompanhavam esse desenvolvimento. Vale ressaltar que eu, professora-referência, titular da disciplina, atendia no que dizia respeito às dúvidas e fazia esclarecimentos específicos sobre a pesquisa, enquanto a professora itinerante atendia às questões organizacionais, como onde pesquisar, como sintetizar as informações e organizá-las no trabalho escrito.

O trabalho desenvolvido pelos alunos compreendia quatro etapas. A primeira era a pesquisa sobre a temática escolhida, isto é, recolher informações tendo como local de anotações o caderno. A segunda etapa estava no desenvolvimento do trabalho escrito, com introdução (o que quero saber?), desenvolvimento (o que pesquisei?), conclusões (o que aprendi, afinal, com este trabalho?) e as referências (onde pesquisei?). As perguntas citadas serviam para auxiliar os alunos na organização do trabalho.

A terceira etapa compreendia socializar a pesquisa para os colegas. Nesse momento, alunos que pesquisaram a mesma temática socializavam juntos – embora o trabalho escrito tenha sido entregue individualmente. Em tal momento, era

possível perceber as diversas possibilidades de uma pesquisa, pois a socialização não se tornava repetitiva, uma vez que cada aluno conseguia acrescentar uma informação nova. Na verdade, tornava-se uma competição saudável, estimulada por mim, uma vez que instigava os alunos a buscarem mais, para envolverem os colegas, entusiasmarem seus pares sobre a temática que estavam pesquisando.

Também é importante destacar que esses trabalhos em grupos e, ao mesmo tempo, individuais permitiram uma melhor integração com os alunos de currículo adaptado, uma vez que todos realizavam e entregavam os trabalhos. Aqueles não habilidosos nas atividades estritamente de leitura e escrita se dedicavam aos trabalhos com imagem, desenho, materiais concretos, isto é, outras formas de retratar as informações.

Após a socialização, voltava a interferência do professor, com explicações complementares, esquemas, exercícios, enfim, o que fosse necessário acrescentar à pesquisa exposta. Se, na proposta surgisse a visualização de um filme ou pequeno vídeo, esse era o momento que entendia ser o melhor, pois ainda se estava discutindo a temática<sup>3</sup>. Nesse compartilhamento, envolviam-se os diversos níveis, as complexidades, que possuíamos em sala e considerando isso é que eram feitas as avaliações. Com determinados alunos, estimulávamos a habilidade de escrita, síntese e argumentação, enquanto, com outros, buscávamos informações mais sucintas, complementadas com imagens, entre outras possibilidades.

Ainda nessa terceira etapa, a partir da data da entrega do trabalho escrito, o trabalho era lido, pré-avaliado e retornava para que o aluno fizesse as correções e as complementações necessárias, sendo a oportunidade de reescrever, corrigindo o que não estava de acordo. Juchum (2011, p. 71) diz que

Assim, dar oportunidade ao aluno de reescrita do seu texto, a partir das perguntas feitas pelo professor, é um dos

<sup>3</sup> Sobre o uso dessa ferramenta, Macedo (2010, p. 119) diz que “o bom aproveitamento da projeção dependerá do quanto seu conteúdo for colocado em discussão, e do quanto se puder esclarecer a respeito da distinção entre o real e o imaginário da época enfocada”. Por isso, concluí que um filme pode ser o começo, o meio, mas jamais um fim de um estudo.

passos de um conjunto de atividades que a escola deveria desenvolver para que o educando pudesse se apropriar dos gêneros do discurso. Essa prática torna o professor ‘coautor’ do texto que precisa apontar caminhos para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu.

Neste momento, destaco que, como o objetivo não era de uma pesquisa informativa, mas, sim, que promovesse aprendizado, o trabalho retornava com várias interpolações, questionando, encorajando o aluno a buscar o que ainda faltava. Nesse sentido, Pinsky e Pinsky (2010, p. 22) confirmam que

Para informar, aí estão, bem à mão, jornais e revistas, a televisão, o cinema e a internet. Sem dúvida que a informação chega pela mídia, mas só se transforma em conhecimento quando devidamente organizada. E confundir informação com conhecimento tem sido um dos grandes problemas da nossa educação... Exatamente porque a informação chega aos borbotões, por todos os sentidos, é que se torna mais importante o papel do bom professor.

E, nesse momento, é o profissional qualificado que saberá se o aluno foi até onde deveria ir, dentro dos conteúdos estipulados pelos Planos de Estudo da escola. Se o aluno-pesquisador compreendeu e se seu colega, que pesquisava outra temática, também compreendeu. E, se o aluno não chegou lá sozinho, deve-se intervir.

Esse intervir acontecia de diversas maneiras, novamente, de acordo com a situação, o aluno e o conteúdo. Poderia ser apenas indicando “e as novas tecnologias utilizadas na Primeira Guerra Mundial, você não descobriu nada sobre isso?” e esperando que o aluno fosse sozinho atrás de material, ou, então, indicando que ele buscasse essa informação em determinado livro ou *site* da internet, ou, ainda, trazendo determinado texto, imagem ou vídeo para os alunos. Era o perfil do aluno que indicava o tipo de intervenção a ser feita.

Também sempre deixando claro que as discussões e as problematizações faziam parte de todo o processo, pois, “Acima de tudo, uma aula de História não deveria apresentar apenas dados acabados, mas evidenciar em algum momento o processo de construção da verdade histórica e

trabalhar com a dúvida, dado comum a todas as ciências” (KARNAL, 2010, p. 129), apresentando, questionando, evidenciando que a “História” que se estuda não está pronta.

Essas novas considerações eram acrescentadas no trabalho escrito iniciado. Algumas vezes o aluno reescrevia, “passava a limpo”, outras vezes fazia apenas as correções e acrescentava as novas informações ao final, como que em um dossiê.

A quarta e última etapa estava na avaliação. E esta também foi de diversas formas, considerando a temática, o momento e o envolvimento da turma. Uma utilizada foi a avaliação escrita, na forma de prova, feita após as socializações, em que todos os alunos respondiam a questões relacionadas a um determinado número de trabalhos socializados. Acredito muito nessa atividade, pois demanda dedicação do aluno em rever as informações e repensá-las, “o que eu ainda me lembro disso?”, “o que me chamou atenção no trabalho do colega?”. E, depois da correção, voltava-se novamente a falar no assunto, uma vez que revíamos as questões e as debatíamos no coletivo.

Também era considerado o trabalho escrito feito pelo aluno, sua desenvoltura na socialização do trabalho, desenhos e demais produções feitas durante o processo. Para melhor argumentar sobre essa avaliação, aproprio-me do que escreveu Ely (2011, p. 63),

Nessa perspectiva, entendo que a avaliação da aprendizagem tem como meta ser mediadora entre os processos de ensino e aprendizagem, fornecendo orientações ao professor para melhor organizar as suas intervenções em sala de aula e ao aluno condições de acompanhar o progresso de suas aprendizagens. Diferente do que se pensava, a avaliação não tem como objetivo simplesmente a aprovação ou a reprovação dos alunos, a classificação em “sabe” e “não sabe”. Mais do que isso a avaliação tem a função de conhecer e reconhecer os alunos como sujeitos de conhecimento que são capazes de agir qualitativamente em seu benefício sempre que o esforço for propício. O aluno é avaliado continuamente por meio das tarefas diversificadas realizadas em sala de aula e fora dela. Essas atividades servem para o professor detectar dificuldades durante o processo, corrigindo possíveis

“falhas”, e acompanhar a evolução de cada um dos alunos avaliando o seu trabalho.

Como na escola incluímos alunos com dificuldade de aprendizagem e currículos adaptados,

A diversificação dos instrumentos de avaliação parece ser uma das alternativas para tornar este processo [a avaliação] mais democrático, visto que permite a expressão dos alunos por meio de diferentes formas e permite que as dificuldades sejam trabalhadas e reconhecidas a partir de outros meios que não só a prova (ELY, 2011, p. 64)

Para alunos que não conseguiam expressar através da avaliação escrita, era proposta a avaliação oral – em local apropriado – ou poderia ser através de algo concreto, como desenho, de acordo com o momento.

Possuindo os alunos tempos diferentes de trabalho, enquanto alguns alunos ainda pesquisavam a mesma temática – ou reescreviam seus trabalhos, ou voltavam a pesquisar informações faltantes, etc. –, outros já partiam para uma segunda pesquisa, em muitos casos indicada através da curiosidade: “O que aconteceu depois?” Como as pesquisas eram independentes e de acordo com os interesses – pois o importante é que os alunos, durante o terceiro ciclo, compreendam as informações históricas propostas para as respectivas etapas –, eles poderiam avançar e recuar na linha do tempo, sem que isso fosse um problema. Além do que, Hernández (1998) já afirmava que os estudos por projetos não precisam partir do mais fácil para o mais difícil.

Visando a facilitar essa compreensão de avanço e recuo no tempo, propus a construção de uma linha do tempo, exposta na sala de aula. A partir da pesquisa realizada, cada aluno deveria desenhar algo que representasse aquele momento histórico. Esses desenhos eram então organizados na linha do tempo.

Sobre como atender os alunos que não eram curiosos pela história, meu posicionamento era o de indicar possíveis temáticas, claro que fazendo uma propaganda delas. Por exemplo, tive um grupo grande de alunos que queria estudar as guerras mundiais. Sugerir que eles se dividissem entre a primeira e a segunda guerra, e assim aconteceu. Para aqueles que não sabiam o que pesquisar, sugerir

a Revolução Socialista na Rússia e a Guerra Fria, que estão relacionadas no grande contexto entre e pós-guerras. Assim surgiram os conteúdos que trabalhamos no primeiro e em parte do segundo trimestre de 2012.

No restante do período letivo, trabalhamos também por projetos de trabalho, mas aí não mais individuais, e, sim, coletivos, até porque, com adolescentes, é preciso diversificar a metodologia, conforme reforça Persch (2010, p. 32): “[...] o professor, além do domínio de conteúdos, deve conhecer várias metodologias para tornar as aulas atraentes, como forma de minimizar as necessidades de experiências novas que as crianças e os jovens necessitam, e que contribuem para o enfrentamento da indisciplina”. No trabalho coletivo, a temática era abordada com todos os alunos ao mesmo tempo. Com essa metodologia, não era realizado trabalho escrito, mas proposta a resolução de exercícios e questionários, elaboração de desenhos, etc.

No final do segundo e do terceiro trimestre, trabalhamos coletivamente a Segunda Guerra Mundial – a partir do que os alunos já haviam estudado no projeto individual – e sobre a Ditadura Militar no Brasil.

Um dos questionamentos mais frequentes nas escolas que trabalham por metodologia de projetos é sobre a “quantidade de conteúdo” trabalhado. Existem estudos que confirmam que é impossível trabalhar – com qualidade! –, com alunos da educação básica, todos os momentos históricos apresentados nos livros didáticos, sendo assim necessária uma seleção, uma triagem a partir do que é importante para que o aluno possa se desenvolver. Pinsky e Pinsky (2010, p. 29) são taxativos ao escreverem que

O professor não deve ter dó de abandonar assuntos quando não conseguir uma resposta satisfatória à questão do porquê: às vezes, mostra-se muito mais interessante ‘pular’ algumas páginas do livro didático ou da História (seja lá o que isso quer dizer...) e dedicar o tempo (infelizmente cada vez mais curto) das aulas a temas como ‘a situação do índio no Brasil colonial’ (ao invés de ‘capitanias hereditárias’ e ‘governadores gerais’), ‘os movimentos sociais que ajudaram a derrubar a ditadura militar no Brasil’ (ao invés de lista de presidentes da República

e suas realizações), ‘os efeitos deletérios do nazismo’ (ao invés de um histórico detalhado das batalhas da Segunda Guerra Mundial).

Também Bezerra (2010, p. 38. Grifo meu) afirma que “[...] os conteúdos a serem trabalhados em quaisquer dos níveis de ensino/pesquisa [...] não é todo o conhecimento socialmente acumulado e criticamente transmitido a respeito da trajetória da humanidade. **Forçosamente, devem ser feitas escolhas e seleções**”. E ainda Neto (2010, p. 72-73), ao orientar professores sobre como melhor trabalhar suas aulas de história, escreve que

[...] não é possível estudar tudo. Em nenhum momento, em nenhum modelo, poderá o professor contemplar toda a História (até mesmo porque ninguém possui esse saber ou pretensão); por isso, é preciso saber selecionar o que falar e como falar para que o aluno possa fazer a articulação entre a sua individualizada e a história coletiva.

É a partir desses aportes que entram as individualidades do aluno, da turma, da escola, do professor e do momento em que se está vivendo. É isso que determinará a “quantidade” e, antes dela, a qualidade do que se discute, pesquisa e busca saber em sala de aula. É o que marcará o aluno, o que ele levará como bagagem quando sair da escola, quando concluir seu tempo de estudante.

Neto (2010) destaca que é possível trabalhar a organização histórica tal qual como se apresenta, não há problema nisso. No entanto, **deve haver mudança na forma como se trabalha**. Diz ele que:

[...] é plausível a articulação dos conteúdos divididos de forma tradicional, à inovação apresentada pela transversalidade. O que deve mudar é a atitude do professor diante dos conteúdos e alunos, identificando o que se busca e como se busca, **preservando o papel dos estudantes como sujeitos da aprendizagem**. (NETO, 2010, p. 72. Grifo meu).

Isso nos remonta a enfatizar no aluno, a despertar nele onde buscar a informação, a desconfiar “será que era assim mesmo?”, “será que este site da internet está correto?”, “será que foi só isso?”, “será que não existem imagens para eu entender melhor esta cena?” e, assim, ir criando interesse.

Ely (2011, p. 61. Grifo meu) escreve:

A aprendizagem do aluno só acontece na medida em que este age sobre os conteúdos específicos. Dialetiza-se a relação professor/aluno, gerando-se uma tensão criativa entre a estabilidade e a mudança, entre a fixidez e a ruptura. O professor, além de ensinar, também aprende, e o aluno, além de aprender, ensina. O ensino visando à construção de conhecimento caracteriza-se pela **promoção do debate, da hipótese divergente, da dúvida, do confronto de ideias, de informações discordantes e, também, da exposição competente de conteúdos formalizados.** A novidade trazida pela aprendizagem é a continuidade garantida pelo desenvolvimento. A avaliação configura-se aí como mediadora e tem como objetivo a promoção da aprendizagem. **O professor é um problematizador e um mediador de novas aprendizagens.** Cabe ao professor definir/conhecer os conceitos já definidos pelos alunos para saber que oportunidades ótimas de aprendizagem poderá oferecer aos alunos para que avancem em suas aprendizagens.

Ensinar onde buscar a informação é um dos pontos-chave neste mundo cheio de informação. Aprender a sintetizar, organizar as informações, construir aprendizagem. Eis o maior desafio de um professor!

### 3 CONSIDERAÇÕES

Propor considerações finais, tradicionalmente, está relacionado a apresentar resultados. Com educação, o retorno não é imediato, não vem de um mês para outro, assim como pode não vir de um ano para o outro. São apostas feitas por mim, pela escola, por outros professores e pesquisadores em educação.

A partir desse refletir, identifico o trabalho realizado na escola com o que escreveu Bezerra (2010, p. 41. Grifo meu), quando compara o trabalho tradicional<sup>4</sup> realizado na maior parte das escolas com as metodologias que se mostram inovadoras quando se pensa educação

Já as propostas curriculares que concebem o currículo e a educação dentro dos padrões mais atualizados constroem a trama expositiva procurando envolver o aluno por meio da problematização dos temas, de sua abordagem, da relação necessária com o mundo cultural do aluno; as atividades constituem o cerne do trabalho pedagógico apresentado, pensando sempre do ponto de vista da construção de um conhecimento escolar significativo. **A preocupação não é com a quantidade dos conteúdos a serem apresentados, ou com as lacunas de conteúdo de história que ficariam por ser preenchidas,** de acordo com a lista de assuntos que tradicionalmente fazem parte dos conteúdos a serem transmitidos pela escola. **O que está em evidência é o modo de trabalhar historicamente os temas/ assuntos/objetos em pauta.**

É importante, quando uma escola assume a metodologia de trabalho exposta acima, que seus professores de fato a pratiquem, que deixe de ser apenas a metodologia escolhida para ser a metodologia aplicada. Escrever este artigo é parte dessa construção, uma vez que ficam registrados exemplos de trabalho.

Antes de tudo, fica o registro de que é possível e de que se obtêm bons resultados junto aos alunos, principalmente quanto há interesse, uma vez que são eles que determinam o que será estudado e em qual sequência. Demanda trabalho, uma vez que cobra um olhar mais específico do professor, mas que tende a tornar a escola mais atrativa, mais atual.

Com os alunos com quem trabalhamos a experiência relatada acima, os resultados mostravam-se pela expectativa que se tinha pela aula, uma vez que esta não dependia exclusivamente do professor e o ritmo se dava também pelas escolhas deles. Outro fator que destaco como sendo positivo nessa experiência foi a utilização dos diversos espaços da escola – laboratório de informática, biblioteca, sala de aula, pátio –, saindo do espaço exclusivo e rotineiro, que é o da sala de aula. Também a possibilidade de trabalhar em grupos, quando um colega contribuía, ajudava o outro.

Concordo com Neto (2010) quando este remonta ao aluno a consciência de que ele é o responsável principal desse processo de aprendizagem que ocorre na escola, e a metodologia de projetos permite isso. Foi visível, principalmente

<sup>4</sup> Uso exclusivo de ferramentas usualmente utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: quadro, livro didático, folhas xerocadas e aulas expositivas ou de cópia.

com a terceira etapa – alunos concluintes do ensino fundamental –, o interesse em buscar informações complementares, em resolver as situações-problemas.

Destaco também como resultado importante, dentro da metodologia, que, para que os alunos estudem com desenvoltura e liberdade, é preciso que os controles necessários dentro da escola aconteçam por parte de todos – direção, coordenação pedagógica, funcionários e demais professores –, uma vez que estão em vários espaços, pois a aprendizagem, nessa proposta exposta por mim, acontece por todos os locais. O professor-referência precisa ter a certeza de que não está sozinho, de que faz parte de um todo, que já prepara esses alunos para o trabalho em conjunto desde a educação infantil.

Quanto às escolhas referentes aos conteúdos a serem trabalhados e a inevitável exclusão de outros, gosto de lembrar o que Karnal (2010, p. 130) escreveu, de que “Parece sempre útil repetir que estamos ensinando História para jovens e não formando historiadores. As duas coisas são muito distintas e implicam atitudes diversas”, portanto, deve-se ensinar a pesquisar, refletir sobre as informações e que isso é mais útil do que saber “de cor e salteado” dados e números.

Finalizando, enfatizo que a escola é lugar de conhecimento científico, mas também de conhecimento humano, de construção de relações. E muitas das lembranças que levarão os alunos de sua vida estudantil não serão os dados, mas a forma como os obtivemos.

## REFERÊNCIAS

BEZERRA, Holien Gonçalves. Conceitos Básicos. In: KARNAL, Leandro (Org). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed., 1 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010, p. 37-48.

ELY, Vanessa Delving. Os modelos epistemológicos nas práticas avaliativas. In: **Revista Interfaces**. Lajeado, ano 5, p. 61-65, dez. 2011.

HEBERLE, Caroline P. et al. **Jeitos de fazer escola: escolhas, fundamentos e princípios**. Lajeado: Ed. da Univates, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JUCHUM, Maristela. Produção Textual: A perspectiva Bakhtiniana sobre gênero discursivo e interlocução. In: **Revista Interfaces**. Lajeado, a. 5, dez. 2011. p. 66-72.

KARNAL, Leandro. A História Moderna e a sala de aula. In: KARNAL, Leandro. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed., 1 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010, p. 127-142.

MACEDO, José Rivair. História Medieval. In: KARNAL, Leandro. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed., 1 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010, p. 109-142.

PERSCH, Lisandra Quinot. A indisciplina em sala de aula: Olhares docentes e discentes. In: **Revista Interfaces**. Lajeado, a. 5, p. 30-35, dez. 2011.

PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed., 1 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010, p. 17-36.

NETO, José Alves de Freitas. Transversalidade. In: KARNAL, Leandro. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed., 1 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010, p. 57-74.