

## UTILIZAÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS NA SALA DE AULA DE HISTÓRIA: UMA ABORDAGEM REFLEXIVA

Ana Beatriz Avelino Dantas<sup>1</sup>; Patricia Cristina de Aragão<sup>2</sup>; Elisângela Cabral Moço<sup>3</sup>

1 Graduanda em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), bolsista pela CAPES no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

beatrizavelinoad@outlook.com.

2 Professora do Departamento de História na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Historiadora e Doutora em Educação pela UFPB, Pós-Doutora em História pela UFCG.

Coordenadora do PIBID - História (Campus I), patriciaaragao@servidor.uepb.edu.br.

3 Graduada no Curso de Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB e Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Servidora Efetiva do Estado da Paraíba. Supervisora do PIBID – Campina-Grande - bolsista pela CAPES. Professora efetiva no estado da Paraíba. Bolsista.

elisangelacabralmoco@gmail.com.br.

### Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar a experiência de aplicação de um jogo didático simples em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II, realizada no âmbito do subprojeto História do PIBID/UEPB, em uma escola pública na cidade de Campina Grande-PB, bem como expor os benefícios da utilização de práticas de ensino não convencionais, especialmente os jogos de tabuleiro, no contexto do ensino de História. Partindo da crítica ao modelo tradicional de ensino de História, centrado na memorização e na perspectiva eurocêntrica, este artigo defende o uso de metodologias ativas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), à Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire e ao conceito de jogo como elemento cultural desenvolvido por Johan Huizinga. O jogo, inspirado no tabuleiro do War, simulou a Conferência de Berlim (1884-1885) e a partilha da África. Os estudantes foram organizados em grupos que representavam as potências europeias (França, Alemanha, Inglaterra e Bélgica), enquanto um aluno atuou como resistência africana. Utilizando mapa-múndi, bandeiras, post-its e negociações, os participantes vivenciaram processos de colonização, alianças, resistências e consequências do neocolonialismo. Os resultados evidenciaram alto engajamento, participação ativa e construção significativa do conhecimento, demonstrando que o jogo promove o desenvolvimento do pensamento crítico e da atitude historiadora. Conclui-se que o recurso didático, quando contextualizado, constitui estratégia acessível e eficaz para transformar a aula de História em espaço de aprendizagem autônoma, crítica e prazerosa, distanciando-se do modelo bancário tradicional.

**Palavras-chave:** jogo didático. ensino de História. metodologias ativas. PIBID.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar a experiência de aplicação de um jogo didático simples em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II, realizada no âmbito do subprojeto História do PIBID/UEPB, em uma escola pública na cidade de Campina Grande-PB, bem como expor os benefícios da utilização de práticas de ensino não convencionais, especialmente os jogos de tabuleiro, no contexto do ensino de História – através da prática no PIBID –. Esta aplicação ocorreu em uma turma de 8º ano, do ensino fundamental II, anos finais, na escola-campo parceria do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto História, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus Campina Grande.

A metodologia adotada na construção deste trabalho é a abordagem reflexiva, ancorada na pesquisa-ação (Freire, 1996; Nascimento, 2013) e na renovação da didática da História (Schmidt; Urban, 2025). Por meio de observação participante, regência de aulas e registro reflexivo da prática docente no âmbito do PIBID, a experiência em sala de aula foi documentada e analisada criticamente, permitindo articular teoria e prática na produção de conhecimento sobre o uso de jogos didáticos no ensino de História. Para tal, foi usado como base não só a experiência de sala de aula, mas autores como Adichie (2019), Freire (1996), Huizinga (2019).

Historicamente, a educação brasileira apresentou uma perspectiva tradicional de focar o processo de ensino-aprendizagem, este fato não foge ao ensino de história. Desde a criação da disciplina de História, no Brasil, o ensino foi estruturado nas bases da oralidade, da leitura e da cópia, esse fato dá-se pois a escrita e leitura é fundamental no ensino de história, essa estrutura primária funcionava muito bem nos centros universitários. No entanto, na educação básica, essa metodologia era aplicada e servia para os alunos decorarem os fatos e os reproduzirem nas atividades avaliativas, contribuindo para que o ensino de história fosse visto através de uma ótica de ensino tradicional e conservadora.

Isto dá-se ao fato do ensino de história, enquanto campo de reflexão acadêmica nas universidades, possuir uma estrutura curricular eurocêntrica — de 1930, ano de implantação dos cursos de formação de professores de história no Brasil —, com currículo fortemente cronológico e centrado no conteúdo científico, separando o “saber histórico” do “saber pedagógico”. Isso foi prolongado até os anos de 1960, pois com a ditadura militar existe uma mudança — como forma de controle — acerca de como entende-se o ensino, reforçando o modelo já existente e transformando os cursos de formação em licenciaturas curtas sobre estudos sociais (Nascimento, 2013).

Assim, é possível perceber que, no decorrer da história do ensino de história nos cursos superiores do Brasil, houveram períodos nos quais a formação docente passou por processos conservadores e eurocêntricos na proposta dos cursos. Todavia, a partir dos anos 1990, com o fim da ditadura militar e redemocratização brasileira, inicia-se uma mudança estrutural nesse currículo. Essa reformulação dá-se com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 9.394/1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e para os Cursos de História (Resolução CNE/CES nº 13/2002). Assim, o ensino de história passa a integrar saberes históricos e pedagógicos, tornando obrigatórios os estágios supervisionados e as disciplinas de didática específica de História, e incentivaram a formação do professor reflexivo e investigador de sua própria prática (Nascimento, 2013).

Mesmo após as mudanças na formação docente, a maioria dos professores do ensino básico ainda perpetua uma forma tradicional de ensinar história. Essa “insistência”, acaba por distanciá-los tanto de um aprendizado efetivo — por parte dos alunos —, quanto da proposta trazida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de história. Essa prática tradicionalista pode dar-se por inúmeros fatores, um deles é o distanciamento entre a história praticada e produzida nas universidades e o profissional de educação do ensino básico.

Como forma de diminuir essa distância e melhorar a formação de professores, é criado o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). É através dessa política pública que licenciandos, têm a oportunidade de vivenciar a sala de aula e praticar as metodologias de ensino de história pesquisadas nas universidades. Através da prática em sala de aula é possível produzir artigos científicos como este, que tem como objetivo expor os benefícios da utilização de práticas de ensino não convencionais em sala de aula, como no caso da utilização de jogos de tabuleiro no contexto do ensino de história.

## REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com a BNCC, o ensino de história para o ensino fundamental II deve ser focado no desenvolvimento do pensamento crítico e da atitude historiadora dos alunos. Tal atitude pode ser desenvolvida através da identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de fatos ou documentos históricos. Portanto, trazer para a sala de aula recursos pedagógicos que possibilitem a criação de habilidades nos alunos, nada mais é do que despertar neles a curiosidade sobre o componente curricular a ser estudado, neste caso a História.

Ao conduzir esse movimento de despertar, possibilita-se que os estudantes tenham acesso a diferentes versões da história, pois como aponta Adichie (2019, p.8), “Uma única história traz um grande problema, o roubo da dignidade das pessoas”. Tendo como base essa perspectiva, é proporcionado aos alunos a capacidade de conhecer não apenas a história oficial ou a minha visão da história enquanto professora — mas de analisar as versões que lhes são apresentadas e a partir delas criar suas próprias versões dos recortes históricos.

É imprescindível afirmar que o professor não tenha medo de incitar nos alunos essa busca por conhecimento e criticidade. Na obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), Paulo Freire aponta que “uma das tarefas principais da prática educativa-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita e indócil”. Além disso, Freire vai destacar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção”. Assim, através dos escritos de Freire (1996), é possível entender que ele traz uma concepção de um ensino construtivista e dialogado, no qual o professor atua como um mediador, promovendo no estudante a capacidade de autonomia na produção do seu saber. Tais apontamentos reforçam, ainda, a necessidade de formar indivíduos questionadores e ativos, capazes de problematizar a realidade ao invés de aceitá-la passivamente.

Uma forma efetiva de tornar realidade o previsto na BNCC e colocar em prática os ensinamentos de Freire (1996) e Adichie (2019) é a utilização de jogos em sala de aula. No contexto do ensino de história, é recente o aproveitamento desse recurso pedagógico. Concomitantemente, apesar de ser uma ferramenta nova nas pesquisas acerca do ensino de História, já mostram um amplo valor metodológico. Um teórico muito influente quando se trata de jogos, principalmente de jogos como uma cultura humana, é o historiador holandês Johan Huizinga (1872-1945). Em sua produção, ele tratou os jogos não só como forma de divertimento, mas como algo inerente ao ser humano. Para ele,

o jogo constitui uma preparação do jovem para as tarefas sérias que mais tarde a vida dele exigirá; segundo outra, trata-se de um exercício de autocontrole indispensável ao indivíduo. Outras veem o princípio do jogo como um impulso inato para exercer uma certa faculdade, ou como desejo de dominar ou competir. Teorias há, ainda que o consideram uma “ab-reação”, um escape para impulsos prejudiciais, um restaurador da energia dispendida por uma atividade unilateral, ou “realização do desejo”, ou uma ficção destinada a preservar o sentimento de valor pessoal etc. (Huizinga, 2019, p. 2-3).

Huizinga (2019, p.9), vai discorrer, em seu trabalho, sobre as características apresentadas pelos jogos. De acordo com o teórico, é possível caracterizá-los como “uma atividade livre, conscientemente tomada como “não - séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total”. O pensamento

trazido por Huizinga é vital para a educação, focada no ensino de história, pois são cada vez maiores as comprovações de que os alunos não se interessam mais no ambiente escolar. Bem como, é cada vez mais notório o desprezo dos educandos com a sala de aula, o professor e o conteúdo ensinado.

Dessa forma, o professor pode utilizar os jogos, como um recurso pedagógico, não com um viés de entretenimento do aluno, mas como uma forma de complementar sua formação — ou desconsiderando a importância do conteúdo teórico. Assim, o recurso pode ser usado como uma introdução ou como finalização de um conteúdo “X”, sendo sempre bem contextualizado e utilizado com um objetivo de aprendizado. Como consequência desse uso, os alunos terão um ponto de partida para o fomento da criticidade e da atitude historiadora.

## A SALA DE AULA DE HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID

A partir das ações do subprojeto história do PIBID na Universidade Estadual da Paraíba, em uma escola pública da cidade de Campina Grande, os licenciandos tiveram a oportunidade de experienciar o ambiente escolar, mais especificamente a sala de aula. Um dos objetivos do programa é proporcionar aos universitários a vivência de sala de aula antes da conclusão do curso, unindo o conhecimento acadêmico à prática docente. Além disso, propõe a mobilização de professores da rede pública de ensino como co-formadores dos futuros docentes, valorizando a aprendizagem mútua, ou seja, os futuros professores podem aprender com os profissionais que já exercem a profissão, assim como, os profissionais que já exercem a profissão podem aprender com as novas perspectivas de ensino trazidas pelos licenciandos.

Por meio do programa, uma escola no bairro dos Cuités em Campina Grande-PB propiciou a experiência com o cotidiano e vivência na escola. Nesta escola, a atuação em uma turma de 8º ano, trouxe experiências educacionais que contribuíram para a prática escolar. Em primeiro momento, foi feita apenas uma observação de como funciona a sala de aula, logo após, iniciou-se a regência, assumindo o período referente ao 4º bimestre do ano letivo da turma. Nessa ocasião, era perceptível que os alunos já estavam indispostos a assistir e participar das aulas. Mediante este quadro, aplicaram-se à turma ações metodológicas pautadas nas propostas de metodologias ativas, alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza o desenvolvimento da atitude historiadora por meio de práticas que estimulem o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes.

Neste bimestre, o conteúdo foi “Imperialismo na África”, a partir do qual foi montado, na organização pedagógica, a proposta do jogo sobre a partilha da África e a conferência de Berlim. Nesse contexto, o jogo didático foi planejado como recurso pedagógico complementar

ao conteúdo, tendo como objetivo o entendimento dos alunos sobre a partilha da África, as resistências ao neocolonialismo e as consequências disso.

Na ocasião, foram organizadas 4 aulas, uma para que os alunos fizessem a leitura prévia do conteúdo proposto a partir do livro didático com o tema do Imperialismo na África e que buscassem fazer anotações do que considerassem importante. A segunda aula foi destinada a uma aula expositiva, dialogada com a turma sobre o conteúdo, nela foi produzido um mapa mental em conjunto com os alunos e repassadas as orientações para as próximas aulas. As duas aulas posteriores foram usadas para a aplicação do jogo didático.

Nesse caso, o jogo foi pensado como um recurso pedagógico complementar para o conteúdo, tendo como objetivo o entendimento dos alunos sobre a partilha da África, as resistências ao neocolonialismo e as consequências disso. Ele foi elaborado fora da sala de aula, tendo como base matérias acessíveis como cartolina, post-its coloridos, papelão e papel ofício. Com o papelão e as folhas de papel ofício, foram confeccionadas placas com as bandeiras da França, Alemanha, Inglaterra e Bélgica — países que integravam a Conferência de Berlim—. Já com a cartolina, foi montado uma espécie de tabuleiro que continha um mapa mundi — extraído do tabuleiro do jogo WAR<sup>1</sup> da Grow<sup>2</sup>. Os post-its coloridos foram utilizados como forma de representar os exércitos dos países imperialistas. Além disso, um aluno foi escolhido para representar a resistência africana ao processo imperialista.

A construção da atividade concretizou a concepção freiriana de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 32), ao transformar os estudantes em sujeitos ativos do próprio aprendizado. Ao mesmo tempo, a dinâmica inspirada no War materializou o conceito de jogo como “atividade livre, conscientemente tomada como ‘não-séria’ e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total” (Huizinga, 2019, p. 9).

Sob a perspectiva decolonial (Ribeiro & Gaia, 2021), o jogo adquiriu ainda maior relevância epistemológica ao colocar os estudantes no lugar da resistência africana, valorizando saberes culturais, práticas místico-religiosas e formas de agência histórica frequentemente silenciadas pela narrativa eurocêntrica tradicional, permitindo, assim, uma reflexão crítica sobre as relações de poder e os legados do colonialismo no ensino de História.

<sup>1</sup>War é um clássico jogo de tabuleiro brasileiro de estratégia lançado pela Grow em 1972, baseado no jogo americano *Risk*. O objetivo é conquistar territórios e continentes, cumprindo um objetivo secreto. Os jogadores utilizam dados para atacar e defender, exigindo planejamento, alianças e controle territorial em um mapa mundial dividido em 6 regiões.

<sup>2</sup> Grow, ou Grow Jogos e Brinquedos, é uma renomada empresa brasileira, fundada em 1972, especializada na produção de jogos de tabuleiro, quebra-cabeças e brinquedos didáticos.

IMAGEM 1 - Materiais utilizados no jogo didático.



Fonte: Acervo pessoal de Ana Beatriz (2026).

Ao chegar na sala de aula, os alunos foram organizados em três grupos — em decorrência da quantidade de alunos presentes —, e um aluno escolheu fazer sozinho a representação da resistência africana. Após isso, foram distribuídas as plaquinhas indicando que país cada grupo representaria e foi feita uma explicação para lembrá-los o que foi e como ocorreu a Conferência de Berlim. Assim, foi explanado quais as formas de colonização e quais as matérias primas de interesse do grupo europeu. Em seguida, os alunos tiveram um tempo de 5min. para decidir - entre si e com a ajuda da professora supervisora e da pibidiana - qual seria a região da África, a matéria - prima e a forma como iriam fazer a neocolonialismo daquele território, simulando, dessa forma, uma pequena Conferência de Berlim.

IMAGEM 2 - Simulação da Conferência de Berlim.



Fonte: Acervo pessoal de Ana Beatriz (2026).

Logo após esse momento, os alunos escolheram e compartilharam com os colegas as formas escolhidas para fazer as investidas. O grupo que representou a França, decidiu fazer uma colonização por meios econômicos e culturais, da mesma forma que as equipes representantes da Alemanha e Bélgica. Em seguida, a aula passou a ser desenvolvida através do jogo didático, em cada rodada um grupo fazia sua investida na região que escolheu para neocolonizar. Ao sofrer a investida, o representante africano tinha a opção de revidar ou não, escolhendo suas motivações para não revidar ou a forma como revidaria. Podendo usar das práticas culturais, místico - religiosas ou militares africanas para isso.

Dessa forma, seguiu a aula. A cada rodada do jogo os alunos construíram alianças com outros países, europeus ou africanos, diversificando as formas de investida, escolhendo se queriam ou não utilizar e como utilizariam seu poder militar para conseguir o controle do território que almejavam. Assim como no jogo War— que foi inspiração para o jogo da Partilha da África —, a ação educativa foi se desenvolvendo até que algum país conquistasse seu objetivo. Dessa forma, a atividade proposta e desenvolvida em sala, por meio do jogo didático, colaborou com os alunos para que pudessem entender como funcionou a Conferência de Berlim e a partilha da África, colocando o interesse de alguns acima do bem estar e da segurança econômica, cultural, alimentar e patrimonial de outros.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tendo como foco a junção entre vivência em sala de aula e estudos teóricos, fica evidente a necessidade de diversificar as formas de ensino de História, conforme defendido

pela BNCC ao priorizar o desenvolvimento do pensamento crítico e da atitude historiadora.

Ao levar para a sala um jogo de tabuleiro inspirado no War — que exigia raciocínio estratégico — foi possível observar um entusiasmo fascinante dos alunos.

Em um primeiro momento, os estudantes estranharam a proposta e questionaram a relação entre o jogo e o conteúdo do Imperialismo na África. No entanto, após a explicação e o início da atividade, a interação com o material pedagógico foi muito positiva: eles manipularam o mapa-múndi extraído do War, posicionaram as bandeiras da França, Alemanha, Inglaterra e Bélgica, utilizaram post-its coloridos como exércitos e escolheram regiões, matérias-primas e formas de colonização. Essa manipulação permitiu que eles compreendessem limites territoriais, proximidade entre continentes e interesses econômicos de forma vivencial, transformando conceitos abstratos em experiência palpável para eles.

Os alunos participaram tanto de forma individual quanto de forma coletiva. Um aluno, atuando sozinho como representante da resistência africana, tomou decisões autônomas sobre revidar ou não às investidas, valendo-se de práticas culturais, místico-religiosas ou militares, exercitando a agência histórica. Já os três grupos europeus, por sua vez, negociaram alianças, analisaram riscos e benefícios e deixaram rivalidades pessoais de lado para construir estratégias coerentes de dominação territorial. Essa dinâmica coletiva ampliou capacidades de negociação, análise política, histórica e geográfica, exatamente como Huizinga (2019) descreve o jogo: uma atividade livre, não séria, porém capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total.

Essa experiência também permitiu romper com o modelo bancário tradicional e concretizar a “curiosidade crítica, insatisfeita e indócil” defendida por Freire (1996, p. 37), ao mesmo tempo em que os estudantes vivenciaram múltiplas versões da história, superando “o perigo de uma única história” apontado por Adichie (2019, p. 8). Sob a perspectiva decolonial (Ribeiro & Gaia, 2021), o jogo foi especialmente potente ao colocar os alunos no lugar da resistência africana, valorizando saberes e práticas culturais africanas que costumam ser silenciadas na narrativa eurocêntrica tradicional. Ao simular a Conferência de Berlim e as formas de neocolonialismo, os estudantes puderam refletir criticamente sobre as relações étnico-raciais e os legados do colonialismo, contribuindo para uma educação que questiona as hierarquias de poder ainda presentes no ensino de História.

Como consequência, os alunos desenvolveram fluência expressiva no conhecimento sobre a Conferência de Berlim e a partilha da África. Ao final da aula, saíam pelos corredores ainda debatendo quais países participaram, por que outros foram excluídos e quais foram as consequências para os povos africanos. Na aula de revisão do conteúdo bimestral, os

participantes demonstraram domínio claro do conteúdo, sendo capazes de transmitir os conceitos aos colegas ausentes demonstrando que a aprendizagem não foi mera memorização, mas construção ativa.

## CONCLUSÃO

O uso de jogos didáticos nas aulas de História no Ensino Fundamental mostra-se uma estratégia simples, acessível e extremamente eficaz. Na experiência com a turma de 8º ano, o jogo sobre a Conferência de Berlim e a partilha da África proporcionou engajamento real, participação ativa de todos os alunos, interação concreta com o conteúdo e a construção de conhecimentos de forma prazerosa e significativa.

Dessa forma, o objetivo proposto neste artigo — apresentar a experiência de aplicação de um jogo didático simples e defender o uso de metodologias ativas alinhadas à BNCC, à Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire e ao conceito de jogo como elemento cultural de Johan Huizinga — foi plenamente atingido. A experiência demonstrou, na prática, que o recurso promove o desenvolvimento do pensamento crítico e da atitude historiadora, ao mesmo tempo em que rompe com o modelo bancário tradicional e incorpora uma perspectiva decolonial ao valorizar a agência africana e os saberes historicamente silenciados.

Enquanto professora — historiadora em formação e integrante do programa de iniciação à docência — é válido afirmar que o jogo transforma o processo de ensino e aprendizagem em História. Logicamente, uma ferramenta não substitui o conteúdo teórico, que é imprescindível para a formação acadêmica, mas o torna mais palpável para os alunos, pois esperta a curiosidade crítica e permite que os alunos vivenciem e conheçam múltiplas versões da história, exercitando a atitude historiadora prevista na BNCC. Assim, os profissionais da educação transformam a sala de aula em um espaço de experiência humana plena, nos distanciando cada vez mais de uma educação bancária.

Em suma, o jogo didático deixa de ser apenas uma atividade lúdica e passa a ser um poderoso aliado na formação de alunos mais reflexivos, críticos e protagonistas do próprio aprendizado. Isto é inegável, uma vez que, ao vivenciar o conteúdo de forma ativa, colaborativa e concreta, os estudantes não só dominam os fatos históricos, mas também desenvolvem habilidades essenciais como análise, negociação e pensamento crítico, contribuindo para uma educação mais significativa, prazerosa e transformadora no Ensino Fundamental.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única.** Companhia das Letras, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Editora Paz e terra, 2014.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura.** 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Perspectiva, 2019.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 265-304, 2013.

RIBEIRO, Débora; GAIA, Ronan da Silva Parreira. **Uma perspectiva decolonial sobre formação de professores e educação das relações étnico-raciais.** Linhas Críticas, Brasília, v. 27, e35968, 2021. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/journal/1935/193567258057/193567258057.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2026.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. **Henri Moniot e a Renovação da Didática da História no Brasil.** In: Didática da História e Ensino de História. Editora Cabana, 2025. p. 21-38.

