

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA ATRAVÉS DO ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA

CLARICE BIANCHEZZI*

Resumo

O presente artigo versa sobre a experiência da autora com a formação inicial de professores de História, prática desenvolvida em parceria Universidade Federal de Santa Catarina e Colégio de Aplicação desta mesma instituição federal. A referenciada experiência foi desenvolvida na disciplina intitulada Estudos Latino Americanos. Processo este que envolveu não somente os alunos da 7ª fase do curso de História, na condição de estagiários, mas os alunos das sétimas séries (oitavo ano) do Ensino Fundamental que ao serem percebidos como sujeitos de saber capazes de construir conhecimentos, também contribuiu para compreensão dos futuros professores que o fazer-se educador constrói-se na relação e no respeito com o outro. No respeito pelo saber do outro, pela vivência do outro, pela reinvenção, pela problematização da História.

1. Palavras iniciais

A experiência objeto desta reflexão vem do trabalho como docente na instituição de ensino Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, desenvolvida no primeiro semestre de 2010, na formação inicial de professores de História tendo como campo de estágio o Colégio de Aplicação da UFSC.

No currículo do já mencionado Colégio, consta a disciplina de Estudos Latino Americanos (ELA), implementada no ano de 2003, com a intenção de ser um espaço de discussão sobre a América Latina visando desenvolver uma metodologia de estudo que superasse a tradicional visão eurocêntrica da História, ocupando o espaço deixado pela antiga

* Bacharel licenciada em História e mestre em Educação. Professora de História da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

disciplina Organização Social e Política do Brasil – OSPB. A mesma era então ministrada no ensino fundamental e médio (SOUZA, 2004), tendo como objetivo:

Propiciar a reflexão sobre as questões históricas, sociais e culturais da América numa perspectiva que problematize questões ligadas às identidades locais, nacionais e continentais, que discuta como essas questões se articularam aos diversos políticos, as vicissitudes econômicas e as perspectivas históricas desses povos. (PROPOSTA DE INCLUSÃO, 2010:03).

A disciplina desde sua criação recebeu alunos do curso de História da UFSC, no processo inicial de formação docente e também sua formação como pesquisadores, se abrindo com isso para problematização de seu próprio programa e metodologia. No ano de 2008, após se avaliar tal disciplina constatou-se que deixar a mesma no último ano do Ensino Médio, não estava alcançando os objetivos proposto pela disciplina, desta forma, a mesma foi antecipada para o 1º ano do Ensino Médio, mantendo duas aulas semanais nas 7ª séries do Ensino Fundamenta, e então, duas aulas 1º ano do Ensino Médio.

Optamos, neste artigo, refletir a respeito do processo de formação docente desenvolvido nas turmas 7ª série (8º ano) do Ensino Fundamental, principalmente, pelo fato de ter como característica o mesmo conteúdo histórico e série/ano, que buscou contemplar apenas dois dos temas da proposta disciplinar:

- 1) Noções de tempo, diferença/semelhança, permanência/mudança; a ocupação da América por sociedades pré-colombianas; diferentes formas de vida;
- 2) A terra e as comunidades indígenas na América, mitos e ritos e relações sociais de poder. (CONTEÚDO PROGRAMÁTICO ELA 7ª SÉRIE, 2010:01).

A partir deste grupo de características já exposto, buscamos analisar o processo de fazer-se professores de História, aportando-se no acompanhamento docente destes estagiários, e da reflexão por estes desenvolvida em seus relatórios de estágio docência. Sem deixar de lado as particularidades que envolvem a disciplina curricular com conteúdo, exclusivamente, de História da América, presente apenas nesta unidade escolar em Santa Catarina.

2. Algumas palavras sobre a experiência de formação de professores

O processo de formação de professores em História é um campo de possibilidades nas quais destaco a experiência que foi desenvolvida, em um processo que envolveu não somente os alunos do curso de História da UFSC, seis alunos na condição de estágio-docente, mas os

próprios alunos das 7ª séries (8º ano) do Ensino Fundamental que ao serem, valorizados, como sujeitos de saber, capazes de construir conhecimentos através pesquisa em sala de aula, também contribuíram para formação estagiários-professores. Em uma relação de fazer-se educador no respeito e na construção do conhecimento com o outro. No respeito pelo saber do outro, pela vivência do outro, pela reinvenção, pelo questionar e problematizar a História e o saber. Conforme enfatiza Selva Guimarães Fonseca:

Alunos e professores, como sujeitos da ação pedagógica, têm, constantemente, oportunidades de investigar e produzir conhecimentos sobre a nossa realidade, estabelecendo relações críticas, expressando-se como sujeitos produtores de história e do saber. (FONSECA, 1993: 119).

O primeiro dos desafios a serem superados foi a falta de uma disciplina teórica na formação acadêmica destes alunos-estagiários que contemplasse o conteúdo programático que estava previsto para ser desenvolvido em sala de aula no colégio de aplicação durante a docência. Com isso alunos e orientadora do estágio e professora da disciplina do colégio fizemos uma ampla pesquisa no acervo da universidade, do colégio, acervos particulares de professores e alunos e na internet para encontrar bibliografia pertinente sobre o tema. Os livros didáticos presente no acervo do colégio forneceram uma aproximação a forma que o conteúdo tomava para se tornar-se didático para o alunos no série/ano em questão.

Iniciamos os planejamentos e pesquisas com os seis alunos organizados em três duplas, cada qual em uma turma 7ª séries (8º ano) do Ensino Fundamental. Durante o primeiro mês os mesmos estiveram presente na turma para conhecer a dinâmica da mesma, em paralelo a isso houve o planejamento das aulas da docência ocorrida em diálogo constate com a professora titular da disciplina.

Diante do desafio de conhecer o conteúdo teórico, uma das propostas da disciplina Estágio Supervisionado II, foi produzir material didático ligado ao tema. Essa estratégia de trabalho formativo deu um bom resultado porque contribuiu com o estudo do tema, pois ao propor textos didáticos o aluno foi incentivado ou desafiado a estudar o conteúdo com mais dedicação e usar a criatividade na produção de um material que não somente foi usado em suas aulas, mas que ficou disponibilizado no acervo do próprio colégio para uso da disciplina de ELA.

As turmas do Ensino Fundamental são compostas de 25 alunos, um número que oportunizou fazer de forma articulada, atividades em duplas e/ou pequenos grupos, numa dinâmica que valorizou e incentivou a participação dos alunos nas aulas.

O conteúdo histórico desenvolvido em sala compreendia as seguintes civilizações nativas americanas: Olmecas, Maias e Astecas, conforme conteúdo curricular da disciplina apontado no início deste artigo. Assim, os estagiários planejaram suas aulas a partir de leituras bibliográficas pertinentes a esses conteúdos históricos, tendo autonomia na proposta metodológica e na organização, priorizando alguns aspectos organizacionais destes povos em detrimento de outros, sem perder de vista a preocupação didático-pedagógica do conteúdo histórico.

Cabe destacar que este semestre apresentou uma série de interrupções no calendário letivo: Copa do Mundo - em dias de jogos da seleção brasileira as aulas eram suspensas; duas etapas do concurso público para seleção de docentes de diversas áreas do ensino – que teve influência direta no estágio docência, o que ocasionou várias alterações no calendário docente proposto no início do semestre letivo. Essas interrupções influenciaram diretamente no planejamento, previamente feito das aulas, sendo que todas as duplas tiveram que fazer alguma alteração, em alguns casos, inclusive, suprimindo conteúdos, em virtude do tempo, do calendário acadêmico da universidade e do calendário escolar cada qual com suas particularidades.

3. A voz dos professores em formação

A formação de professores envolve vários elementos, dentre esses entra a subjetividade e identidade docente, considerando isso avaliamos com imprescindível dar voz aos sujeitos da formação docente, como isso buscamos destacar como os próprios professores em formação analisam a experiência e prática docente em seus relatórios de estágios.

(...) experiências vivenciadas no período de regência em sala de aula, que acreditamos estarem baseadas nos quatro pilares da educação, ou seja, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser e também na tendência sócio-interacionista do processo de ensino-aprendizagem. (AMÉRICO; KOTCHERGENKO, 2010:3).

Percebemos que os mesmos compreendem a prática como oportunidade de crescimento pessoal e profissional, onde os quatro pilares ‘aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser’, apontam a ampla dimensão do fazer pedagógico, não se limitando apenas ao fazer, mas compreendendo que fazer-se docente inclui múltiplas ações que passam, também, pelos aspectos da subjetividade, significação e identidade. Como chama atenção Maria Auxiliadora Schmidt “a sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constroem sentidos” (SCHMIDT, 2003:57). Transparece no relato destes professores em formação a preocupação de que a sala de aula seja um espaço diálogo, de tal forma que construa e reconstrua conhecimento respeitando o saber, a realidade, a cultura do outro.

O relato de que estar em sala de aula é:

O momento de perceber a necessidade em assumir uma postura não só crítica, mas também reflexiva da nossa prática educativa diante da realidade e a partir dela, para que possamos buscar uma educação de qualidade, que é garantido em lei (LDB - Lei nº 9394/96). (AMÉRICO; KOTCHERGENKO, 2010: 83).

Destaca a compreensão que a prática docente precisa ultrapassar a aplicabilidade e operacionalidade do conteúdo histórico em sala de aula, se somado a isto, entra à reflexão, o senso crítico, a interação e construção do saber de forma coletiva, como a problematização do conteúdo histórico em estudo. A postura reflexiva sendo construída na parceria com a escola, alunos e docentes. Nesta formação inicial o relatório de estágio foi um primeiro passo neste sentido, ao fazer o caminho inverso da prática refletindo as etapas desenvolvidas e os passos dados.

Ao considerarmos que:

O objetivo [do professor de História] é fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a História. Que o aluno possa entender que a apropriação do conhecimento é uma atividade em que se retorna ao próprio processo de elaboração do conhecimento. (SCHMIDT, 2003:59).

Buscou-se como metodologia a que se pauta na problematização do objeto de estudo que tem se mostrado como uma das alternativas para que haja uma significativa aprendizagem do conhecimento histórico. Ao problematizar se faz um caminho inverso, ou seja, é um processo de desconstrução do objeto de estudo para construí-lo novamente através de

questionamentos, problematizações que partam do aluno com a mediação do professor de História. Ao desenvolver tal proposta os professores em formação oportunizaram que os alunos construíssem o saber histórico em sala de aula – um dos pressupostos desta metodologia.

Várias estratégias, didático-docente, foram utilizadas na docência em estágio buscando diversificar as aulas, desenvolvendo um espaço de ensino-aprendizagem que garantisse a participação ativa dos alunos no processo:

Trabalhando esse recorte específico das civilizações pré-colombianas buscamos abordar o conteúdo utilizando diferentes linguagens bibliográficas, como imagens, documentários, documentos primários, fotografias de obras arquitetônicas e de utensílios domésticos do cotidiano destes povos. Acreditamos que ao utilizar diversas fontes para as nossas aulas iríamos contribuir para a compreensão e para a vontade dos alunos em querer aprender o conteúdo. (PEREIRA; VILLELA, 2010:2).

Houve também outra proposta que buscou desenvolver a prática, a partir do pressuposto rupturas e permanências das civilizações da mesoamérica:

Ao determinarmos os conteúdos e a metodologia que iríamos utilizar para a construção das aulas, optamos por ir mais além de uma simples explanação sobre como as três civilizações se organizavam, suas características políticas, econômicas e sociais. Decidimos realizar uma análise mais profunda sobre os impactos culturais que essas civilizações deixaram como herança na mesoamérica, bem como as influências que cada uma exercia sobre a direta construção e constituição cultural das outras. (AMÉRICO; KOTCHERGENKO, 2010:5).

Na outra experiência as professoras em formação registram:

No estágio, além de utilizar diferentes recursos, tivemos a oportunidade de produzir diferentes materiais, como atividades, linhas do tempo e textos didáticos. As linhas do tempo, uma para cada civilização, foram um artifício interessante para a contextualização do conteúdo. Elas não apenas mostravam os principais acontecimentos da civilização em questão de forma cronológica, como faziam relação com outros acontecimentos no resto do mundo, de modo que o conteúdo estudado não ficasse completamente separado em uma gavetinha. (CALABRIA; ORIHUELA, 2010:133).

As propostas de trabalho desenvolvido por cada grupo, e aqui apontadas intencionaram o desenvolvimento docente, criando recurso e estratégias didáticas capaz de dar conta do fazer pedagógico no ensino de História, se pautando na metodologia da problematização. Neste sentido Schmidt (2003) enfatiza que a problematização de conteúdos históricos apresenta-se como uma das propostas para construção do saber histórico em sala de aula:

(...) a problemática acerca de um objeto de estudo pode ser construída a partir das questões colocadas pelos historiadores ou das que fazem parte das representações dos alunos, de forma tal que eles encontrem significado no conteúdo que aprendem. Dessa maneira pode-se conseguir dos educandos uma atitude ativa na construção do saber e na resolução dos problemas de aprendizagem. (SCHMIDT, 2003:60).

Podemos perceber que a formação de professores de História passa também pelas experiências pessoais, pela subjetividade de cada um, pelas significações de cada um apontando pontos relevantes em sua prática. Pois, conforme percebe-se nos relatos trazidos dos professores em formação, o mesmo tema histórico foi trabalhado de forma diversa pelos três grupos, orientados pela mesma professora, evidenciando que em tal processo os sujeitos envolvidos deixam transparecer as influências da subjetividade e identidade pessoal no desenvolvimento da prática e na reflexão da experiência docente.

O ensino de História da América, nesta unidade escolar se apresentou como um motivador para que estes professores em formação produzissem material didático oriundo de pesquisas sempre tendo como horizonte as turmas de 7ª séries (8º ano) do Ensino Fundamental no qual atuariam. Isso aliou a prática em sala de aula e o estudo aprofundado do conteúdo histórico sobre as primeiras civilizações que habitavam a América, algo apontado pelos estagiários como uma lacuna na sua formação acadêmica.

Não objetivamos neste artigo analisar o material didático produzido por estes professores em formação, contudo compreendemos que a elaboração de tais suportes didáticos contribuiu significativamente no processo de formação docente, assim trazemos dois exemplos de material didático produzido:

O Povo Olmeca



Monumento I de Las Limas – Considerado um importante elemento mitológico do povo Olmeca. Retrata um jovem segurando em seus braços um bebê Jaguar-Homem. (Fonte: Wikipédia).

Religião

Como já foi dito anteriormente, muito do povo Olmeca infelizmente se perdeu com o tempo. Não existem dados arqueológicos que possam nos mostrar aspectos da Religiosidade Olmeca, além das esculturas encontradas, que só permitem que se imagine a importância ou as divindades existentes.

A única divindade de que se tem alguma certeza,

é o deus Jaguar. O povo Olmeca aparentemente era muito ligado a esse animal, e esse culto ao Jaguar se espalhou por toda a Mesoamérica com os povos que vieram depois dos Olmecas, porém, não se sabe a que exatamente este deus Jaguar estaria ligado. Apesar disso, é uma característica constante da arte Olmeca, a figura o Jaguar-Homem, figura que possui a característica humana fundida a

características de Jaguar.

Sobre outras divindades, não existe certeza, apenas teorias, todas baseadas em achados arqueológicos, sobre a existência da *Serpente Emplumada*, *O Homem dos Cabelos* e o *Espírito da Chuva*.



Uma cabeça colossal encontrada na área de San Lorenzo. (Fonte: Wikipédia)

Organização Social e Política

Assim como não poucas as evidências profundas sobre a religião e as divindades cultuadas pelos Olmecas, são poucas os registros e detalhes arqueológicos que permitam compreender a organização dos Olmecas. Não existem registros de seus governantes, assim como não existem informações sobre suas ci-

dades, e nem sobre a importância dessas cidades. Porém, é possível saber através dos achados arqueológicos que duas regiões tenham sido muito importantes: *San Lorenzo* e *Las Ventas*. Ambas as regiões tiveram alto índice populacional em diferentes momentos. Primeiro *San Lorenzo*, e em seguida, *Las*

Ventas.

Um aspecto importante da política Olmeca, que se funde com sua arte são as Cabeças Colossais. Estas esculturas em pedra de enormes cabeças provavelmente retrata seus Líderes Políticos.



Pintura de estilo Olmeca (Fonte: Wikipédia)

Vida nas Aldeias

Um dos aspectos melhor que melhor pode ser caracterizado pelos estudos dos achados arqueológicos é o da vida do povo Olmeca em suas aldeias. Apesar do tamanho de *San Lorenzo* e *Las Ventas* a maioria do povo Olmeca vivia em aldeias que tanto podiam ser afastadas ou próximas dos templos. Estas aldeias ti-

nhavam casas distanciadas umas das outras, com quintais para plantio de ervas medicinais e aromáticas, além do plantio de girassóis domesticados.

Enquanto que as aldeias se situavam nas partes altas, as plantações se localizavam nas partes baixas, onde plantavam milho, fei-

jão, abóbora, mandioca, batata-doce, bem como o algodão. Além disso, os Olmecas se alimentavam de gambús, coelhos, guaxirins e veados.

Referência Olmecas, o Élo Perdido. Disponível em: www.klepsidra.net/klepsidra1/olmecas.html

CIVILIZAÇÃO Asteca

A história da civilização Asteca é uma composição entre fatos e mitos. Inicialmente os Astecas trabalhavam como mercenários para outros povos da região. Segundo a promessa feita pelo deus Huitzilpochtli, quando o povo asteca avistasse uma água como uma serpente na boca pousada em uma cacto em cima de uma colina de pedras, aquele seria o lugar onde deveriam se instalar. A promessa se cumpriu quando eles chegaram ao pantanoso lago Texcoco, no Vale do México. Tenochtitlán,



Símbolo na bandeira do México <http://brasilnomexico.blogspot.com>

capital do império asteca, localizada onde hoje se encontra a cidade do México, foi fundada em 1325 dC e deu início a história da civilização Asteca. Durante muito tempo, os Astecas foram submissos aos Tepanecas, os senhores do vale, e em 1428, aliados a outros povos da região, os astecas declararam guerra aos tepanecas e venceram, tornando-se os líderes da região do Vale do México. A influência Asteca se estendeu por uma ampla região, área ocupada nos dias de hoje pelo México e por partes da Guatemala. Em apenas 200 anos, os Astecas construíram

um dos maiores impérios da América, até serem conquistados pelos espanhóis em 1521.

México era o nome da primeira tribo dos Astecas, o que originou o nome do país, México.

A explosão demográfica da cidade de Tenochtitlán exigia soluções práticas para alguns problemas. Aquedutos foram construídos para transportar água do continente para a ilha, que jorrava de fontes públicas e de reservatórios. Por ser uma ilha pantanosa, pouco espaço restava para a agricultura, problema que foi solucionado com as chamadas Chinampas, um sistema de ilhas artificiais, que permitia criar novas terras sobre o lago, para novas moradias e para o plantio. Os excedentes da produção agrícola e os artefatos produzidos pelos artesãos eram vendidos no mercado da cidade e cerca de 20 mil pessoas o visitavam todos os

Texto 1. PEREIRA;VILLELA,2010.

Texto 2. CALABRIA; ORIHUELA, 2010.

No material apresentado acima, optamos por recortar parte das folhas didáticas elaboradas, pois conforme podemos observar nos dois materiais aqui apresentados além de uma apresentação estética atrativa aliando imagem e texto, a linguagem textual buscou ser acessível e didática.

Ambos os textos se apresentam em um estilo muito próximo de panfletos, onde o texto dialoga com a imagem e vice versa, além dos boxes de textos utilizados para destacar informação ou referências, recurso que sobressai no texto, de forma atrativa sem destoar do conjunto da proposta estética. A separação dos textos em tópicos, apesar de sugerir uma fragmentação textual, foi um recurso positivo nos estudos dos elementos que contribuíram na formação e organização das primeiras civilizações que habitaram a América.

O texto 1, foi produzido no programa Publish. O texto 2 foi elaborado no programa básico de editor de texto. O que demonstra que não precisa de vasto conhecimento em

programas de informática para apresentação gráfica e elaboração de material didático atrativo e de qualidade para ser usado com alunos de diferentes idades série. Percebe-se em ambos os textos a criatividade, garantido o conteúdo histórico, com imagens pertinentes ao tema resultou em um material elaborado com pertinência e função didática.

Este material foi entregue aos alunos em impressão colorida, garantindo a utilização de forma didática das imagens e sua interrelação textual. Oportunizando ampliação dos diálogos na construção de conhecimento mediados pelos professores em formação.

As páginas didáticas apresentadas são apenas um fragmento de uma série de recursos e impressos didáticos que terão devido artigo tratando da pesquisa e elaboração dos mesmos, bem como, análise das estratégias didáticas desenvolvidas em sala de aula por estes grupos de professores em formação docente.

4- A guisa de conclusão

A experiência aqui apresentada, brevemente, reforça a necessidade de trabalhar a formação de professores de História na perspectiva de formar um professor reflexivo e pesquisador. Onde ora percebemos que os estagiários pensam uma proposta de ação docente, mas que refletem os primeiros resultados, assim como, o conjunto da intervenção docente na escola e na disciplina de ELA.

O planejamento das aulas em diálogo com a professora titular da disciplina e em equipe de estagiários foi fator que merece destaque por proporcionar uma parceria docente, solidária, pensando a educação em parceria – com a docente titular da disciplina no colégio e com o colega de equipe – ultrapassando uma visão individualista sem, contudo, obstruir a construção da identidade docente em formação, mas onde os envolvidos no processo almejam uma educação de qualidade, com aulas atrativas e capazes de produzir conhecimento.

Trazer a fala dos professores em formação foi uma forma de demonstrar que a reflexão presente no relatório de estágio, elaborado no semestre seguinte do estágio docência, se apresenta como uma das possibilidades de garantir desde a formação inicial a experiência de professor reflexivo, que olha a sua prática a luz de referenciais da sua área de saber, mas que

também consegue fazer uma análise crítica em relação aos impasses e imprevistos; aos sucessos e consolidações que surgem no processo docente.

Desenvolver a experiência docente em uma disciplina com característica distinta como Estudo Latino Americano, também foi uma oportunidade para repensar, avaliar como a formação acadêmica muitas vezes não abarca as particularidades dos currículos do ensino básico, como foi muito recorrente destacado quando da implementação da Lei 10.639/03 sobre História da África e cultura afro-brasileira. (PEREIRA, 2008; SOUZA, 2012).

O desafio que se descortinou com a proposta de desenvolver o estágio docência nesta disciplina, oportunizou pensar os processos de formação docente para além de algo homogêneo e tradicional, onde tanto as lacunas na formação teórica como a lacuna de material didático foi superada através de parcerias entre colegas estagiários e professores, estudo, ousadia, criatividade destes professores em formação.

Referências

AMÉRICO. Guilherme de Almeida; KOTCHERGENKO. Andrei Martin San Pablo. **Relatório de Estágio Supervisionado de História** - Disciplina de Estudos Latino Americanos (7ª série) - Colégio de Aplicação da UFSC. Florianópolis, 2010.

CALABRIA, Giovanna Fenili; ORIHUELA, Paula de Castro. **Estágio em Estudos Latino-Americanos: Civilizações Pré-Colombianas**. Florianópolis, 2010.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO ELA 7ª SÉRIE. Florianópolis, impresso, 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas/SP; Papyrus, 2003.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei no 10.639. In: **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 21-43.

PEREIRA. Guilherme; VILLELA. Lucas. **Relatório de Estágio Supervisionado de História** - Disciplina de Estudos Latino Americanos (7ª série). Florianópolis, 2010.

Proposta de Inclusão da Disciplina de Estudos Latino-Americanos. Disponível em <<http://www.ca.ufsc.br/ela/PropostadeInclusao.htm>>. Acesso em 08 de abril de 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação de professores de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (org). **O saber histórico na sala de aula**. 8ª Ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUZA, Ivonete da Silva. Estudos Latino-Americanos: a criação e a inclusão de uma nova disciplina escolar no ensino fundamental e médio no Brasil. In: DIAS, M. de Fátima Sabino (org.). **História da América**. Ensino, poder e identidade. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

SOUZA. Marina de Mello e. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África. In: **Revista História Hoje**. São Paulo, v. 1, nº 1, 2012. p. 17-28.