

A INFLUÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Ravenna Rodrigues Cardoso ¹
Maria Leopoldina Dantas Máximo ²
Maria Isadora Leite Lima ³
Ana Cristina de Sales ⁴

RESUMO

No artigo objetivamos compreender o processo de formação inicial dos professores de História, buscando aproximar os conteúdos da escola e da universidade através da prática de estágio. O trabalho faz parte da experiência de estágio desenvolvida na Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Rotary, localizada no Município de Crato, Sul do Ceará. Como fontes utilizamos o Projeto Político Pedagógico da escola Rotary e o Plano de Curso de História da Universidade Regional do Cariri – URCA. As fontes indicaram que as disciplinas de formação pedagógica são essenciais no processo de formação docente, apresentam situações que serão vivenciadas na futura profissão.

Palavras-chave: Formação Inicial, Professor de História, Experiência Estágio.

INTRODUÇÃO

O texto surgiu a partir da experiência de Estágio Supervisionado, realizado na Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Rotary, localizado na cidade do Crato, Sul do Ceará. Nesse intento, objetivamos analisar o processo de formação inicial dos professores de História, através da importância das disciplinas do *núcleo pedagógico* na formação do professor, procurando fazer uma relação de aproximação entre a escola e a universidade.

Nas últimas décadas a formação dos professores de História vindo se modificando a fim de atender as necessidades e interesses dos governos e da sociedade. A partir da Ditadura Militar até o processo de redemocratização, a ideia foi formar “professores” de forma barata e rápida, as licenciaturas curtas se tornaram lei, e a ideia de que para ser professor bastava compreender os conteúdos foi instaurada, dando espaço para uma desprofissionalização da categoria (NÓVOA, 2017) que persiste até os dias atuais.

A partir da década de 1990, as licenciaturas iniciaram um novo modelo de formação, na qual alunos poderiam aprender os conteúdos a serem repassados em sala de aula e

¹ Graduando do Curso de História da Universidade Regional do Cariri - URCA, ravennacardoso21@gmail.com;

² Graduando do Curso de História da Universidade Regional do Cariri - URCA, leopoldina.desenho@gmail.com;

³ Graduando do Curso de História da Universidade Regional do Cariri – URCA, isadora77leite@gmail.com;

⁴ Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - UFC, anasalesprof@gmail.com.

paralelamente disciplinas do núcleo pedagógico, com o intuito de preparar o professor para realidade escolar. O modelo utilizado era o conhecido 3+1. “Durante três anos os alunos cursavam as disciplinas encarregadas de transmitir os conhecimentos de história, em seguida as disciplinas obrigatórias da área pedagógica e aplicavam os conhecimentos na prática de ensino” (FONSECA, 2003, p. 62).

O contato com a teoria e prática no mesmo semestre, ajuda o aluno compreender o que está sendo discutido em sala de aula, sendo os estágios, disciplinas em que o “discente vivencia o que foi estudado na Universidade [...] aproximando-o da escola, dos alunos, do seu futuro ambiente de trabalho” (SOUZA, 2011, p.7).

É no estágio ainda, que os estudantes tem oportunidade de desenvolver ou melhorar sua didática, de forma que consiga repassar os conteúdos aprendidos na graduação. Logo, chamamos atenção para a necessidade de adaptar os conteúdos a realidade dos educandos, na tentativa de explorar e incorporar as experiências dos alunos, mantendo ligação entre o pretérito e o presente vivenciado por eles.

METODOLOGIA

Visando compreender algumas questões relacionadas à formação inicial e a atuação pedagógica dos professores de História, utilizamos como metodologia a abordagem qualitativa, de tipo descritiva⁵ sobre a análise da nossa experiência de estágio no Ensino Fundamental II – na categoria observação - realizado na Escola Rotary com as turmas do 6º ao 9º anos. Procuramos observar a estrutura da escola, a formação dos docentes que atuam nesse espaço e as discrepâncias entre o que aprendemos nas disciplinas de educação na academia e o que encontramos na realidade enquanto estagiárias.

Para analisar tais pontos, recorreremos ao Projeto Político Pedagógico da Escola Rotary, bem como, o plano de ensino do curso de História da Universidade Regional do Cariri -URCA, as resoluções e leis que tratam em seu conteúdo da prática profissional dos docentes, essas fontes, nos possibilitou entender a importância das disciplinas do ensino para a formação de professores, uma vez que o seu ofício transcende a transmissão do conhecimento.

⁵ Sobre a abordagem qualitativa, Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira (2009, p. 32) afirmam que trata-se de uma análise “com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NO BRASIL

Para pensarmos a formação atual dos professores de História no Brasil, precisamos compreender as transformações no processo da formação docente. Maria Aparecida Zotti pontua que (2005, p. 30) “quando se pensa em um tipo de ensino não podemos deixar de perceber o que o caracteriza pela sua função específica, ou seja, de acordo com as necessidades sociais que visa atender”. Temos que ter em mente que o modelo de formação docente é influenciado por as transformações sociais e políticas.

Com o modelo de *licenciaturas curtas/pletas em Estudos Sociais e História*, que teve início a partir golpe militar em 1964, quando foi retirado da História o seu caráter autônomo, dando lugar a criação de licenciaturas polivalentes em Ciências, **Estudos Sociais** e Letras, com duração de três anos destinando-se à formação do professor do ensino ginásial. Essa formação ajudava o Estado a “revigorar o ensino de educação cívica pela ótica da doutrina de segurança nacional” (FONSECA, 2003, P. 21), e no projeto de descentralização das ciências humanas.

Outra mudança no processo de formação de professores foi a

autorização para a organização e o funcionamento de **cursos profissionais superiores de curta duração**. [...] Destinados a proporcionar formação profissional básica de nível superior e **correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho** regional e nacional [grifo nosso] (BRASIL, 1969)

Legitimado pelo Decreto-lei nº 547, de 18 de abril de 1969. A ideia era “formar unicamente professores dotados de “conteúdos e técnicas” apropriados e habilitados unicamente ao exercício do magistério nos primeiros segmentos da escolarização” (NASCIMENTO, 2013, p.284), desta forma, o estado retira das licenciaturas a necessidade de uma formação longa e sólida, contudo, isso acontece para atender aos interesses políticos do governo e a lógica de mercado que visava “habilitar um grande número de professores da forma mais viável economicamente – cursos rápidos e baratos, cuja manutenção exigisse pouco investimento” (FONSECA, 2003, p. 21).

Esse processo - durou entre os anos 80 e 90 do século passado - contribuindo para a desvalorização do professor de História e para “o distanciamento entre a formação universitária e a realidade da educação escolar básica” (FONSECA, 2003, p. 21), surgindo uma dicotomia entre bacharelado e a licenciatura. Uma vez que, a maioria dos egressos das universidades seguia o ramo da pesquisa, continuando sua formação em programas de pós-graduação, enquanto os estudantes das licenciaturas curtas/pletas ocupavam o mercado de trabalho.

O período de redemocratização brasileira lançou um novo olhar sobre a formação inicial dos professores, começando a falar do professor, não apenas como responsável por

transmitir o conhecimento, mas como “capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar” (CAIMI, 2001, p.38-39).

Deste modo, a fim de acabar com a separação entre bacharelado/licenciatura, surgiu uma nova abordagem de ensino marcada pelas ideias do *professor/pesquisador*, como explica Antonio Novoa (2017, p. 1108) “as escolas normais, instituições com uma história de grande significado, foram sendo progressivamente substituídas pelas universidades”, possibilitando a reaproximação entre professores e o espaço acadêmico.

Contudo, não se pode esperar que essas transformações apresentem uma ruptura total no processo de formação inicial dos professores de História, mesmo havendo mudanças importantes, permanece ainda influências desses outros modelos. A desvalorização da profissão docente, por exemplo, apresenta-se como resquício de um processo que existia a ideia de que para ser professor de História, bastava dominar os conteúdos de História e que a sua profissão restringia-se a isso.

As disciplinas do *núcleo comum* eram predominantes nos currículos universitários, enquanto as disciplinas do *núcleo pedagógico* eram poucas e consideradas pelos alunos como “desnecessárias, acessórios, meras formalidades para a obtenção dos créditos”, como explica Selva Guimaraes Fonseca (2003, p. 63), 16 anos após a afirmação de Fonseca, não é essa a noção que se tem da grade pedagógica das graduações. Mesmo após mudanças feitas a partir da RESOLUÇÃO CNE/CP 2, que aumentou a carga horária das disciplinas de estágio supervisionado e das disciplinas práticas, a visão dos alunos sobre elas permanece.

APRESENTAÇÃO DO ESPAÇO E ANÁLISE DO AMBIENTE ESCOLAR

A E.E.F.I Rotary pertence a esfera Municipal e atende alunos do Bairro Lameiro na cidade do Crato. Assim como em outras escolas da região, o local onde funciona a instituição não foi projetado para ser um colégio, o terreno foi doado pela comunidade rotariana e possuía a estrutura de uma casa, sendo feitas algumas adaptações para se “adequar” as necessidades da escola. Entretanto, mesmo depois das reformas, a escola tem aparência de uma residência.

Como explica Paulo Cesar Rodrigues Carrano (2013, p. 184) “a escola pública que abriga as classes populares tem-se caracterizado como espaço de improvisação e precariedade” o que acaba, muitas vezes, tornando o espaço menos atrativo aos olhos dos estudantes, dificultando as atividades desenvolvidas pela escola ou as limitando. É o caso por exemplo da escola analisada, que por falta de investimento possui um pátio descoberto, impossibilitando o seu uso durante o período da tarde, em decorrência da incidência solar, prejudicando o momento

de lazer dos estudantes. A própria escola problematiza essas questões no seu Projeto Político Pedagógico, afirmando

outro problema que consideramos grave é um espaço adequado para recreação, apesar de a área externa ser enorme, não possuímos local coberto para estas atividades, pois considerando o calor e o sol escaldante da nossa região essa prática, por ser considerada essencial no desenvolvimento da criança o que dificulta o desenvolvimento da aprendizagem (PROJETO POLITICO PEDAGOGICO DA E.E.F.I ROTARY, 2018, P.02).

A estrutura da cantina da escola é outra questão problemática, por não possuir equipamentos corretos para a produção e armazenamento dos alimentos, prejudicando o trabalho dos funcionários, e ainda por não possuir um de refeitório para que os alunos possam sentar-se para comer e socializar com os seus colegas. Os discentes ficam espalhados pela escola, devido o pouco espaço externo que se encontra coberto. As salas de aula ainda não são climatizadas, os poucos ventiladores que existem são antigos e barulhentos, não diferente de grande parte da realidade das escolas da rede pública brasileira.

No que tange à questão de acessibilidade não são todos os espaços que são completamente adaptados, como afirma o PPP da escola “apesar do tamanho bom, o prédio é muito antigo, precisando de reparos no teto, paredes e adaptação de todo o espaço para a acessibilidade” (PROJETO POLITICO PEDAGOGICO DA E.E.F.I ROTARY, 2018, P.02). A escola que observamos não tem, por exemplo, rampas que liguem os corredores ao pátio, ou piso tátil para deficientes visuais.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A REALIDADE ESCOLAR A PARTIR DO ESTÁGIO

As formações acadêmicas dos cursos de licenciatura em História contam com inúmeras disciplinas sobre educação e ensino, tendo em vista preparar os alunos para o futuro trabalho. Contudo, muitas vezes não abarcam todas as experiências e contratempos que encontramos nos estágios, bem como no decorrer da profissão. Assim, o estágio supervisionado permite uma relação mútua de ensino e aprendizagem. A disciplina de estágio,

é o momento de exteriorização da aprendizagem, constituído em uma atividade que se efetiva mediante a inserção no espaço educacional e no contato com os professores que se dispõe a receber, acompanhar e orientar os futuros professores no processo de aprendizagem da docência (FRANÇA, 2006).

Desse modo, entendemos que a experiência do estágio é um momento de fundamental importância durante a trajetória formativa, se funda em um treinamento que oferece ao estudante em formação a efetivação do que aprende durante o curso. Para além das disciplinas

e o assunto teórico, possibilitando um contato direto com o cotidiano das escolas e com experiências diversas. Logo, as disciplinas do *núcleo pedagógico* estudadas ao longo da graduação auxiliam no modo de lidarmos com os estudantes e com os demais que formam o corpo de funcionários da instituição escolar.

Dentro da grade curricular do curso de formação atual da Universidade Regional do Cariri-URCA, se encontram disponíveis e obrigatórias cinco disciplinas de Estágio Supervisionado. A RESOLUÇÃO CNE/CP 2 de 2002 aumentou a carga horária das disciplinas de estágio e das disciplinas práticas das licenciaturas, o curso de história da URCA até o ano de 2014, contava com 3 disciplinas de Estágio Supervisionado sendo essas: de observação no fundamental anos finais, regência no fundamental anos finais e regência no Ensino Médio. No ano de 2015, o curso aumentou o número de estágios para cinco. Um deles procura se adequar ao objetivo de formação da universidade, que busca formar o professor/pesquisador, acrescentando a formação uma experiência fora da sala de aula, por exemplo: em locais como museu, centro de documentação, centro cultural e etc. Os outros estágios, continuam na área do ensino nas escolas.

Assim como nas demais licenciaturas, o curso conta com disciplinas na área de Psicologia, com o objetivo de auxiliar os futuros professores a perceber e entender melhor as etapas de aprendizagem dos alunos. São ministradas duas disciplinas de Oficina que se complementam, na qual direciona aos discentes da graduação como trabalhar os mais diversos recursos em sala de aula. As disciplinas de Oficina trazem um panorama geral para o conteúdo de Didática

O CONHECIMENTO HISTÓRICO E COTIDIANO DOS ALUNOS

A construção de um conhecimento histórico deveria passar não apenas por um estudo único do passado, mas sim, pelas relações entre o presente do aluno e o passado que consta no currículo escolar. Isso por que, a forma como interpretamos e estudamos acontecimentos passados está intimamente ligado aos nossos lugares “sociais, econômicos, culturais, etc” (CERTEAU, 1982, p.65). As relações pessoais dos docentes, que acontecem fora dos muros escolares, deveriam ser levadas em conta nos conteúdos estudados na sala de aula.

Como afirma Paulo Carrano (2013, p. 205) “as escolas esperam alunos e o que lhe chega são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de vivência do mundo”, por isso, a necessidade de tornar o conteúdo estudado mais próximo do dia a dia dos alunos.

O currículo escolar não é um conjunto neutro de conhecimento, ele é produzido por sujeitos envolvidos em um determinado tempo e espaço, “revela e expressa tensões, conflitos,

acordos, consensos, aproximações e distanciamentos. É histórico, situado, datado no tempo e no lugar social” (SILVA & FONSECA, 2007; P. 44).

Os conteúdos trabalhados na sala de aula, na maioria das vezes são guiados unicamente pelo livro didático - que está envolvido nas mesmas relações citadas anteriormente, esses livros são produzidos no Sul do país, muitas vezes por uma classe dominante, que apresenta nesse material a sua história ocultando o outro lado, “a história das classes subalternas, como se elas não tivessem tido nenhuma importância ou participação na formação dos processos históricos” (PASTRO & CONTICRO, 2002, p. 60).

Assim, a história que na maioria das vezes é ensinada é uma história factual, contando apenas a trajetória dos tidos heróis, que quase sempre são homens, brancos, héteros, ricos; a história de alguns então, é transformada em uma história da humanidade. Dessa forma, cabe ao professor chamar atenção dos alunos e desconstruir essa ideia de que apenas esses sujeitos fizeram parte ou tiveram “importância” dentro dos eventos históricos estudados, construindo uma História vista de Baixo (BURKE, 1992), que abre a possibilidade de uma síntese mais rica da compreensão histórica, de uma fusão da história da experiência do cotidiano das pessoas com a temática dos tipos mais tradicionais de História (SHARPE, 1992).

A classe social não é a única que influencia nos conteúdos escolhidos para estar no livro didático, o lugar espacial dos estudantes também não é levado em consideração. O material produzido é utilizado em todo o território nacional. Entretanto, os conteúdos referentes ao interior do estado do Ceará são ínfimos; encontramos talvez algo sobre a Capital do Estado, mas nada sobre o cotidiano dos alunos a quem o livro didático é destinado.

Essa história que é excluída dos livros de didático, é justamente a história que contempla o passado da maior parte dos estudantes de escolas como o Rotary, que por esta localizada no interior do estado do Ceará e atender a alunos de baixa renda, não tem suas histórias representadas no livro. Nesse sentido, vemos a cultura escolar cada vez mais

dissociada da cultura cotidiana dos jovens, e esta separação se evidencia nos processos curriculares que historicamente fortalecem a cultura culta em detrimento da cultura do povo, reforçando a marginalidade cultural (ZAMBONI, 2011; p.29)

Talvez sejam esses os motivos que levam os alunos muitas vezes não compreenderem os assuntos trabalhados na aula de história, ou muitas vezes nem se interessarem pelo conteúdo. Tratam-se de assuntos trabalhados de uma forma que parece não ter nenhuma relação com o presente ou a realidade em que vivenciam. Os jovens dessa maneira “enfrentam a realidade de instituições públicas que se orientam predominantemente para a oferta de conteúdos

curriculares formais e considerados pouco interessantes pelos jovens” (CARRANO, 2013, p. 197).

Torna-se necessária uma mudança na forma de transmissão do conhecimento histórico, é indispensável que os professores compreendam o mundo que circunscreve os jovens contemporâneos, as culturas que lhes influenciam. Nesse contexto, “a função dos professores vai além da transmissão de conhecimento” (ZAMBONI, 2011, p.23), ela passa pela necessidade de voltarmos o nosso olhar para o cotidiano dos alunos, a partir de uma visão crítica do passado, procurando entender como os eventos históricos são construídos e como as relações sociais, políticas e culturais permeiam a sociedade.

Relacionar os conteúdos históricos considerados ‘nacionais’, com eventos da região específica do aluno, também é muito importante. A Proclamação da República, por exemplo, é sempre vista como uma revolução feita por classes dominantes, mas dificilmente se estuda qual era a posição do Ceará nesse momento, ou como a República modificou as relações nesse Estado. Os alunos tendem a se interessar mais por assuntos que de alguma forma se aproximam da sua realidade, “o conhecimento histórico com uma escala local dá aos alunos a possibilidade de melhor compreender o cenário da sua vida” (MATTOZZI, 2008, p. 137).

Contudo, não afirmamos que o livro didático não deva ser utilizado nas aulas, é um instrumento pedagógico e traz um apoio para os professores, facilitando aos alunos acompanhar os temas estudados. O problema é quando o livro é percebido como uma Bíblia, na qual o professor “fixa seu conteúdo a partir do que está inserido no livro didático de História, muitas vezes ignorando a realidade na qual o seu aluno está inserido” (OLIVEIRA, 2015, p. 2-3), fazendo com que os alunos apenas decorem os eventos apresentados sem nenhuma discussão crítica do assunto.

Cabe ao professor ver o livro com um olhar crítico, adaptando o conteúdo para a realidade dos estudantes, tendo consciência que o livro didático é apenas o ponto de partida, e, chamando atenção dos alunos para os problemas que ele apresenta, compreendendo que ele faz parte de um contexto histórico, e por isso, tende a apresentar ideias e interesses. Como explica Angelo Priori

Por pior que seja o livro didático, por mais generalizante e por mais factual que se apresente, alunos e professores poderão elaborar um trabalho crítico, que consiga, com a introdução de novas fontes, ampliar os limites da análise histórica (PRIORI, 1995)

Assim, o próprio livro didático, pode ser utilizado como material, para discutir a relação entre as sociedades, fazendo links entre o pretérito e o presente dos alunos, e apresentando outras visões da história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São muitas as dificuldades encontradas pelos professores, tanto na academia, como nas escolas de ensino fundamental e médio. Mesmo após quatro anos e meio de graduação muitos formandos da licenciatura não se veem como professores ou preparados para exercer a profissão. As disciplinas de estágio, servem como um elo mediador entre a formação inicial (a teoria) e a vivência como docente (prática), é nesse momento que o aluno vai perceber o diálogo entre os textos estudados e a realidade.

É por esse motivo, que há algum tempo varios autores criticam o modelo 3+1 de formação dos professores e defendem um estágio na qual teoria e a prática estejam juntas; modelo utilizado pela Universidade Regional do Cariri-URCA. O que percebemos no entanto, é que em decorrência do histórico da formação dos professores no Brasil nas ultimas décadas, a maior parte dos alunos entendem estas disciplinas como meras formalidades, acabando não sendo tão aproveitadas como deveriam.

Assim, acreditamos que se faz necessário, perceber de que forma os conteúdos são trabalhados na sala de aula, afim de adequá-los a realidade das escolas e alunos da região. Os textos trabalhados nas aulas do núcleo pedagógico, muitas vezes não se aproximam do que os alunos vão ter acesso. É necessário a parceria entre a escola e academia, como uma via de mão dupla e não como acontece na maior parte das vezes, em que os pesquisadores “analisam” e procuram os problemas da profissão dentro das escolas.

FONTES

Decreto-Lei Nº 547, de 18 de abril de 1969.

RESOLUÇÃO CNE/CP 2 de 2002.

Projeto Político Pedagógico da E.E.F.I Rotary 2018.

REFERÊNCIAS

CAIMI, Flávia Eloísa. *Conversas e Controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980 - 1998)*. Passo Fundo (RS): Ed. Universitária UFP, 2001

CARRANO, P. *Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades*. In: Antonio Flávio Moreira; Vera Maria Candau. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 1ed. Petrópolis: Vozes, 2008, v. 1, p. 182-211.

CERTEAU, M. de. *A escrita da história. Tradução de Maria de Lourdes Menezes*; 3 ed.; Rio de Janeiro: Forense, 2011.

FONSECA, S. 2003a. Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados. 7ª ed., São Paulo, Papirus.

FRANÇA, Dimair de Souza. *Formação de Professores: a parceria escola-universidade e os estágios de ensino*. São Leopoldo – RS. UNI revista - Vol. 1, nº 2: (abril 2006). Disponível em: http://www.unirevista.unisinus.br/_pdf/UNIrev_Franca.pdf. Acesso em 03 de setembro 2011.

GERHARDT, T. E.; SOUZA, Aline Corrêa de . Aspectos teóricos e conceituais. In: Gerhardt, T.E. (Org.). Métodos de Pesquisa. 1ed.Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MATTOZZI, Ivo. *Currículo de História e Educação para o Patrimônio*. Educ. rev. [online]. 2008, n.47, p.135-155.

NOVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cad. Pesqui. [online], v.47, 2017.

OLIVEIRA, Isabella Santana. *Livro didático e ensino de História: um estudo de eixos temáticos no ensino fundamental II*. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/culturaepolitica/anais/isabelasantana.pdf>. Acesso em: 25 de Abril de 2015.

PASTRO, S. M. G.; CONTIERO, D. N. *Uma Análise Sobre o Ensino de História e o Livro Didático*. História & Ensino, Londrina, v. 8, edição espacial, p. 59-66, out. 2002.

PRIORI, A. *A concepção de história nos manuais didáticos: uma releitura*. História & Ensino, Londrina, v. 1, p. 17-22, 1995.

SHARPE, J. *A história vista de baixo*. In: BURKE, P. (Org). A Escrita da História. São Paulo: Edunesp, 1992.

SILVA, M.; FONSECA, S. G. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papirus, 2007.

SOUZA, J. R. *Relatório de estágio supervisionado em história: experiências de sala de aula*. Guarabira: UEPB, 2011.

ZAMBONI, E. *Lugar do conhecimento histórico na formação dos jovens*. In: CARDOSO, Heloisa Helena Pacheco; PATRIOTA, Rosângela. (Org.). Escritas e narrativas históricas na contemporaneidade. 1ed.Belo Horizonte: Fino Traço, 2011, v. 1, p. 23-30.

ZOTTI, Solange Aparecida. *O Ensino Secundário no Império Brasileiro: considerações sobre a função social e currículo do Colégio D. Pedro II*. Revista Histedbr, campinas, n 18, 2005, p. 30.