

Manuais Didáticos Formando Professores de História: Anos 1970 e 1990

ANTONIO SIMPLICIO DE ALMEIDA NETO*

Introdução

Nas últimas décadas observamos grande número de trabalhos acadêmicos (dissertações e teses) tratando direta ou indiretamente do livro didático. Os temas abordados são diversos: análise de conteúdos e questões ideológicas, usos e atividades, políticas públicas e recursos econômicos, iconografia e diagramação. Tais trabalhos, independentemente de seus enfoques, atestam a crescente importância dessa temática, ensejando a criação de centros de documentação e estudos específicos¹.

Voltar-se para o estudo desse objeto não é uma exclusividade brasileira, como registra o pesquisador Alain Choppin (*ibidem*), ao apontar a ocorrência de diversas pesquisas realizadas ou em andamento, organização de acervos de livros, encontros e publicações em diversos países do mundo². Dentre os aspectos referidos por esse autor que têm chamado a atenção dos pesquisadores atualmente, um chamou nossa atenção: a relação entre os manuais didáticos e a formação dos professores³. Por ocasião do levantamento de dados para meu Mestrado (1996) e Doutorado⁴ (2002), pude verificar que a menção ao livro didático era uma constante, seja nos documentos escritos ou nos relatos orais coletados junto aos professores, indicando sua presença e importância no cotidiano escolar.

Particularmente no Mestrado, que tratou das práticas e da cultura escolar referentes ao ensino de História no período da ditadura militar brasileira, chamou a atenção o fato de que os conteúdos trabalhados em sala de aula eram praticamente determinados pelos livros didáticos, assim como as eventuais mudanças programáticas e a própria dinâmica da aula com seus

* Docente da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, Departamento de História.

¹ Como a Biblioteca do Livro Didático e o projeto temático “Educação e Memória: Organização de Acervos de Livros Didáticos”, para elaboração de um banco de dados dos livros escolares – LIVRES – do Centro de Memória da Educação da FEUSP.

² No referido artigo, Choppin mencionada a ocorrência de pesquisas sobre manuais didáticos na França, Alemanha, Brasil, EUA, Japão, Coreia, Nova Zelândia, Espanha, Itália, Canadá, Inglaterra, Grécia, Bulgária, Romênia, Argentina, Chile, Colômbia, México, Portugal, Austrália e Suíça.

³ Choppin menciona um único trabalho com essa temática: Romero, Teresa Rabazas. *Los manuales de pedagogia y la formación del profesorado en las escuelas normales de Espana, 1839-1901*. Madri: UNED Ediciones, 2001. Essa publicação do Centro de Investigación MANES Manuales Escolares da Universidade Nacional de Educación a Distancia trata, no entanto, dos manuais de pedagogia utilizados no processo de formação das professoras nas escolas normais do século XIX. (*ibidem*, p. 564)

⁴ Editado pela Editora UNIFESP com o título *Representações Utópicas no Ensino de História*.

textos e atividades⁵. Por outro lado, constatei também que alguns professores procuravam frisar sua não dependência desse recurso pedagógico e a utilização de outros livros e materiais, como a assinalar certa distinção e superioridade intelectual em relação aos usuários contumazes. Outro aspecto que se coaduna a esse era a existência de professores que não haviam cursado a graduação da disciplina que lecionavam, sendo forçados pelas circunstâncias ao uso do livro didático. Ou ainda, aqueles que fizeram um curso superior assumidamente precário e tinham que assumir turmas de Ensino Médio ansiando o vestibular. E finalmente, professores que encaminharam suas carreiras para a pesquisa e acabaram lotados numa 5ª série do Ensino Fundamental de escola periférica, ou aqueles, cada vez mais numerosos, graduandos que começavam a lecionar antes mesmo de findado o curso.

Diante desse quadro alguns questionamentos ganham volume: Onde esses professores aprenderam a lecionar? Como ocorreu sua formação? Como aprenderam os conteúdos que não tiveram nos cursos de graduação? Como aprenderam a lecionar para crianças e adolescentes? Como elaboravam o planejamento de suas aulas? Como preparavam suas aulas à medida que acumulavam maior número de turmas para aumentar os rendimentos salariais? Como alteravam sua programação diante de novas propostas curriculares? Como resolviam adotar novos enfoques segundo novas temáticas que estavam sendo discutidas nas universidades?

Em que pese a possibilidade de autodidatismo por parte dos docentes, torna-se evidente que o livro didático acabou por cumprir função formativa não só para o aluno, mas também para o professor, não sendo exagero afirmar que alguns aprenderam a lecionar – no que se refere aos conteúdos e à didática – com os manuais didáticos. Nesse sentido, discutindo a formação dos saberes profissionais dos professores, Tardif aponta aqueles provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, na confluência com os saberes pessoais, da formação anterior e profissional e da experiência (2002: 63-4).

O tema reveste-se de outros matizes, quando se observa que mesmo os professores recém-saídos das universidades de maior tradição, e que supostamente seriam mais bem

⁵ Araújo afirma em sua Dissertação de Mestrado sobre o uso do livro didático no ensino de história: “... *pude perceber que o livro didático está presente diariamente na sala de aula. Mas a materialidade é diversa: são as páginas fotocopiadas (...); são trechos digitados e impressos, dos quais se multiplicam cópias para os alunos; são as figuras transformadas em cartazes; são textos e exercícios mimeografados ou transcritos na lousa, dentre outras formas de apresentação*”. (2001: 97). Também observou sua importância no planejamento e preparo das aulas e como roteiro ou suporte para o desenvolvimento das mesmas. (*ibidem*: 57)

formados, também recorrem ao livro didático, o mesmo valendo para os mais experientes e os oriundos das faculdades que oferecem formação mais precária. Sob certo aspecto, os livros didáticos foram se constituindo objetos indispensáveis para os professores, a ponto de alguns utilizarem sem que os alunos os manuseiem, como material de consulta e para preparação de aulas, como constatei durante as referidas pesquisas.

Colocada em perspectiva histórica, essa questão torna-se ainda mais instigante. Munakata (2004) discute o projeto de produção de livros didáticos e manuais destinados a professores, promovido através da Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme) encaminhada por Anísio Teixeira que assumira o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) em 1952. Chama a atenção nessa iniciativa de adoção de uma política pública educacional voltada a promover “...movimento de renovação no tocante à matéria a ser ensinada e aos métodos de ensiná-la” (ibidem: 516), o fato de o diretor executivo da Caldeme, Gustavo Lessa, considerar o professorado mal preparado⁶ (ibidem: 522) e, portanto, passível de ser formado pelo livro didático.

Por outro lado, considerando o livro didático como produto comercial pode-se observar a preocupação cada vez maior das editoras em chegar aos diferentes professores e atender suas especificidades, cercando todas as possibilidades de ampliação de mercado. O próprio Munakata (1998: 278-9) aponta para o alto grau de profissionalização presente nas editoras, observável na execução de livros cada vez mais específicos para atender aos diversos perfis de professores dos vários estados brasileiros, tanto das escolas da rede pública como privada. Também nesse sentido, chama à atenção a forma e o conteúdo da comunicação⁷, cada vez mais intensa e, por vezes, agressiva, que se estabelece das editoras e seus autores com os professores, seja pela apresentação do livro, manual do professor, mala direta, cursos ou palestras.

⁶ Em sua Tese de Doutorado, editada pela Autêntica (2008), Bittencourt apontara o fato de os autores de livros didáticos já no século XIX, considerarem o professor “...como alguém que deveria ser ensinado pelos livros didáticos”. (Bittencourt, 1993: 269).

⁷ Segundo Bittencourt data do final do século XIX a preocupação dos autores em estabelecer diálogo mais intenso com os professores, através de “introduções”, “prefácios” ou “advertências”. (op. cit.: 267)

O livro didático tem exercido uma influência crescente e considerável, e em alguns casos determinante, não só na organização do currículo escolar⁸, mas também na formação dos professores, o que, em meu entendimento, vem sendo sinalizado por alguns pesquisadores, mas ainda não devidamente discutido em seus diversos aspectos que nos forneça uma perspectiva histórica do tema e amplie a percepção sobre a questão, o que demanda pesquisa específica.

Manuais didáticos e professores de história nos anos 1970 e 1990

A pesquisa que venho desenvolvendo⁹ tem por objetivo analisar e discutir os manuais didáticos em perspectiva histórica, observando sua importância na formação dos professores de História do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Em função da temática apresentada, considero necessário encaminhar o trabalho junto a dois grupos de professores que atuaram em períodos distintos em escolas da rede pública estadual da região metropolitana da cidade de São Paulo e que, em nosso entendimento, permitirá a percepção e análise da formação e transformação dos saberes profissionais docentes relacionados ao livro didático: professores que lecionaram na década de 1970 e 1990.

Considero que esses períodos se configuram como momentos singulares para a pesquisa, pois apresentam características bastante definidas, em consequência, principalmente, das transformações políticas que assinalaram diferenças bastante acentuadas na atuação do Estado e, conseqüentemente, nas políticas públicas para a educação e livro didático.

A década de 1970 no Brasil foi marcada pela ampliação da rede pública de ensino, elaboração da LDB nº. 5692/71 e forte intervenção do Estado na educação com profundas implicações para o livro didático, alterando desde as proposições de conteúdo e didáticas até

⁸ Michael Apple tratou dessa questão em diversos livros e artigos: A política do conhecimento oficial: um currículo oficial faz sentido? (2001), Cultura e comércio do livro didático (1995) e As políticas culturais e o texto (1999).

⁹ Edital MCTI/CNPq/MEC/CAPES nº 07/2011. Contamos com a participação de dois bolsistas de Iniciação Científica financiados pela Fundação de Apoio à UNIFESP: Felipe José do Nascimento Henrique e Vanessa Xavier Nadotti.

sua qualidade material, editando livros descartáveis impressos em papel jornal¹⁰. O empobrecimento de parte da produção dos livros escolares empreendido por alguns autores e editores, também se deu nos aspectos didáticos, com a utilização de exercícios que exigiam a simples memorização, não provocando quaisquer reflexões ou questionamentos. Da mesma forma, em alguns casos, ocorreu o uso de estratégias para tornar os livros mais palatáveis, como história em quadrinhos, privilegiando a forma em detrimento do conteúdo (Almeida Neto, 1996:106-108).

Por outro lado, o livro didático tornou-se um grande negócio, uma vez que os governos militares firmaram acordos e criaram diversos órgãos para controle, produção e distribuição desse material¹¹, como o acordo MEC/SNEL/USAID (Ministério da Educação e Cultura/ Sindicato Nacional de Editores de Livros/ Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional) em 1967, que objetivava distribuir 51 milhões de livros didáticos para estudantes brasileiros em três anos, ou a COLTED (Comissão do Livro Técnico e Didático), o INL (Instituto Nacional do Livro), etc. Segundo dados da FENAME (Fundação Nacional de Material Escolar), o Programa do Livro Didático-Ensino Fundamental (PLIDEF) contabilizou uma tiragem de 7.157.637 livros em 1971, ao custo de Cr\$ 20.761.000 e de 18.904.428 livros em 1977, ao custo de Cr\$ 218.107.000. (*apud* Freitag, 1987: 40).

Assim, a discussão acerca dos manuais didáticos na formação dos professores que atuaram nos dois períodos propostos, entendendo que tiveram formações diferentes e atuaram em circunstâncias diversas, compõe-se num fértil campo de análise histórica, dadas as novas e agras condições implementadas pelos governos militares à educação e, em particular, ao ensino de História, ampliando a dependência em relação a esse instrumento didático, como já exposto, transformando-o em objeto quase que indispensável para as aulas, não só para os alunos, mas também o professor, a fim de preparar aulas, colher exercícios, coligir textos, ampliar conhecimentos.

¹⁰ Freitag aponta a flagrante perda de qualidade observada nos livros didáticos no período, se comparados com os compêndios de história anteriormente editados, que “... em vez de serem atualizados, melhorados e complementados por outros materiais de apoio, foram totalmente abolidos das escolas, sendo seu espaço substituído pelos livros didáticos, via de regra de má qualidade e coloridos, que recebem as críticas de quase todos os cientistas especializados no assunto.” (1987: 100).

¹¹ Segundo Franco (*apud* Munakata, 1997: 47) o governo brasileiro passa a subsidiar livros didáticos em 1961, através do Banco do Brasil; em 1964 institui a Campanha Nacional de Material de Ensino, transformada em 1967 em Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME). Em 1966, segundo Oliveira et alii (*apud* Munakata, *ibidem*.) criou-se a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED).

Nesse sentido, mais do que a mera “verificação” da questão proposta, entendendo a importância e abrangência do livro didático, concebo como fundamental a discussão dos diferentes sujeitos envolvidos no tema – de modo a obtermos uma perspectiva globalizante sobre o mesmo.

Primeiramente, cumpre discutir as representações dos professores de História acerca de sua relação com o livro didático, se entendem (ou não) que os mesmos influenciaram (em que nível) em sua formação, formas de uso dos manuais didáticos no cotidiano escolar e preparação das aulas, outros recursos e leituras utilizados, formas de análise e escolha do livro didático, formas de realização do planejamento escolar e de seleção de conteúdos, procedimentos frente a eventuais novas propostas de conteúdo e/ou didáticas.

Por outro lado, há que se analisar, a maneira como, na própria concepção dos manuais didáticos e no entendimento de seus autores e editores, são representados os professores que utilizam esses livros; como são referidos os professores dos diferentes níveis, redes de ensino e regiões; como representam os usos dos livros pelos professores; que dimensão possuem do papel do livro didático para o professor; quem são os autores dos livros e como são escolhidos; em se tratando de autores/professores, quais usos fazem/fizeram de livros e sua influência na confecção dos de sua autoria.

E, finalmente, também deve ser discutida a atuação do Estado através de seus agentes em políticas públicas e legislação específica, no sentido de compreendermos com maior abrangência, quais as representações acerca dos professores em diferentes contextos históricos; as políticas deliberadas para formação de professores; como interferem na elaboração do livro didático e como concebem o uso que será feito desse recurso.

Memórias e representações: aspectos metodológicos

Considerando os objetivos propostos, torna-se necessária a utilização de um *corpus* documental que nos dê uma visão mais ampla sobre a temática e ao mesmo tempo possibilite perscrutar os diversos aspectos já referidos que envolvem os manuais didáticos na formação dos professores.

Assim, a análise de livros didáticos utilizados pelos professores possibilita o entendimento não só dos diferentes conteúdos e abordagens, mas, e principalmente, de como os professores eram e passaram a ser pensados pelas editoras através de seus editores e

autores. A própria organização do livro, diagramação, atividades propostas, linguagem, formas de comunicação com o professor¹², manual do professor, apresentação, sugestões, acabam por revelar como entendiam esse “novo” professor que se constituía e era formado pelo livro didático.

Ainda como forma de melhor compreender o processo de elaboração do livro didático, no que se refere ao seu nível de abrangência sobre a formação do professor, considero necessária a coleta de relatos orais de autores e editores, a fim de verificar seu entendimento acerca do professor, figura primordial na cadeia que se estabelece para a produção, distribuição e consumo desse produto no mercado editorial.

De outro lado, torna-se fundamental ouvir os relatos dos professores de História que atuaram no período proposto, acerca de sua própria formação, trajetória, cotidiano escolar e como entendiam e utilizavam o livro didático, e outros recursos, nesse processo.

Finalmente, no que se refere ao *corpus* documental, como possibilidade de discutir a atuação do Estado, cabe a análise de Leis, Decretos, Portarias, Pareceres, bem como programas e projetos implementados durante as décadas da periodização proposta, referentes, direta ou indiretamente, ao livro didático e sua utilização pelos professores.

A temática pesquisada pressupõe um suporte teórico que possibilite a compreensão de como os professores entendem sua relação com o livro didático e percebem sua própria formação. Da mesma forma, que permita pensar com clareza como os autores e editores, assim como o Estado, através de seus agentes, nos diferentes momentos históricos, concebem esses professores e seu processo formativo quando da elaboração de livros e programas.

Na relação que se estabelece entre esses sujeitos e seu objeto é que se formam as maneiras como são percebidos e se percebem os professores, como um nível de conhecimento que se constitui na forma de representações sobre o real: a própria formação nos diferentes períodos históricos, a prática de sala de aula, as relações que se estabelecem dentro e fora da escola, o mercado editorial, os usos dos manuais didáticos, as atividades e relações políticas.

A teoria crítica das representações apresentada por Henri Lefebvre em “*La Presencia e la Ausencia*” (1983), permite aprofundar a análise tanto das vivências concretas como das

¹² Sobre esse aspecto, também convém a análise das formas de comunicação mais agressivas estabelecidas pelas editoras para atingir o professorado, como malas diretas, catálogos, cursos, promoções, brindes.

concepções que sobre elas são formadas, como forma de entender os processos pelos quais as representações se formam, ganham força, circulam e deslocam o representado.

Para Lefebvre as representações formam-se no cotidiano, entendido como um nível da realidade social onde ocorrem a construção e transformação da sociedade, sendo que o desvelamento deste nível é a chave para a compreensão das representações. Estas se constituem como resultado das formulações teóricas – o concebido – e das experiências da vida social e prática, no plano individual e coletivo – o vivido.

Dessa maneira, as representações apresentam-se como manifestações da relação do concebido com a vivência, emergindo da consciência individual e da correlação com as condições históricas particulares e gerais, é fruto do ser individual e social. Assim, entende-se que a representação é inerente ao viver e sua compreensão.

Sua teoria crítica se oferece como possibilidade de fazer a análise das representações, de modo a entender as formas e os processos de formação e transformações das mesmas e como se dão as substituições e seus deslocamentos, buscando sua historicização, para que não as tomemos como noções ou idéias calcadas no tempo presente ou como mero reflexo do passado, empobrecendo as possibilidades de entendimento das representações acerca dessa dimensão do livro didático.

Considerando a análise do livro didático, propriamente dito, Chartier chama-nos atenção para a “*relação triangular*” (1992: 221) que envolve esse complexo objeto e que se estabelece em torno de três pólos: o próprio texto, o objeto e o ato que o apreende, ou seja, texto, suporte e leitor. Cumpre dessa forma, atentarmos para o fato de que, primeiramente, o texto comporta certos “*protocolos de leitura*” (*ibidem*: 78) que, por assim dizer, indicam uma “*leitura autorizada do texto*” (*ibidem*: 215), que no entender de seus autores seriam as mais corretas e apropriadas para os destinatários de sua produção, ainda que esse produto não tenha *um* autor específico, podendo ser obra encomendada a um “redator”. Essas estratégias de leitura, intentadas pelos autores e editores, segundo o historiador francês, são...

(...) explícitas e se fundamentam no discurso (em prefácios, prólogos, comentários e notas), e outras são implícitas, transformando o texto num mecanismo que deve, necessariamente, impor uma compreensão considerada legítima. (ibidem: 215).

Também interferindo e conduzindo os procedimentos de leitura, faz-se necessária a análise do suporte no qual se inscreve o texto, que lhe permite ser lido e que invariavelmente

escapa às intenções e propósitos do autor: capa, *lay-out*, formato, diagramação, ilustrações, tipos. São aspectos, como alerta Chartier, muitas vezes negligenciados nas pesquisas, mas que “... *contribuem amplamente para dar feição às antecipações do leitor em relação ao texto e para avocar novos públicos ou usos inéditos.*” (Chartier, 1991: 182)

Um terceiro aspecto a ser considerado nessa “relação triangular” é o de que “... *as significações do texto, quaisquer que sejam, são constituídas, diferencialmente, pelas leituras que se apoderam deles.*” (Chartier, 1996: 78), como fruto das diferentes formas de “apropriação” cultural e do texto (Chartier, 1996: 99; 1992: 233 e 1991: 180) implementadas pelo leitor¹³, indicando a “... *pluralidade das leituras possíveis do mesmo texto, em função das disposições individuais, culturais e sociais de cada um dos leitores.*” (Chartier, 1996: 98). Coaduna-se a essa noção o conceito de “circularidade” (Bakhtin) utilizado por Ginzburg em “O Queijo e os Vermes” (1991: 21), relevando as possibilidades de múltiplos significados atribuídos pelos leitores aos textos.

Destaco por fim, no que se refere às formas de análise, o fato de o relato oral apresentar-se nessa pesquisa como uma necessária e importante fonte para a recuperação e análise das representações de professores, editores e autores acerca do livro didático, no que se refere a sua função formativa em relação aos professores.

Vale ressaltar que essa forma de relato tem por esteio a memória e que o olhar para esta trama, que se gasta ao mesmo tempo em que se constitui, requer uma abordagem cautelosa e criteriosa, pois que possui evidentes limitações e imprecisões para as quais é preciso atenção, não como fatores impeditivos ou fraquezas, mas como especificidades a serem estudadas e tornadas assertivas.

Entre as características dessa abordagem histórica, talvez a mais evidente delas, está o fato de a memória, seu suporte, ser seletiva e, portanto, não lembrar de todos os dados e detalhes que considerariamos imprescindíveis para reconstrução da história de um período, de uma localidade, de um grupo social. Tratando-se de uma leitura em que o sujeito situado no presente faz do passado, tem-se inevitavelmente não uma reconstituição dos fatos como eles se deram, mas uma (re)interpretação dos fatos do passado, uma (re)leitura feita com olhos

¹³ Como forma de não concebermos o leitor e o autor como figuras estanques, Darnton lembra que: “*Os próprios autores são leitores. Lendo e se associando a outros leitores e escritores, eles formam noções gênero e estilo, além de uma idéia geral do empreendimento literário, que afetam seus textos... (...) Ele se dirige a leitores implícitos e ouve a resposta de resenhistas explícitos.*” (1990:112)

que, agora, distanciados pelo tempo, permitem uma (re)avaliação dos acontecimentos, das perdas, das contradições, dos acertos e equívocos do passado. Desta maneira, podemos afirmar que, como sugere Hall, o relato não é a experiência, mas o que a memória fez dela. (Hall, 1992: 157)

Mais que um simples mecanismo de produzir lembranças, a memória é o que possibilita estarmos no mundo, situados nos grupos sociais, estabelecendo relações. Esta trama da memória se constitui com fios de significados que se entrecem, como um “*processo ativo de criação de significações*” (Portelli, 1997: 33) e re-significações num constante processo, já que novos fatos vão sendo lembrados e reavaliados em função dos acontecimentos do presente.

Desta maneira, o relato oral não pode ser entendido como uma expressão exclusiva da experiência individual do depoente do período histórico a ser pesquisado. Não sendo exclusivamente individual, a memória resulta, para Hall, de “*determinações sociais complexas*”, pois nós “*pensamos, lembramos e exprimimo-nos em forma social e culturalmente determinadas.*” (Hall, *ibidem*) Isso significa dizer que a opinião dos entrevistados, embora manifestadas individualmente, está impregnada da visão de grupos sociais, de transformações históricas, de temporalidades diversas. Contudo, alerta Pollak (1992: 205), a memória não deve ser vista como expressão da essência de um grupo social, o que deve ser considerado no momento das entrevistas e na análise das mesmas.

Como forma de superação desses embates, pesquisadores apontam a necessidade e importância de tratar as fontes orais como documentos orais em sua especificidade, e não como documentos escritos ou iconográficos. Para Portelli, a...

(...) primeira coisa que torna a história oral diferente é aquela que nos conta menos sobre **eventos**¹⁴ que sobre **significados**. (...) Mas o único e precioso elemento que as fontes orais têm sobre o historiador, e que nenhuma outra fonte possui em medida igual, é a subjetividade do expositor. (...) Fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez.” (ibidem: 31) Para ele, fontes orais “... são aceitáveis mas com uma credibilidade **diferente**. A importância do testemunho oral pode se situar não em sua aderência ao fato, mas de preferência em seu afastamento dele, como imaginação, simbolismo e desejo de emergir. Por isso, não há ‘falsas’ fontes orais. (ibidem: 32)

¹⁴ Grifos do autor.

Assim, entendo que a análise das representações que se apresentam através das diferentes fontes escritas e orais, utilizando abordagens pertinentes e específicas, possibilitará uma ampliação da temática apresentada, de modo a lançar novo olhar em perspectiva histórica acerca dos manuais didáticos de História e seu papel na formação dos professores Ensino Fundamental II e Médio, redimensionando esse importante e complexo instrumento didático.

Referências bibliográficas

ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio de. *Representações utópicas no ensino de história*. SP: Editora UNIFESP, 2011.

_____. *O Ensino de História no Período Militar: Práticas e Cultura Escolar*. 1996. Dissertação (Mestrado em Didática). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo.

_____. *Dimensão Utópica nas Representações Sobre o Ensino de História: Memórias de Professores*. 2002. Tese (Doutorado em Historiografia e História da Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo.

APPLE, Michael. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. RJ, Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Política cultural e educação*. SP: Cortez, 2001.

_____. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. RS, Porto Alegre, 1995.

ARAÚJO, Luciana Telles. *O uso do livro didático no ensino de História: depoimentos de professores das escolas estaduais de ensino fundamental situadas em São Paulo*. SP: Dissertação de mestrado em Educação – PUC-SP, 2001.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro Didático e Conhecimento Histórico: Uma História do Saber Escolar*. Tese de Doutorado. FFLHC-USP. São Paulo, 1993.

_____. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). in *Educação e Pesquisa*. Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. SP: v. 30, nº 3, setembro-dezembro/2004.

_____. *Livro didático e saber escolar (1810- 1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. *A História Cultural - Entre Práticas e Representações*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.

_____. Textos, impressão, leituras. *apud* HUNT, Lynn e outros. *A Nova História Cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *O mundo como representação*. *Apud* Estudos Avançados. SP: Usp, nº 11, vol. 5, janeiro-abril/1991.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *in* *Educação e Pesquisa*. Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. SP: v. 30, nº 3, setembro-dezembro/2004.

FREITAG, Bárbara e outros. *O Estado do Livro Didático no Brasil*. Brasília: INEP/REDC, 1987.

GINZBURG, Carlo. *O Queijo e os Vermes*. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

HALL, Michael M. História Oral: Os Riscos da Inocência. *in* *O Direito à Memória*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura/Departamento do Patrimônio Histórico, 1992.

LEFEBVRE, Henri. *La Presencia y la Ausencia: Contribución a la Teoría de las Representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

LUTFI, Eulina Pacheco. LUTFI, Eulina Pacheco, SOCHACZEWSKI, Suzanna e JAHNEL, Teresa Cabral. As Representações e o Possível. *in* MARTINS, José de Souza (org.). *Henri Lefebvre e o Retorno à Dialética*. SP: Hucitec. 1996.

MUNAKATA, Kazumi. Dois manuais de história para professores: histórias de sua produção. *in* *Educação e Pesquisa*. Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. SP: v. 30, nº 3, setembro-dezembro/2004.

_____. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura militar. *In* FREITAS, M. C. (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. SP: Contexto, 1998.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. *in* *Estudos Históricos*. Vol 5. nº 10. RJ: 1992.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. *in* *Projeto História – Cultura e Representação*. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História. SP: Educ. Fevereiro/1997.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. RJ, Petrópolis: Vozes, 2006.