

Projeto de Pesquisa

História das disciplinas escolares e do livro didático

Kazumi Munakata

Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade,
da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

1. Justificativa

Por que a escola ensina o que ensina? Tradicionalmente, a resposta a essa questão não apresentava nenhuma dificuldade: tratava-se apenas de transmitir às novas gerações o legado científico e cultural de toda a humanidade. Cumpria então discutir o “como ensinar?” e essa questão remetia à didática. Obviamente, não era possível transmitir todo o acervo humano na sua integralidade, o que implicava seleção de conteúdos e sua adaptação e simplificação de modo a adequá-los à capacidade dos alunos em cada patamar do seu desenvolvimento cognitivo. O “o que ensinar?” era, então, o corolário da questão sobre o “como ensinar?” quando se operava aquilo que muitos denominaram “transposição didática”. O currículo seria, nessa medida, a ciência que promoveria a administração dos conteúdos a ensinar, compatibilizando-os como o “como ensinar?”

Nas décadas de 1960 e 1970, no entanto, as chamadas Teoria Crítica do Currículo e Nova Sociologia da Educação constataram o caráter não meramente técnico e administrativo do currículo escolar. Segundo essas perspectivas, o currículo não designa um campo em que simplesmente se busca o modo mais pedagogicamente adequado de selecionar, organizar, administrar e ministrar os conteúdos dos conhecimentos, mas um conjunto de prescrições e práticas que, sob esse pretexto pedagógico, contribui para a reprodução das relações sociais existentes. Expressão da ideologia, para se efetivar como tal requer o cancelamento de sua história, e, portanto, a sua crítica depende exatamente da elucidação da história da sua instituição. De reconhecida fertilidade, essa abordagem conferiria nova direção aos projetos de reforma curricular daqueles anos, com base, exatamente, na crítica de ideologia.

Passada a vaga reformadora, no entanto, o conservadorismo reinstalou-se facilmente no currículo. Segundo certas vertentes de análise, como a de Goodson (1995), isto ocorreu simplesmente porque as propostas reformadoras deixaram intactas as “terras altas”, os lugares mesmos que dão suporte ao currículo “tradicional”: as disciplinas escolares. Os reformadores buscaram introduzir uma postura “crítica” e “reflexiva” nas disciplinas, tentaram ultrapassar suas fronteiras mediante propostas de “interdisciplinaridade”, mas não interrogaram sobre o fato de as disciplinas escolares aparecerem como unidades epistemológicas e, portanto, não buscaram elucidar a sua historicidade.

Embora sem explicitar essas preocupações políticas, a vertente francesa de investigação da história das disciplinas escolares, representada, entre outros, por Chervel (1990) e Belhoste (1996), também interroga sobre a instituição, historicamente determinada, das disciplinas escolares. Decorrente da crise das chamadas *humanidades*, padrão e ideal do ensino prevalente até o final do século XIX, as disciplinas escolares não resultam simplesmente do desmembramento dos “conteúdos” ali embutidos, mas de sua seleção e reorganização, implicando expurgos, acréscimos, alteração de significado etc., numa operação efetivada “pela escola, na escola e para a escola” (Chervel, 1990). Convém advertir para o fato de que o processo de configuração dos saberes escolares como disciplinas ocorre paralelamente à constituição dos conhecimentos universitários e científicos tal qual se apresentaram ao longo do século XX, cujos processos ainda estão por ser elucidados.

No âmbito escolar, a constituição das disciplinas corresponde à redistribuição das finalidades atribuídas à instrução. Se as humanidades tinham como fim a formação do homem “livre” e “integral”, com as disciplinas, agora, as finalidades podem ser mais minuciosamente administradas. A gramática escolar, por exemplo, na conhecida análise de Chervel (1990), visa muito mais a ortografia do que as regras gramaticais propriamente ditas. Nessa medida, identificar as finalidades, nem sempre explícitas, das disciplinas escolares é de fundamental importância para a pesquisa nessa área.

Isso não significa que os conteúdos explícitos não tenham importância. As disciplinas não são um pretexto e ocasião para que certas finalidades sejam realizadas; se elas se constituem como suportes das finalidades é porque acionam certos conteúdos e não outros. Por isso, a investigação histórica das disciplinas escolares

deve desvendar não apenas os processos de sua constituição e de consolidação como uma *vulgata* (Chervel, 1990), como também as modalidades de sua difusão e apropriação., seja por diferentes propostas curriculares ou por livros didáticos e publicações educacionais. Além dessas permanências, é preciso também averiguar as rupturas.

Postular que uma disciplina escolar implica finalidades é também afirmar que ela não se reduz a um conjunto, mais ou menos homogêneo, de conteúdos. Em suma, ela não é um conjunto de idéias, cujo “ensino” deve ser planejado à parte. Não há, de um lado, a disciplina escolar e, de outro, a sua didática, pois a noção de disciplina escolar já contém as atividades e os exercícios que ela requer. Do mesmo modo, as avaliações também constituem componente importante das disciplinas escolares.

Também não se pode perder de vista que as finalidades inscritas nas disciplinas escolares visam não simplesmente o ambiente escolar, mas a sociedade em que este se situa. Por isso um tópico importante da pesquisa sobre disciplinas escolares incide sobre os processos de aculturação dos alunos e a relação (e a distância) entre o que foi ensinado e o que foi aprendido.

2. Fontes

As fontes para esse conjunto de tópicos de investigação são dos mais variados tipos, sendo os mais óbvios os programas respectivos das disciplinas escolares. Mas um programa é, não raramente, resultado de conflitos e negociações, e acompanhar o debate pela definição de uma proposta pode lançar luz ao próprio programa que se efetivou. Esses debates aparecem em transcrições de vários fóruns de discussão (Poder Legislativo, Câmaras, Conselhos etc.) assim como em diversos impressos e publicações. Nestes é também possível acompanhar as manifestações, favoráveis ou contrárias, ao programa em vigor, além de conhecer sugestões e comentários sobre as maneiras de ministrar os conteúdos das disciplinas. De difícil acesso, mas extremamente reveladores são os cadernos e as anotações de alunos, os apontamentos do professor, os registros em dispositivos como diário de classe e as provas e os exames, tanto os realizados internamente à instituição escolar, quanto aqueles que visam a avaliação externa.

Os relatórios de estágio supervisionado dos cursos de licenciatura têm-se mostrado uma fonte muito fértil para a análise da disciplina realmente ensinada, contanto que o investigador saiba depurar as avaliações subjetivas dos estagiários e até mesmo falsificações. Biografias e, principalmente, as autobiografias podem por vezes oferecer uma descrição inusitada, pessoal, das disciplinas ensinadas ou aprendidas. Determinadas obras de ficção também se prestam a isso. História oral e observação *in loco* são recursos que devem sempre ser levados em conta, apesar das dificuldades metodológicas que implicam.

Por fim, o livro didático (e similares: livro-texto, livro de leitura, manual etc.) tem sido considerado uma fonte privilegiada para o estudo da história das disciplinas escolares, na medida em que se constitui na expressão quase canônica da *vulgata* acima referida. Ali estão os conteúdos que numa época se consolidaram como constitutivos de uma disciplina. Mais do que isso, é cada vez mais freqüente o livro didático apresentar uma estrutura que já organiza os conteúdos em unidades que simulam uma aula, com respectivas atividades, exercícios e avaliações. Acompanhar as sucessivas edições de livros didáticos possibilita, então, traçar a evolução das disciplinas escolares.

Além disso, examinar as disciplinas escolares mediante livros didáticos significa reconhecer que a *vulgata* também se determina em esferas pouco consideradas, que são o âmbito da edição e distribuição desses livros e os sujeitos aí envolvidos, desde autores, editores, divulgadores, até, quando houver, aqueles encarregados de avaliar os livros. Os protocolos de edição, definidos pelo governo ou pelas próprias editoras, determinam de modo considerável o produto final e, portanto, a disciplina a ser ministrada. Pesquisar a história das disciplinas escolares incorporando como fonte os livros didáticos requer que se examine também esses aspectos editoriais geralmente desprezados como “técnicos”. É preciso também reconstituir todos os momentos pelos quais o livro passa até chegar à sala de aula, desde a concepção, a produção e a avaliação (quando houver), até a venda e a compra. Nesse circuito, conhecer a figura do comprador (governo, organizações, indivíduos) não é indiferente.

Estudar o livro didático, no entanto, não se completa se não se verificar o que efetivamente acontece com ele na sala de aula. O fato de a disciplina estar ali consolidado como *vulgata* não assegura por si só que ela seja ministrada tal qual se

imaginou nas várias instâncias de definição da disciplina. O que o professor e o aluno fazem com o livro didático, por sinal, é um desses momentos obscuros que requer elucidação se se pretende avançar para além da investigação das intenções proclamadas. O estudo dos usos efetivos do livro didático pode constituir uma das entradas possíveis para a análise da disciplina “em funcionamento”.

3. Objetivos

Dessas considerações decorrem os seguintes objetivos deste projeto:

1. Investigar o processo de constituição das disciplinas escolares, em particular no Brasil, e a sua evolução, desde o século XIX até o final do século XX.
2. Verificar a seleção, a partilha, os acréscimos e as supressões dos conteúdos que se operam nesse processo de constituição das disciplinas escolares.
3. Examinar as finalidades de que essas disciplinas são portadoras.
4. Analisar a articulação dos conteúdos com as atividades, os exercícios e os mecanismos de avaliação de que se espera a consecução dessas finalidades.
5. Determinar os graus de eficácia das disciplinas no que se refere às suas finalidades e averiguar a aculturação efetiva que se opera no educando.
6. Tomando o livro didático como fonte privilegiada para a história das disciplinas escolares, examinar as estratégias e os procedimentos escolhidos para sua produção e distribuição
7. Examinar as políticas governamentais em relação a livro didático.
8. Determinar os modos pelos quais se efetiva a adoção do livro didático.
9. Verificar os usos do livro didático no processo de ensino e sua relação com o “funcionamento” das disciplinas escolares.

4. Procedimentos de pesquisa

Em seu polêmico livro sobre teoria e metodologia da história, Veyne (1983), paradoxalmente, declara: “A história não é uma ciência e não tem muito a esperar das ciências; não explica e não tem método; mais ainda a História, da qual se fala muito

desde há dois séculos, não existe” (p. 10).¹ Bem entendido, não há método no mesmo sentido que as ciências o postulam, pois a história, segundo Veyne (1982), que retoma Aristóteles, é da ordem “sublunar”, em oposição à região celeste. Ao contrário desta, que “é a do determinismo, da lei, da ciência”, no sublunar “reina o devir e tudo aí é acontecimento. (...) O homem é livre, o acaso existe, os acontecimentos têm causas cujo efeito permanece duvidoso, o futuro é incerto e o devir é contingente” (p. 43). História lida com acontecimentos irremediavelmente empíricos; e a exigência do método, na Filosofia Primeira (Descartes) iniciava-se com a suspeição e a suspensão de tudo o que fosse empírico...

Ginzburg (1989) aponta para a mesma distinção enunciada por Aristóteles, embora não empregue sua terminologia. Para ele, a supremacia do que denomina “paradigma galileano” não pode cancelar a existência de um outro paradigma, a que chama “indiciário”:

Ora, é claro que o grupo de disciplinas que chamamos de indiciárias (incluída a medicina) não entra absolutamente nos critérios de cientificidade deduzíveis do paradigma galileano. Trata-se, de fato, de disciplinas eminentemente qualitativas, que têm por objeto casos, situações e documentos individuais, enquanto individuais, e justamente por isso alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de casualidade (...). A ciência galileana tinha uma natureza totalmente diversa, que poderia adotar o lema escolástico *individuum est ineffabile*, do que é individual não se pode falar. O emprego da matemática e o método experimental, da fato, implicavam respectivamente a quantificação e a repetibilidade dos fenômenos, enquanto a perspectiva individualizante excluía por definição a segunda, e admitia a primeira apenas em funções auxiliares. Tudo isso explica por que a história nunca conseguiu se tornar uma ciência galileana. (p. 156.)

Ginzburg (1991) também mostra como o “*effet de vérité*” buscado pelo conhecimento histórico deslocou-se da *evidentia* (tradução de Quintiliano para o termo grego *enargeia*, vivacidade (na narração), para *evidence* (evidência, prova):

Um velho paradigma, baseado na estreita relação entre história e retórica, foi superado por um paradigma diferente, que é ainda hoje o nosso. *Enargeia* (ou, preferindo, *evidentia*) foi substituído por prova (ingl. *evidence*). (p. 231.)

¹ Observe-se o contraponto que o autor opera entre “história” e “História”. Nesse jogo tipográfico (que se perdeu no título estampado nas edições portuguesa e brasileira da obra) encontra-se o argumento central do livro: a História (com “h” maiúsculo) é uma invenção dos filósofos e nada tem a ver com o que é visado pelo historiador de ofício.

Em outras palavras, a veracidade de um acontecimento histórico deixou de ser conferida pelo discurso para se situar fora dele: nas provas documentais. O pleno da linguagem seria substituído pelos silêncios das fontes, sempre lacunares:

A crença na possibilidade de reconstituir o passado como um todo através das potencialidades literárias iria ser superada pela consciência de que o nosso conhecimento do passado é um empreendimento necessariamente desconexo, cheio de lacunas e incertezas, alicerçado em fragmentos e ruínas. (p. 232.)

Daí, com mais razão o caráter indiciário da pesquisa histórica. O historiador, em meio a indícios, encontra-se não no campo das certezas, mas no das possibilidades. Isso, no entanto, não significa a ausência completa de certezas, pois as fontes fornecem também evidências, provas, incontestáveis. (Ginzburg, 1991a) Cabe então ao historiador ampliar ao máximo o campo das provas, reduzindo o das possibilidades e resistindo à tentação de preencher as lacunas provocadas pela falta de evidências.

Esse cuidado impõe rigoroso controle das fontes e da sua leitura. Para isso, o historiador recorre a ferramentas, além da dos antiquários, as fornecidas pela análise dos conteúdos e do discurso, ou pelo exame da estrutura argumentativa (Nova Retórica), mas não pode jamais abstrair a historicidade do próprio documento. O relato de Duby (1993) sobre a sua pesquisa de doutoramento é exemplar. Seu orientador entregara-lhe uma série de documentos medievais, referentes à Abadia de Cluny. Confessa:

Ao abordar as cartas de Cluny, minha cabeça estava cheia de idéias preconcebidas. Informado a respeito do trabalho de meus antecessores e companheiros de aventura, eu já traçara meu programa, estabelecendo uma relação de perguntas. Disso dependeu em grande parte o que pude coligir nos documentos: encontramos primeiro que tudo, com efeito, aquilo que vamos buscar. (p. 57.)

Mas eis uma “NOTITIA ALTERCATIONIS PRO HOMINIBUS CLUNIACENSIBUS ET SANCTI VINCENTII MATISCONENSIS IN PETESTATIBUS DE OSANO ET DE BLANOSCO”, de cerca de 1090, relatando a aparição, na região, de um homem dizendo-se livre, que Duby (1993) transcreve. Ele lê e comenta:

Fico portanto sabendo que, “em primeiro lugar (a redação remonta quatro gerações de ascendência dos homens e mulheres cuja condição procura

especificar; os fatos que rememora ao começar tiveram portanto lugar no início do século IX), “um homem de condição livre” (muito interessante, e fixo cuidadosamente esta menção à “liberdade”, tendo-se em vista o nível social e a época tratados, tanto mais que desta liberdade, gozada por um bisavô, decorre todo o processo cuja memória se pretende guardar com a nota) “chegou” (de onde vinha este *quidam*? O documento não o diz, e tampouco dá nome a este migrante. Devo concluir que seus bisnetos tampouco o saberiam dizer? Mas logo verifico, pensando bem, que eu mesmo teria grande dificuldade de citar pelo nome três de meus bisavós, e que ignoro onde nasceram todos os quatro. Podem retrucar que nossa sociedade é extremamente fluida. Mas parece que também esta que examinamos o era. É precisamente o que me impressiona no caso, a mobilidade desses camponeses) à *villa* de Ozan [...]. Este homem ali se “estabeleceu” [...]. É considerado “livre” (aqui, causa-me espécie a palavra *vox*. Ao chegar, disse o homem em questão: “Eis-me aqui; vou ficar convosco; aceitai-me; mas sou um homem livre.” Se vinha de muito longe, quem poderia confirmá-lo? E aliás quem estaria interessado em fazê-lo? Os que mandavam em Ozan não tinham interesse em encontrar-lhe um eventual senhor, pois neste caso talvez fosse necessário devolvê-lo. Na época, a terra era superabundante, a mão-de-obra, rara – logo, sempre bem-vinda). (p. 45.)

Convém não estender mais a citação, embora muito instrutiva por conter, não as formulações abstratas sobre a metodologia da história, mas a própria metodologia em ato. Os parêntesis da citação ilustram exemplarmente as interrogações que o historiador deve formular aos documentos, sem o que ele sucumbe irremediavelmente à intenção desses mesmos documentos e, em consequência, à sua lógica. O que se dizia, acima, a respeito das fontes reiteram esses pressupostos metodológicos.

Bibliografia

- APPLE, Michael W. 1995. “Cultura e comércio do livro didático”. In: *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ATTEN, Michel. 1996. La reine mathématique et sa petite soeur. In: BELHOSTE, Bruno; GISPERT, Hélène; e HULIN, Nicole (org.). *Les sciences au lycée. Un siècle de réformes des mathématiques et de physique en France et à l'étranger*. Paris: Vuibert, pp. 45-54.
- BATISTA, Antonio Augusto Gomes. 2003. “A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)”. In Rojo, Roxane e

- Batista, A. A.G. (Org.) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, p. 25-68.
- BELHOSTE, Bruno. 1996. Réformer ou conserver? La place des sciences dans les transformations de l'enseignement secondaire en France (1900-1970). In: BELHOSTE, Bruno; GISPERT, Hélène; e HULIN, Nicole (org.). *Les Sciences Au Lycée. Un Siècle de Réformes Des Mathématiques et de Physique en France et À l'Étranger*. Paris: Vuibert, pp. 27-38.
- BERNSTEIN, Basil. 1996. *A estruturação do discurso pedagógico. Classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes.
- BITTENCOURT, Circe M. F. 1993. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese (doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo.
- BLAIR, Ann. 1996. La persistance du latin comme langue de science à la fin de la Renaissance. In: CHARTIER, Roger; e CORSI, Pietro (org.). *Sciences et langues en Europe*. Centre Alexandre Koyré, pp. 21-42.
- BOTO, Carlota. 1996. *A escola do homem novo. Entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: UNESP.
- BRUTER, Annie. 1997. Entre rhétorique et politique: L'histoire dans les collèges jésuites au XVIIe siècle. *Histoire de l'Éducation*, 74, mai., pp. 59-88.
- . 1997a. *L'histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie*. Paris: Belin.
- BURKE, Peter. 1993. *Heu domine, adsunt Turcae*: Esboço para uma história social do latim pós-medieval. In: BURKE, Peter; e PORTER, Roy (org.). *Linguagem, indivíduo e sociedade*. São Paulo: UNESP, pp. 41-74.
- . 1995. *A arte da conversação*. São Paulo: UNESP.
- CARBONE, Graciela. 2003. *Libros Escolares. Uma introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- CHERVEL, André. 1990. História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, pp. 177-229.
- . 1992. Quando surgiu o ensino “secundário?”. *Revista da Faculdade de Educação*, 18, 1, jan./jun., pp. 99-112.
- CHERVEL, André; e COMPÈRE, Marie-Madeleine. 1997. Les humanités dans l’histoire de l’enseignement français. *Histoire de l’Éducation*, 74, mai., pp. 5-38.
- . 1999. As humanidades no ensino. *Educação e Pesquisa*, 25, 2, jul./dez., pp. 149-170.
- CHEVALLARD, Yves. 1991. *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- CHOPPIN, Alain. 1992. *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation.
- COMPÈRE, Marie-Madeleine. 1997. Lexique latin. In: *Ratio Studiorum. Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus*. Paris: Belin.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. 1997. *Sociogénesis de una disciplina escolar: La Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- DARNTON, Robert. 1986. Os filósofos podam a árvore do conhecimento: a estratégia epistemológica da *Encyclopédie*. In: O grande massacre de gatos, e outros episódios da história cultural francesa. Rio de Janeiro: Graal, pp. 247-275.
- DAVIS, Natalie Zemon. 1990. O povo e a palavra impressa. In: *Culturas do povo. Sociedade e cultura no início da França moderna*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, pp. 157-185.
- DUBY, Georges. 1993. *A história continua*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar / UFRJ
- GINZBURG, Carlo. 1989. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In *Mitos, emblemas, sinais. Morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, pp. 143-179

- . 1991. Ekphrasis e citação. In: *A micro-história e outros ensaios*. Lisboa: Difel, pp. 215-232.
- . 1991a. Provas e possibilidades à margem de "Il ritorno de Martin Guerre" de Natalie Zemon Davis. In *A micro-história e outros ensaios*. Lisboa: Difel, pp. 179-202.
- GOODSON, Ivor. 1990. Tornando-se uma matéria acadêmica: Padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*, 2, pp. 230-254.
- . 1995. *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- HERY, Evelyne. 1999. *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- HÉBRARD, Jean. 2000. Notas sobre o ensino das ciências na escola primária (França, séc. XIX e XX). *Contemporaneidade e Educação - Temas de história da educação*, V, 7, 1º sem., pp. 111-126.
- . 2000a. Três figuras de jovens leitores: Alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas / São Paulo: Mercado de Letras / ALB / Fapesp, pp. 33-77.
- HÖFLING, Eloísa de Mattos. 2000. "Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo. Em foco o Programa Nacional do Livro Didático". *Educação & Sociedade*. Revista quadrimestral de Ciência da Educação. Campinas: Cedes, Ano XXI, n. 70, pp. 159-170.
- JOHNSEN, Egil Børre. 1996. *Libros de texto en el calidoscopio*. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares. Barcelona: Pomares-Corredor.
- KUHN, Thomas S. 1998. *A estrutura das revoluções científicas*, 5ª ed. São Paulo: Perspectiva.

- LEPENIES, Wolf. 1996. *As três culturas*. São Paulo: Edusp.
- MUNAKATA, Kazumi. 2003. “Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das idéias à materialidade”. Comunicação no VI Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, San Luis Potosí, México.
- OLSON, David R. 1997. Cultura escrita e objetividade: O surgimento da ciência moderna. In: OLSON, David R.; e TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*, 2ª ed. São Paulo: Ática, pp. 163-178.
- . 1997a. *O mundo no papel. As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática.
- ONG, Walter. 1998. *Oralidade e escrita. A tecnologização da palavra*. Campinas: Papirus.
- PLATÃO. 1973. *A república*. 2 vol., 2ª ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. “Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural”. In: Mínguez, J. G. e Bens, M. (s.d.) *Libros de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Proyecto Sur de Ediciones S.A.L.
- VEYNE, Paul. 1983. *Como se escreve a história*. Lisboa: Edições 70.
- VALENTE, Wagner. 1999. Uma história da matemática escolar no Brasil (1730-1930). São Paulo: Annablume / Fapesp.