

Des usages des manuels didactiques d'Histoires pour les enfants au Brésil.

L'axe1 – Références Théoriques

Recherche en cours

COELHO, Araci Rodrigues (Doctorante)

Programme de Post-Graduation de la Faculté d'Éducation/UFGM-Brésil

aracoelho@gmail.com

Mots-clés: Enseignement de l'Histoire, Manuels Didactiques, Sociologie de l'Éducation, Histoire de l'Éducation.

La Communication

Aux dernières décennies du XX^e siècle et du début du XXI^e siècle, diverses reformulations ont été produites concernant les propositions pour l'enseignement d'Histoire au Brésil. Celles-ci ont été, en grande partie, matérialisées par les manuels scolaires, qui sont des objets d'une politique d'évaluation et de distribution gratuite du Ministère de l'Éducation, à tous les élèves des écoles publiques brésiliennes, dont le choix a été réalisé par les enseignants (Coelho, 2002, Munakata, 2004, Batista, 2000 Siman, 2006).

Cette recherche de doctorat a l'objectif d'enquêter, parmi les pratiques pédagogiques des enseignants, l'enseignement de cette discipline, les usages du manuel didactique d'Histoire (mdH) *História com Reflexão – Coleção Horizontes*. Le manuel a été choisi par le Programme responsable, au Brésil, de son évaluation et distribution, Programme National du Livre Didactique (PNLD).

À la recherche d'un échantillon représentatif de l'enseignement d'Histoire on a opté par la réalisation d'une étude de cas, auprès les Écoles Publiques de Betim, ville de la Région Métropolitaine de Belo Horizonte, MG – où le mdH, *História com Reflexão (HcR)*, a été reçu par la majorité des écoles de cette ville, ainsi que, par la majorité des écoles du Brésil, en général.

Pour comprendre la complexité des usages du mdH, nous nous sommes soutenus, d'un côté, dans des études de la Sociologie de l'Éducation qui prennent en compte, l'ensemble de caractéristiques qui impliquent le travail de l'enseignant – inséré dans de constants dilemmes entre le contrôle d'institutions et de bureaucraties internes et externes aux écoles et l'autonomie relative de l'enseignant à l'intérieur de la salle de classe (Tardif et Lessard, 2005; Perrenoud, 1993; Forquim, 1992; Sacristàn, 1996) et d'autres, d'études du champ de l'Histoire de l'Éducation qui cherchent comprendre comment les innovations scolaires – négociées par des matériels pédagogiques – s'incorporent ou pas à la culture et aux pratiques pédagogiques des enseignantes (Anne M. Chartier, 2000 et 2005, Souza 2005, entre autres). Nous sommes d'accord, dans ce sens, avec Souza (2005) quand elle défend l'importance de s'associer aux recherches sur la culture scolaire, les contributions de la Sociologie du Curriculum, donc conformément l'auteur :

{...} culture scolaire, comprend un concept médiateur plus descriptif et interprétatif, qui exige un regard attentif et une attention spéciale aux caractéristiques et au fonctionnement propre des institutions éducatives. De toute façon, les recherches sur la culture scolaire ne peuvent pas être indifférentes au curriculum et leurs déterminations et implications directement engagées dans la conformation à des pratiques, en considérant qui se constituent dans un dispositif, un outil pédagogique, capable de mettre un ordre commun à l'éducation scolarisée. [...] De la même manière, ni les

théories du curriculum ni les politiques curriculaires peuvent ignorer la culture scolaire, la manière par laquelle se configurent les pratiques à l'intérieur des institutions éducatives marquées par l'appropriation particulière que les sujets font des normes et des prescriptions établies (Souza, 2005, p.81).

Tel comme Bittencourt (1993 et 2001), Baptiste (2000), Munakata (2004), Monteiro (2003) et Espíndola (2003), qui enquêtent les plusieurs dimensions du savoir historique scolaire, dans la constitution de cette discipline et du manuel didactique en général ou spécifiquement d'Histoire, nous utiliserons les référentiels de ceux deux champs d'études rapportées à l'Histoire du manuel et des pratiques de lecture (Choppin, 1992 et 2004, Chartier, 1990, et Darton, 1996), associés à quelques présuppositions et procédures de l'Analyse du Discours (Possenti 2001, Pêcheux, 1990).

1. Les premiers contacts avec les premières années de l'Enseignement Fondamental (EF) ou de ce qui est donné par connu.

Anne M. Chartier, (2002, p.5) alerte sur le risque de délimitation des objets de recherche sans promouvoir les approches nécessaires au champ empirique. On comprend que Tardif et Lessard (2005) réitèrent l'alerte de cet auteur quand il défend la nécessité de s'accorder le modèle inductif¹ d'interprétation et de compréhension du travail des enseignants avec la considération de la totalité des composants qui impliquent ce travail et quand il critique ce que ils considèrent être une des tendances marquantes de la recherche sur l'enseignement.

Inspirées dans ces études, nous avons réalisé des approches qui ont rendu possible de se focaliser et délimiter progressivement l'objet de recherche de manière à ne pas méconnaître l'ensemble d'éléments qui composent le champ dans lequel sont insérés les usages du mdH faits par les enseignantes responsables de l'enseignement d'Histoire, qui peuvent l'influencer dans plus grande ou moindre intensité. En effectuant la combinaison analytique proposée par Tardif et Lessard (2005), on peut la comprendre à travers la description de la forme qu'ils ont procédé dans l'analyse de leur recherche. Conformément aux auteurs, cette analyse "a consisté à isoler et à étudier ses divers composants, sans défaire leurs interactions dynamiques et sans ignorer l'expérience vécue des enseignants qui les reconstituent comme des aspects intégrants de leur propre travail" (Tardif et Lessard, 2005, p.40).

Ainsi, pour appréhender les usages, les relations établies par les enseignants avec le mdH et le rôle leur attribué dans le processus d'enseignement-apprentissage, nous avons conclu être impératif qui on comprenne le contexte – de pratiques scolaires et pédagogiques rapportées à l'enseignement d'Histoire par les enseignantes du 2^e cycle de l'EF du Réseau Public de Betim – dans lequel les usages du mdH sont insérés.

Rose M. Souza (2005), après démontrer l'importance des études qui focalisent l'Histoire, par rapport aux autres matières enseignées dans l'école primaire brésilienne, observe que "ces études monographiques et parcellaires ne peuvent pas se négliger des finalités politiques et socioculturelles de l'enseignement primaire, de la scolarisation des majorités et, donc, de la relation d'un contenu particulier avec les autres contenus." L'auteur constate l'existence d'une production dispersée et à facettes multiples, ce que pour elle évide le manque de travaux systématisés et de programmes de recherche sur des lacunes thématiques, géographiques et temporelles, ainsi que l'absence d'une vision d'ensemble sur la signification du curriculum et de la culture transmise dans le primaire.

¹ Modèle inductif d'interprétation et de compréhension "du travail de l'enseignant considéré pour ces auteurs" les modèles d'interprétation et de compréhension basés sur l'étude de systèmes d'action concrets dans lesquels les professeurs agissent "(Tardif et Lessard, 2005, p.39).

Notre abordage dans les écoles de la ville de Betim a cherché la cohérence avec la contribution théorique plus élargie, construite à partir des considérations tissées précédemment, qui indiquent la reconnaissance du champ empirique de recherches sur les travaux des enseignantes comme complexe. Nous avons perçu ainsi, que si on focalise cette recherche directement à l'usage du manuel didactique d'Histoire, nous courrions le risque de rencontrer le refus des écoles. Refus qui peut être compris à partir de sa contextualisation dans la réalité scolaire brésilienne et dans sa politique publique actuelle de distribution des manuels didactiques pour les élèves des écoles publiques et que, de certaine forme, attend qu'ils soient utilisés conforme leurs prescriptions. Ainsi, le risque dont les écoles ou les enseignantes se refusaient de participer de cette recherche, pourrait être provoqué par la crainte de révéler les pratiques rapportées au manuel didactique qui pourraient s'éloigner du modèle prescrit pour l'emploi de ce matériel. Modèle qui est informé par des caractéristiques telles que l'exclusivité, la fréquence explicite du manuel didactique dans les salles de classe. On a aperçu que si s'adoptait cet abordage nous risquerions, en détriment à ce modèle d'usage, trouver seulement la négation de présences subtiles du mdH dans les pratiques des enseignantes, ce qui causerait une dépréciation des pratiques alternatives, mais qui pourraient être considérées significatives et récurrentes dans le/et pour le travail enseignant inséré dans la culture scolaire des premières années de l'EF.

Tardif (2002), dans son livre *Savoirs de l'Enseignant et Formation Professionnelle*, discute sur les différentes conceptions du savoir, en apportant des contributions aux recherches sur les savoirs-faire des enseignants, dans la mesure où il défend la reconnaissance de la capacité, qu'ils ont d'expliquer les raisons et justifier leurs actions à partir de logiques propres. Cette reconnaissance implique dans des conséquences et des changements de positions devant les recherches. L'un de ces changements concerne à non imposition de logiques et modèles, a priori considérés comme corrects.

Dans cette recherche, nous avons cherché éviter les préjugements, considérer et comprendre la logique qui guide les relations que les enseignantes ont établi avec le manuel didactique d'Histoire en question. De cette forme, à la première partie du travail de champ, notre procédure d'approche a été réalisée directement avec 14 écoles de la ville de Betim qui ont reçu le mdH, le mieux évalué par le PNLD 2004, afin d'obtenir des données générales sur les écoles et sur les enseignantes responsables par l'enseignement d'Histoire.

Après un mois et demi de travail, nous avons complété l'approche avec toutes les écoles, en réussissant réunir des notes de champ en contenant des données générales sur la majorité des écoles et, aussi, quelques informations sur le profil des enseignantes. Ces informations, encore incomplètes et partielles, mais suffisamment instigantes, nous ont permis d'apercevoir une réalité complexe et dynamique de la culture scolaire qui, dans un même temps et un même espace, a présenté de différentes formes d'organiser le travail enseignant. Nous avons pu aussi, identifier que l'échantillon à être enquêté se composerait de 51 enseignantes responsables par l'enseignement d'Histoire et d'autres (une ou plusieurs) disciplines. Des sujets qui sont porteurs d'histoire, de profil et d'expériences différentes, qui travaillent dans une même ville.

Ainsi, malgré les différences, ce sont des enseignantes qui convivent avec le public, de profils socio-économiques et culturels semblables et avec des règlements institutionnels, officiellement communs, venus du Réseau Public d'Éducation de Betim.

Telles évidences nous ont menés à mieux configurer, dans l'actualité, le champ de l'enseignement d'Histoire, dans les séries initiales, en démontrant qu'il peut être exploré, dans leur dimension empirique. Anne M. Chartier (2000), a indiqué un point commun à tous les types de discours sur l'école et cela nous semble traduire ce qui

aussi se produisait concernant les études et les productions rapportées à l'enseignement d'Histoire dans les séries initiales. Selon l'auteur,

(...) les travaux scientifiques, les textes et les outils professionnels, les débats d'idées autour des enjeux présents ou les missions futures de l'école sont des types discursifs qui seulement deviennent raisonnables si rapportés à une réalité scolaire *prétendument connue*, désignée sans cesse, mais ne décrite que d'une manière fortuite ou indirecte (Anne M. Chartier, 2000, p.2).

Les résultats obtenus à la fin de cette partie nous ont laissé alertes aussi, devant quelques informations ou affirmations, presque "lieu commun" dans la bibliographie² concernant l'enseignement d'Histoire et sa relation avec le manuel didactique. La comparaison entre ces sphères nous a mené à questionner certaines affirmations que nous avons mises sous soupçon. À titre d'exemple, nous pouvons citer les affirmations qui se rapportent au fait du mdH, être le seul ou le principal référentiel de l'enseignant et, encore, le matériel plus utilisé dans salle de classe.

Les recherches réalisées dans ce premier moment ont indiqué, enfin l'existence d'un champ des multiplicités temporelles et spatiales spécifiques à l'intérieur du prétendument connu "Enseignement Fondamental". La bibliographie prenait peut-être, la réalité des années finales de ce segment en la généralisant par tout l'enseignement.

Telles indications nous ont fait considérer l'EF, comme la traduction d'une forme "moderne" de penser et d'organiser, actuellement, la scolarisation brésilienne, qui met, dans un même espace, des professionnels attachés aux 8/9 années de scolarité. Malgré l'uniformisation de la nomenclature officielle, il coexiste dans un même espace et dans un même temps scolaire, des personnes qui comprennent et réagissent de différentes formes à ces initiatives de changements. Ces personnes - enseignants, superviseurs, administrateurs - semblent apporter, d'autres formes de penser, organiser et agir au profit de l'éducation. Ainsi, l'EF de 8/9 années, Écoles Primaires et Gymnase; organisation sériée et par des cycles; enseignantes généralistes formées par l'Enseignement/Pédagogie et/ou autres cours supérieurs et enseignantes spécialisées responsables de disciplines différenciées; par l'enseignement d'Histoire, ou de Géographie-Histoire, d'Humanités ou, encore, d'Études Sociales; des enseignants avec des conceptions et des visions variées de ce qu'on appelle d'Histoire, de ce qu'on appelle d'enseigner Histoire, coexistent actuellement. Dans cet espace s'établissent des relations de pouvoir qui, parfois, font taire ou camouflent des réalités très latentes dans la pratique. Ainsi, il faut considérer l'ambiance conflictuelle de ces aspects dans les écoles et les formes variées d'agir à son intérieur, pour s'approcher vraiment des usages qui sont faits par les enseignantes du mdH distribué par le Ministère de l'Éducation.

Souza (2004), discute l'extinction officielle de l'enseignement primaire, discours longuement sur les méandres des mouvements de transformation réalisés par les écoles brésiennes au XX^e siècle et défend qu'au lieu de prendre les propositions de transformation comme données et réalisées, il est important d'interroger, comment elles sont produites, en pratique, dans ces huit ans de scolarisation. Cette littérature déjà mentionnée – en englobant ici, tant les discours sur l'enseignement d'Histoire en général que ceux-là, sur les manuels didactiques d'Histoire, les documents officiels qui cherchent les réglementer : par exemple, les critères d'évaluation des manuels didactiques du PNLD – ne semblent pas considérer les spécificités trouvées dans le 2^e cycle qui gardent encore des fortes marques de la culture produite par l'ancienne école primaire.

Après rechercher l'enseignement d'Histoire aux enfants. Nous avons observé, à la fin d'un exposé bibliographique (Coelho, 2000) concernant les études à ce sujet, qui

² Voir enquête et analyse d'une parcelle de cette bibliographie dans Coelho (2000).

le terme "Enseignement d'Histoire" était compris fréquemment comme "l'Histoire enseignée aux adolescents et aux jeunes des dernières années de l'Enseignement Fondamental".

Ainsi, la comparaison entre cette bibliographie et les données rassemblées jusqu' alors, malgré présenter encore plusieurs lacunes, a indiqué des divergences qui ne semblent pas valoir pour le cas étudié dans ce travail. La constatation du désaccord entre ces sphères a exigé un plus grand approfondissement dans l'assemblage et dans l'analyse des informations, en complétant les données déjà rassemblées à la recherche de l'élucidation de notre champ empirique: l'enseignement d'Histoire dans le 2^e cycle. Ce travail d'approfondissement a exigé la réalisation d'un découpage parmi les 51 enseignantes, ce qui nous a rendu possible connaître plus profondément ce champ et celles qui seraient nos sujets d'étude concernant les usages qui font du mdH. Telles exigences d'acheminement de la recherche ont été réalisées, notamment, au moyen de l'application et de l'analyse d'un questionnaire fermé en se constituant en seconde partie du travail de champ.

Cette partie du travail s'est composée de la complémentation des notes de champ, élaborées au long des divers contacts avec les écoles et les enseignantes, et des analyses du questionnaire. Dans cet instrument, des questions fermées ont prédominé, interrogeant sur les enseignantes et sur le contexte dans lequel sont insérées leurs actions. Des 51 enseignantes, 44 ont répondu au questionnaire. Parmi celles-là, nous avons constaté 30 enseignantes qui ont signé le terme d'adhésion dans lequel elles étaient d'accord de participer de la continuité de cette recherche.

L'analyse des réponses données par les 44 enseignantes a été réalisée, premièrement, afin de se choisir un moindre échantillon à être recherché parmi le grand univers trouvé. En ce moment-là, nous avons réalisé l'analyse des questions fermées afférentes au profil des enseignantes et aux aspects de la culture et des pratiques scolaires.

À la fin de l'analyse générale de cet instrument nous avons obtenu la confirmation des évidences de la 1^{ère} partie du travail de champ, tant en ce qui concerne aux enseignantes qu'aux écoles. Nous avons confirmé que les écoles cherchées composaient un univers scolaire complexe, qui présentent des caractéristiques communes, mais, aussi, des spécificités et des contradictions. En ce qui concerne aux enseignantes, nous avons constaté, parmi plusieurs aspects communs, des singularités, notamment rapportées à leurs trajectoires de formation enseignante et leur relation avec le savoir historique. Devant telles confirmations et la nécessité de réalisation d'un découpage à une recherche plus approfondie, nous avons élu, parmi les 30 enseignantes qui ont signé le terme d'adhésion, 16 enseignantes de la quatrième année (ou la dernière année du 2^e cycle) et qui ont confirmé utiliser de quelque forme le mdH História com Reflexão.

L'option des enseignantes par cette année scolaire peut être justifiée par quelques raisons. Nos recherches ont indiqué que dans les années scolaires de notre premier découpage – 3^{ème} et 4^{èmes} années, l'accent dans l'alphabétisation ou dans l'enseignement de la Langue Portugaise prenait la plupart du temps des enseignantes. Celles-ci recevaient des orientations institutionnelles pour se consacrer à cette discipline. Malgré tout, cela a causé des préjudices à l'enseignement des autres disciplines comme nous avons pu observer dans les paroles de différents sujets impliqués avec ces années scolaires. Néanmoins, nous avons aperçu que tel fait est moins accentué en ce qui concerne les 4^{ème} années, où se remarque quelque préoccupation avec la préparation des élèves pour les pratiques scolaires des années finales de l'Enseignement Fondamental.

Associée à l'attention donnée à "l'Histoire" dans cette année scolaire, nous avons opté par les enseignantes de la 4^{ème}, où dans le traitement du questionnaire elles

se ressortent dans plusieurs aspects : elles sont la majorité à d'être d'accord à continuer participer de la recherche. Elles constituent 79% à déclarer participation dans le choix du mdH História com Reflexão, et principalement, 67% à l'utiliser.

2. Quelques notes et questionnements sur les usages du mdH História com Reflexão.

Si on observe seulement l'analyse des réponses fermées de l'échantillon total (44 enseignantes), nous pouvons être amenés à conclure que l'usage du mdH História com Reflexão semble correspondre à l'usage prescrit aux manuels didactiques actuels. Ceci signifie que, selon les réponses données à la question sur les finalités des usages, nous avons constaté que les enseignantes utilisaient le mdH, en étudiant ensemble le contenu, pour préparer leurs leçons, en développant ce contenu dans salle de classe et pour les études des élèves dans la maison. Néanmoins, c'est évident dans l'analyse des réponses que cette correspondance n'est pas totale, donc les 44 enseignantes ont déclaré faire cet usage "conjointement à l'usage d'autres matériels". Pratique non prévue par les sujets impliqués dans la prescription de l'usage du mdH. De cette forme, l'analyse du questionnaire indique que cet usage du mdH semble se modifier, dans quelques aspects, en étant substitué ou associé aux autres manières non prescrites, mais inventées par les enseignantes au traitement avec ce matériel dans des situations concrètes posées (ou produites?) par la culture scolaire dans laquelle elles s'insèrent.

Cette indication montre que la première analyse des questionnements, a incité au soulèvement des questions qui n'étaient pas dans leurs objectifs et donc sa méthodologie n'a pas été suffisante pour nous informer sur les aspects importants des usages qui ont été faits par les enseignantes du mdH distribués en 2004 : lesquels seraient les autres matériels utilisés avec le mdH HcR? Comment articulaient-elles l'usage des "autres" matériels? Lequel le rôle et le poids donnés à chacun d'eux dans les pratiques des enseignantes pour "enseigner l'Histoire" à leurs élèves? Comment comprendre autant de manuels enveloppés, sans usage, trouvés dans les bibliothèques des écoles?

Ces questions nous ont amenées à réaliser une seconde analyse, de cette fois plus approfondie dans laquelle, outre les questions fermées, nous avons traité aussi, dans le cas des 16 enseignantes, des questions ouvertes, en explorant le potentiel offert par cet instrument et en initiant le croisement de certaines questions avec l'objectif de bien connaître les enseignantes, et chercher des voies pour éclaircir certains aspects obscurs, tels que précédemment présentés sous forme de questions, dans l'analyse de l'échantillon total.

À partir de la seconde analyse, les questionnaires des 16 enseignantes, associés aux notes de champ nous avons pu affirmer que le mdH História com Reflexão est utilisé par la majorité des enseignantes responsables de l'enseignement de l'Histoire dans les groupes de 4^{ème} année. Néanmoins, cet usage produit dans une réalité qui semble s'éloigner de celle-là recommandée, par exemple, par le PNLD, dans plus grand ou moindre degré, en dépendant de l'école ou de l'enseignante qui l'utilise. Nous avons pu encore réfuter, soutenus, principalement, dans les réponses des 16 enseignantes, la vision sur la centralité du manuel didactique dans les pratiques des enseignantes présentées par le PNLD, et par plusieurs chercheurs du sujet. Cette vision semble ne pas se confirmer si la référence à ce matériel se maintient au singulier. La recherche, jusqu'au moment, indique qu'une affirmation plus proche de la réalité vécue, au moins dans le 2^e cycle, serait l'usage des manuels didactiques, au pluriel, non nécessairement d'Histoire. Et, encore si le concept « manuel didactique » est compris dans une dimension plus élargie (Choppin, 1992 et Baptiste, 2000).

Selon nous avons démontré l'analyse du questionnaire nous a fourni d'importantes voies sur l'usage du mdH, mais il n'a pas été suffisant pour montrer efficacement quelques questions explicitées précédemment, lesquelles cherchent expliquer comment et pourquoi se produisent ces usages.

Réaliser ce parcours théorique-méthodologique de la recherche nous a amenés à comprendre l'enseignement d'Histoire prescrit et/ou vécu actuellement dans le 2^e cycle ou dans les anciennes 3^{ème} et 4^{ème} séries comme conflictuel et passible de (re) constructions constantes – entre le nouveau et la tradition – qui peuvent être prises par des sujets et des objets impliqués avec et/ou dans l'école. Pour appréhender les usages du mdH dans sa relation avec les pratiques scolaires et pédagogiques, avec la culture scolaire dans lesquelles elles se réalisent, nous avons donné continuité à cette recherche en utilisant d'autres instruments et procédures, tels que les entrevues et rassemblement de cahiers des enseignantes. Ce rassemblement a déjà été réalisé, donc, il ne sera pas l'objet d'analyse dans cette communication parce que celle-là se trouve en procès d'approfondissement théorique-méthodologique afin de mieux soutenir les analyses et conclusions sur les usages faits du mdH.

Enfin, nous souhaitons avec cette recherche contribuer à mieux comprendre l'enseignement d'Histoire dans les premières années de l'Enseignement Fondamental brésilien et favoriser à l'élargissement des études sur le manuel didactique et des pratiques scolaires dans lesquelles ils s'insèrent.

Bibliografia

- BATISTA, Antônio A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 577-594.
- BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. Tese (Doutorado em História). Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- _____. Práticas de Leituras em livros didáticos. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v.22, n.1, pp. 89-110, jan./jun. 1996.
- CHARTIER, Anne-Marie. *Escolas, culturas e saberes*. In: XAVIER, Libânia N. et ali.(orgs) *Escola, Cultura e Saberes*. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2005. p. 9-28
- CHARTIER, Anne-Marie. *Fazer ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação*. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol.26, n.2, pp.157-168, jul/dez. 2000.
- CHARTIER, Roger. *A História cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CHOPIN, Alain. *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation, 1992.
- CHOPPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. In: *Educação e pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p.549-566, set./dez.2004.
- COELHO, Araci R. *A Produção acadêmica sobre o livro de História do ensino fundamental na década de 90*. XII Encontro Regional de História, Caderno de resumos do XII Encontro Regional de História, 2000, Pg. 119.
- _____. *Escolarização do tempo histórico pelos livros didáticos de História para crianças: uma análise dos livros didáticos de História (1º a 4º anos) do PNLD 2000/2001*. Belo Horizonte, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

- DARTON, Robert. O Iluminismo como negócio: história da publicação da enciclopédia, 1775-1800. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.
- ESPINDOLA, Danielle P. A. O uso do livro didático em sala de aula, por professores de História. 2003.204f. dissertação (mestrado em Educação)- Universidade Federal de Minas Gerais.
- FORQUIN, J.C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria & Educação, n. 5, 1992, p.28-49.
- MONTEIRO, Ana Maria .Ensino de História: Entre Saberes e Práticas. 2003.256f. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993, 203p.
- POSSENTI, Sirio. Sobre a leitura: o que diz a análise de discurso. IN MARINHO, Marildes. Ler e navegar: espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado de Letras e ALB, p. 19 a 30.
- SACRISTÀN, J. Gimeno. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: AZEVEDO, José Clóvis de et al. (org.). Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996, p.35-57.
- SIMAN, Lana Mara de Castro (coord). As leituras e usos dos livros didáticos de história em salas de aula Projeto de pesquisa CNPQ- Edital Ciências Humanas e Aplicadas /2004 – Vigor 2005/2006.
- SOUZA, Rosa de Fátima. Cultura escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. In: XAVIER, Libânia N. et alli.(orgs) Escola, Cultura e Saberes.Rio de Janeiro, Editora FGV, 2005. p74-91
- TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. O trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.317p.