

PELOS MANUAIS ESCOLARES, (UM)A HISTÓRIA CONTADA: ENTRE O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA

ANA ISABEL MOREIRA*
PEDRO DUARTE**

Resumo: *Os estudos curriculares têm evidenciado crescente interesse em investigar os manuais escolares, adotando uma generalizada crítica face a tal recurso educativo, tradicionalmente associada a dinâmicas de reprodução de estereótipos sociais e ao entendimento hegemónico e monocultural do conhecimento ou concertada com uma tendência homogeneizadora aí patente. Assim, este ensaio tem como principal propósito apresentar uma sustentada reflexão sobre o papel do manual escolar na dinâmica pedagógico-didática das aulas (de História) contemporâneas e, simultaneamente, perspetivar linhas estruturais que aquele recurso poderia seguir se concebido como mais um contributo para o desenvolvimento das competências de pensamento histórico dos estudantes.*

Palavras-chave: *Educação Histórica; currículo apresentado; manual escolar; currículo oculto.*

Abstract: *Curricular studies have shown a growing interest in the study of school manuals, embracing a general criticism of such educational resource, traditionally associated with dynamics of reproduction of social stereotypes and to an hegemonic and monocultural understanding of knowledge, and concerted with an existing homogenized tendency.*

Thus, the main goal of this essay is to present a reflection about the role of the school manual in the pedagogical and didactic dynamics of the contemporary (History) classes and, simultaneously, hint at some structural lines that that resource could follow, if conceived as another contribution for the development of student's skills in historical thinking.

Keywords: *History Education; presented curriculum; school manual; hidden curriculum.*

1. BREVE INTRODUÇÃO

À semelhança do que defendem You, Lee e Craig¹, reconhece-se que os manuais escolares são um recurso valioso para e nas práticas educativas, assumindo-se como o principal veículo de apresentação das orientações curriculares prescritas e funcionando, portanto, como o mais notório representante do que podemos denominar como *currículo apresentado*².

É sobre esse artefacto — o manual escolar — que incidirá o texto exposto nas próximas páginas, a partir de uma conceptualização teórica que cruza pressupostos provenientes dos estudos curriculares, bem como do âmbito da Educação Histórica. Completa-se o mesmo, depois, com um conjunto de propostas fundamentadas

* CITCEM. Email: ana_m0reira@hotmail.com

** ESE-P.Porto. Email: pedropereira@ese.ipp.pt

¹ YOU, LEE, CRAIG, 2019.

² BEN-PERETZ, 1990; DIOGO, VILAR, 2000; PACHECO, 2001.

que, em nosso entender, poderão contribuir para dar forma e conteúdo a um manual (de História) com certas características intencionalmente ponderadas.

Sem ser o retratado logo no primeiro parágrafo uma especificidade da realidade educativa portuguesa, antes talvez uma tendência ocidental, não é possível deixar ao acaso, também, os manuais escolares que, de há uns anos a esta parte, vão sendo mais comumente adotados nos contextos escolares, em Portugal³. Ressalva-se, contudo, que não será particularizado qualquer um hoje em vigor, até porque a intencionalidade do presente ensaio muito mais se aproxima da problematização de um conjunto de aspetos que, com recorrência, perpassam, ainda na atualidade, distintos manuais escolares, independentemente de autores, editoras, títulos ou contextos geográficos.

De facto, as abordagens adotadas não são todas iguais, no entanto, a coincidência com aquelas prescrições nacionais assume-se como uma salvaguarda de aprovação e certificação oficial. E quantas vezes, aqui e além, por aí se privilegia o (mais) consensual ou o (mais) legítimo para certa maioria⁴.

Pela já aludida, e adiante clarificada, articulação entre áreas de investigação distintas, desenvolve-se, doravante, esta discussão sobre o, aparentemente intemporal, recurso didático que é o manual escolar.

2. ENTRE O CURRÍCULO E OS MANUAIS ESCOLARES: CONTRIBUTOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO

Tal como tem sido perspectivado por diferentes autores⁵, importa perceber-se que o currículo é permeável a um conjunto vasto de influências, modificações e decisões, pelo que poderá ser entendido como uma *construção social* que se expressa num *continuum* e na qual se integram as decisões curriculares prescritas (vulgarmente associadas aos programas), as decisões editoriais associadas aos manuais escolares e, com especial relevância, as decisões pedagógicas de cada docente enquanto efetivo construtor de currículo⁶.

Todavia, e recordando alguns dos textos clássicos de Apple⁷, parece evidente que, não raras vezes, as orientações indicadas no manual escolar tendem, quase que acriticamente, a substituir as decisões pedagógicas dos professores, tornando-se aquele recurso numa espécie de exímio espelho das práticas educativas desenvolvidas nos diferentes contextos. Como alerta o autor sobre essa realidade, e de entre outras análises possíveis, talvez seja de particular interesse tomar em atenção

³ Cf., a título de exemplo, ARAÚJO, MAESO, 2010 ou ARAÚJO, MAESO, 2012.

⁴ ARAÚJO, MAESO, 2010.

⁵ DIOGO, 2010; GIMENO SACRISTÁN, 1989; PACHECO, 2019; ROLDÃO, 2017; ZABALZA, 2000.

⁶ BIDWELL, DREEBEN, 1992.

⁷ APPLE, 1971, 1989, 2000, 2004.

dois focos. Por um lado, a constatação da significativa, e efetiva, influência dos manuais escolares nas práticas letivas que, de modo implícito, vão gerando uma realidade educativa progressivamente uniforme e na qual a ação profissional dos professores é, também ela, uniformizada. Tal contribui, pois, para a desvalorização, e até *desprofissionalização*, daqueles agentes. Por outro lado, a consolidação, e legitimação, de um saber (curricular) cada vez mais hegemónico, que vai menoriando determinados conhecimentos — tradicionalmente associados a grupos sociais específicos, como minorias étnicas, coletivos económicos menos fortes e, ainda, as mulheres — em detrimento de outros que se apresentam como neutros. E assim se pretende negar, também em relação à realidade educativa, qualquer influência política, ideológica, cultural, económica, entre outras.

Contudo, é importante não ignorar que o currículo, em sentido lato, e os manuais, em sentido estrito, são amplamente marcados por interesses de diferentes domínios. Como tão bem explicita Novillo López⁸:

La realidad es que los manuales escolares cumplen una función transmisora del saber y del sentido de la realidad hegemónica por parte de las autoridades o del poder que generalmente no se cuestiona en sus páginas. El manual escolar es una eficaz herramienta cultural que presenta ideas y valores que los sectores más influyentes de la sociedad esperan que los estudiantes aprendan y reproduzcan. Los libros de texto son concebidos y diseñados por colectivos con intereses reales.

Face ao exposto, não faz sentido, então, conceptualizarem-se os manuais escolares como uma mera ferramenta pedagógica, sem considerar as suas implicações ideológicas, culturais e, até, económicas⁹. Portanto, os mesmos não poderão ser analisados de modo ingénuo, sem, por exemplo, se atentar nos interesses dos grupos dominantes¹⁰ que lhes estão subjacentes. A este propósito, pese embora seja uma ideia porventura um pouco apartada da principal temática do presente ensaio, não queremos deixar de salientar, como também faz Giroux¹¹, a crescente força de coletivos de influência que vão insistindo, entre outros aspetos, na remoção das referências ao aquecimento global e na introdução do criacionismo nos livros didáticos¹². Este exemplo parece-nos que ilustra, com certa clarividência, a relevância política e social dos manuais escolares, particularmente enquanto recurso pedagógico que poderá ser, assim, instrumentalizado para interesses particulares.

De facto, e em consonância com o já aludido, é de notar que, progressivamente, os livros didáticos se desenharam como um inegável elemento curricu-

⁸ NOVILLO LÓPEZ, 2018: 10.

⁹ APPLE, 2004; GIMENO SACRISTÁN, 1989; HUMMEL, 1988.

¹⁰ GIROUX, 2011; TORRES SANTOMÉ, 1998.

¹¹ GIROUX, 2018.

¹² De notar que, neste texto, as expressões «manual escolar» e «livro didático» são utilizadas como sinónimos.

lar de legitimação do conhecimento¹³. Este processo tem ocasionado profundas interferências nas dinâmicas administrativas e pedagógicas das diferentes escolas, uma vez que facilmente se percebe que as orientações dos manuais tanto condicionam os saberes que serão (ou terão de ser) abordados em contexto escolar, como também marcam, com substantiva definição, a organização e o desenvolvimento da prática pedagógica¹⁴. Face ao exposto, fica patente que a ação legitimadora, implícita, associada ao livro didático deverá ser entendida segundo duas vertentes: i) legitima social e pedagogicamente o conhecimento que é correto e/ou adequado para ser trabalhado em ambiente escolar, de um modo mais significativo do que por via de outros meios de informação; ii) legitima as ações docentes, conducentes com as indicações e/ou sugestões ali incluídas e que, vulgarmente, dão primazia a processos educativos reprodutivos e vinculados, em parte, a dinâmicas educativas mais tradicionais¹⁵. Pelo referido, torna-se clara a efetiva relação entre os manuais escolares e uma dimensão oculta do currículo, que não deverá ser, em momento algum, menosprezada¹⁶.

Para melhor se compreender esta perspetiva, talvez seja relevante aceitar que todos os manuais escolares detêm, efetivamente, um pensamento curricular associado, que se relaciona, por exemplo, com o modo como os diferentes conteúdos são organizados, com a forma como estes se articulam, com as sugestões de questões e/ou tarefas pedagógicas e, assumindo crescente impacto, com a proposta de desenhos de aulas previamente planificadas¹⁷. É, pois, inegável que essa inter-relação existe realmente, ainda que, por vezes, a mesma adquira contornos sobretudo tácitos. Todavia, e tendo em conta a larga escala de utilização a que, habitualmente, os manuais estão vinculados, não raras vezes pensados numa lógica de padronização¹⁸, estes recursos têm consequências efetivas na construção de sentidos comuns e partilhados¹⁹, pelo que:

such an aspect of curriculum materials is usually part of the hidden curriculum. Teachers and students may not be aware of the implied messages of the materials. The uncovering of these messages may have important implications for teaching. For instance, disclosing a “mechanistic” worldview in curricular materials may lead teachers to initiate classroom discussions about the nature of different worldviews and their impact on the development of science²⁰.

13 APPLE, 2000, 2004; HOWLEY, EPPLEY, DUDEK, 2016; NOVILLO LÓPEZ, 2018.

14 BEN-PERETZ, 1990; GIROUX, 2011; YOU, LEE, CRAIG, 2019.

15 BEN-PERETZ, 1990; TORRES SANTOMÉ, 1998.

16 APPLE, 1971, 1989.

17 GIMENO SACRISTÁN, 1989.

18 MARCONDES, 2017.

19 APPLE, 2000; MERCHÁN, 2002; TORRES SANTOMÉ, 1998.

20 BEN-PERETZ, 1990: 69-70.

Porventura não será inócuo tomar em consideração que esta dimensão tem especial relevância no âmbito das Ciências Sociais²¹, no geral, e do ensino da História²², em particular. Porquanto há uma influência significativa, e à qual não somos alheios, no modo como os estudantes, explicitamente, (re)conhecem e constroem as suas identidades (individuais e coletivas)²³ e, já com um carácter mais subentendido, na forma como estes agentes sociais desenvolvem os seus valores²⁴ e conferem sentido à realidade social temporalmente contextualizada²⁵.

3. ENTRE O CURRÍCULO E A AÇÃO PEDAGÓGICA: A EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Retomando os contributos de Torres Santomé²⁶, reconhece-se a existência de manuais escolares que, notoriamente, se caracterizam por:

ignorar la multiplicidad de perspectivas que se encuentran en cualquiera de las disciplinas que constituyen el conjunto de Ciencias Sociales. Otra deficiencia es la que se deriva de presentar una historia en la que sólo unos personajes notables tienen posibilidades de hacer y decidir la historia. Los seres humanos “normales” son presentados como pasivos, sufriendo las consecuencias de unos hechos cuyas causas casi nunca están correctamente explicitadas. La perspectiva de las Ciencias Sociales que traducen los libros de texto podemos etiquetarla de positivista, puesto que, en el fondo, niega la posibilidad de que todos los seres humanos puedan constituir su propia realidad, modificarla y cambiarla en la medida en que esa realidad resulta injusta.

No âmbito do ensino e da aprendizagem da História, com efeito, é esse discurso histórico hegemónico que tem vindo a ser constatado (também) nos manuais escolares²⁷, e que lentamente se impregna, nos discursos e narrativas dos mais jovens estudantes (e, talvez, dos próprios professores), pelo manuseio frequente de tal recurso com presença assídua na sala de aula.

Uma espécie de conhecimento *legítimo* ou, por outras palavras, uma história que se faz de significados inerentes a um tempo linear, ao progresso civilizacional, ao espaço da virtude e, pois claro, à memorização dos nomes, das datas e das explicações fixas mais «heroicas e relevantes». E, portanto, aqueles mesmos manuais escolares vão cumprindo a sua justificada função de transmissão de um

21 TORRES SANTOMÉ, 1998.

22 HOWLEY, EPPLEY, DUDEK, 2016; MERCHÁN, 2002; NOVILLO LÓPEZ, 2018.

23 HOWLEY, EPPLEY, DUDEK, 2016.

24 APPLE, 2000; GIROUX, 2011; TORRES SANTOMÉ, 1998.

25 TORRES SANTOMÉ, 1998.

26 TORRES SANTOMÉ, 1998: 104.

27 ARAÚJO, MAESO, 2010; GÓMEZ, MIRALLES, 2017.

saber dominante, corroborado pelo poder (político, económico, social, ou seja ele qual for) e distante de qualquer eventual questionamento²⁸.

No entanto, a área do saber em análise é, segundo Chapman²⁹, «more than a process we are living and the stories that we tell about time, history is a discipline and a form of knowledge». Particularmente voltada, cremos, para um estudo racional e multiperspetivado da complexidade do real e da vida humana³⁰, bem como para o exercício de uma cidadania respeitadora da diversidade cultural, da democracia, do bem comum³¹. Essa forma de conhecimento não se restringe, de modo algum, à junção de fontes do passado ou ao encadeamento cronológico dos factos ou, ainda, à simples leitura da narrativa descritiva do ocorrido, porquanto a compreensão requerida exige mais. Exige, em simultâneo, a explicação, a interpretação, a imaginação até³², para esse «processo de descoberta do pensamento dos agentes históricos, repensando-os e recriando o passado»³³.

Assim sendo, a aprendizagem da História, na realidade escolar, precisa de adquirir contornos de desenvolvimento de uma efetiva *literacia histórica*³⁴. Ou seja, o ensino da mesma, na sala de aula, tem de contemplar o aprimoramento da consciência histórica — o entender as experiências de mudança temporal, a partir do ocorrido e atribuindo relevância prática à concretude do presente —, assim como a aquisição de competências específicas que privilegiam a mais ampla compreensão da realidade (empatia, causalidade, dimensão ético-valorativa, ...) e o reconhecimento da História como uma forma, a par de outras, de ver o mundo³⁵.

Neste sentido, afirmando-se os livros didáticos «como fontes para o ensino da História e da formação da consciência histórica dos jovens»³⁶, não podem ser deixados ao acaso numa reflexão que deambula entre a dimensão conceptual inerente ao objeto em estudo e a sua utilização eventual nos contextos reais onde as práticas educativas têm lugar.

Segundo Cuesta Fernández³⁷, desde logo, aquele recurso didático é, realmente, exemplo de um certo *saber fossilizado* e, ainda, de uma particular forma de se ensinar e de se aprender tal disciplina, não só enquanto produto do uso público da História, mas também decorrente de uma determinada cultura escolar³⁸. E esta

28 GÓMEZ, CÓZAR, MIRALLES, 2014.

29 CHAPMAN, 2011: 97.

30 BARCA, 2019.

31 ALVES, 2016; BARTON, LEVSTIK, 2004.

32 CHAPMAN, 2016; MAGALHÃES, FREITAS, 2019; VON BORRIES, 2019.

33 AFONSO, ALVES, 2018: 117.

34 LEE, 2016.

35 LEE, 2016; RÜSEN, 2010.

36 AFONSO, ALVES, 2018: 121.

37 CUESTA FERNÁNDEZ, 1998.

38 GEVAERD, 2018; SCHMIDT, 2014.

última, que não raras vezes inclui o uso privilegiado de um manual escolar adotado, por consequência e tal como este, tende a ser marcada «pelas mutações sociais, económicas, políticas, culturais, quer nos tipos de saberes (que são e como são) representados, quer nos valores que explícita ou implicitamente veicula»³⁹.

De facto, na escola, e como foi já apontado na secção anterior, o manual tem vindo a impor-se como uma ferramenta cultural eficaz para a reprodução das ideias tidas como mais significativas⁴⁰. No caso da História, por exemplo, são essas ideias aquelas que surgem plasmadas, por exemplo, nas narrativas históricas oficiais e que efetivam o conceito de identidade (individual e coletiva)⁴¹. Na verdade, e como defendem Araújo e Maeso⁴², os sistemas educativos são, cada vez mais, notórios instrumentos que potenciam a construção e a reprodução das identidades nacionais com certos contornos, também porque:

*los manuales escolares contienen muchos de los relatos que las naciones eligen para narrar la construcción de sus instituciones, su legitimidad, sus relaciones con otras naciones y la historia de su gente*⁴³.

Portanto, se a Educação Histórica ocasionada nas salas de aula portuguesas não se vincula a determinados enfoques mais atuais⁴⁴, o livro didático pode, com clarividência, ganhar relevância como artefacto «de unificação — até de uniformização — nacional, linguística, cultural e ideológica»⁴⁵. E por via desse seu uso acríptico e indiferenciado facilitar-se-á, então, a naturalização e validação de particulares visões da história/identidade — ocidental, branca, católica —, (quase que) colocadas acima de outras, muitas vezes, por seu turno, «esquecidas». E, em simultâneo, permitir-se-á o branqueamento de determinados períodos históricos — pela ilusão relativa às questões do poder ou pela despolitização (intencional) de alguns aspetos inequívocos⁴⁶.

Em consonância com o apresentado, importa ressaltar que não pode ser alheio a um docente de História que tal disciplina, de acordo com as suas finalidades e propósitos educativos, também informe o comportamento cívico dos alunos-cidadãos⁴⁷. Por conseguinte é de notar que:

³⁹ ALVES, 2014: 9-10.

⁴⁰ APPLE, 2004.

⁴¹ NOVILLO LÓPEZ, 2018; SÁIZ, 2015.

⁴² ARAÚJO, MAESO, 2012.

⁴³ NOVILLO LÓPEZ, 2018: 10.

⁴⁴ BARCA, 2019; SCHMIDT, URBAN, 2018.

⁴⁵ CHOPPIN, 2008: 12-13.

⁴⁶ ARAÚJO, MAESO, 2012.

⁴⁷ ARAÚJO, MAESO, 2010.

*através de símbolos e histórias, ou de mitos dominantes, o ensino da história e seus manuais legitimam os arranjos políticos existentes e fornecem pistas para a identidade e destino nacionais*⁴⁸.

E pelo que apontam aquelas anteriores investigadoras portuguesas⁴⁹, aliás como já havia salientado Young⁵⁰ no século passado, mas para outros países europeus, os manuais escolares de História (em Portugal) vão continuando a privilegiar representações eurocêntricas da história nacional, o que, por sua vez, origina, por parte dos aprendentes, diferenciações binárias que colocam o «nós» no centro e atiram os «outros» para a periferia ou para a auto-assimilação.

Todavia, em pleno século XXI, e num mundo claramente mais plural e diverso, essa *imaginação imperial*, sobretudo reprodutora da *ideia de semelhança*⁵¹, granjeará cada vez menos adeptos, mais ainda se a apologia for a de um ensino de transformação, ou seja, um ensino da História «que privilegia, assim, a construção de um pensamento crítico e capaz de potenciar a intervenção ativa na sociedade»⁵².

Neste cenário, como advogam Benvolato e Rath⁵³, a escola é, pois então, o espaço ideal para essa socialização dos jovens ou, de outro modo, para a apropriação individual de uma interpretação histórica mais refletida e informada por parte desses cidadãos inseridos numa qualquer realidade⁵⁴, nomeadamente se os materiais pedagógicos aí utilizados forem, também, contributo para «prepare young people to appreciate and navigate the plurality of often contested identities, experiences, memories and views which students may encounter»⁵⁵.

Torna-se assim necessário referir, na sequência da ideia anterior, a perspectiva de Williams e Bokhorst-Heng⁵⁶, segundo a qual, e porventura muito próxima de outras já mencionadas, os livros didáticos, indiscutivelmente, podem corroborar o *conhecimento oficial* ansiado por uma certa sociedade — quem somos nós? e quem não somos nós? E se tal representação do passado (e do presente) desenhada por um grupo, e como comumente tem sido reconhecido⁵⁷, se distanciar de um enfoque multiperspetivado e realmente humanista⁵⁸, por consequência o aluno será arredado, na aula de História, de uma ação mais criativa e reflexiva e,

48 BOYD, 2008: 137-138.

49 ARAÚJO, MAESO, 2010.

50 YOUNG, 1995.

51 ARAÚJO, MAESO, 2010.

52 MOREIRA, 2018: 122.

53 BENTROVATO, RATH, 2018: 138.

54 BARCA, 2015; CHAPMAN, 2016.

55 BENTROVATO, RATH, 2018: 138.

56 WILLIAMS, BOKHORST-HENG, *ed.*, 2016.

57 SEIXAS, 2017.

58 BARCA, 2015; BARCA, 2019.

sem mobilizar as destrezas próprias do pensamento histórico⁵⁹, de uma interrogação permanente e ponderada sobre temáticas várias e atuais.

Efetivamente, se «the purpose of history is to unify the people behind a collective identity narrative... National history textbooks offer this narrative; they define what it means to be a national citizen»⁶⁰.

Talvez, porém, a História abordada na sala de aula, implícita ou explicitamente, e por intermédio de qualquer recurso aí explorado, precise de ser outra. Outra que se entenda como sinónimo de multiculturalidade, de humanismo, de democracia e responsabilidade, de pontos de vista vários, de narrativas além das oficiais, ...

3.1. DAS PESQUISAS À SALA DE AULA (E VICE-VERSA)

Sublinhando mais uma vez esta ideia, a verdade é que o manual escolar ainda vai permanecendo, de acordo com estudos vários⁶¹, como um objeto fundamental para a gestão quotidiana da sala de aula. De outra forma, até, e retomando algumas das asserções inicialmente apresentadas, «textbooks are part of the curriculum found in today's classroom»⁶², ou, num sentido mais acutilante, «whether we like it or not, the textbook dominates the curriculum»⁶³.

Também por isso, porventura, são diversos os estudos, no âmbito da Educação Histórica e em diferentes contextos nacionais, que têm implicado os manuais escolares de História. Importa, de forma muito restrita, sumariar alguns deles, notando-se os diferentes olhares que, em relação a um só objeto, podem ser adotados:

- na realidade inglesa, Foster e Nicholls⁶⁴ constataram uma abordagem de certos factos históricos claramente marcada por questões culturais e geopolíticas, nomeadamente evidente nas fontes apresentadas nos manuais analisados;
- em Espanha, Valls⁶⁵ e Gómez, Cózar e Miralles⁶⁶, por exemplo, atentaram na forma como determinados processos históricos são abordados nos livros didáticos e que consequências daí advêm para uma compreensão ampla e racional dos mesmos;

⁵⁹ SEIXAS, MORTON, 2013; SEIXAS, 2017.

⁶⁰ SCHMIDT, 2016 *apud* WILLIAMS, BOKHORST-HENG, ed., 2016: 18.

⁶¹ AFONSO, 2014; MERCHÁN, 2002; VALLS, 2012.

⁶² FOSTER, 2012: 3.

⁶³ APPLE, 1989: 282.

⁶⁴ FOSTER, NICHOLLS, 2004; FOSTER, NICHOLLS, 2005.

⁶⁵ VALLS, 2012.

⁶⁶ GÓMEZ, CÓZAR, MIRALLES, 2014.

- no Brasil, Medeiros⁶⁷ analisou particularmente a relação entre o manual escolar (e materiais aí incluídos) utilizado na aula e a formação da consciência histórica dos estudantes;
- em Portugal, Cristina Maia⁶⁸ observou as visões do passado que, relativamente a temáticas comuns, são veiculadas em manuais escolares distintos e Isabel Afonso⁶⁹ estudou, num sentido mais pragmático, os usos feitos do manual na sala de aula e o seu contributo para o desenvolvimento de competências históricas de alunos do Ensino Secundário.

Inquestionavelmente, parece ser necessário um movimento constante entre a dimensão conceptual e uma outra, mais contextualizada, e associada à prática educativa do dia a dia. É aí que os estudos investigativos podem ocasionar mudanças, mas é sobretudo daí que extraem elementos, reais e palpáveis, para as suas divagações de cariz variado, sobretudo porque, com certo grau de certeza,

a utilização que daquele artefacto [o manual escolar] se faz na realidade quotidiana do espaço de sala de aula, condicionar[á] as atitudes individuais face ao mesmo e as representações, desta vez construídas pelos estudantes, sobre aquela história, enquanto disciplina e área científica⁷⁰.

Em concordância com o aspeto mencionado na citação acima, o espanhol Valls recupera um outro estudo realizado naquele país ibérico e salienta que «hay una gran variedad de usos [do manual escolar] que oscilan desde una utilización mecánica y lineal hasta prácticas, minoritarias, que casi prescinden de su uso»⁷¹.

É relevante aludir, então, àquela utilização mais recorrente do manual escolar, na sala de aula, que afasta o professor da procura incessante para, como defendera outrora Schmidt, «transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas»⁷². De facto, essa habitual serventia rotineira e sequencial do livro didático implanta-se, também, como um caminho fácil para se propagar uma certa ideia (já brevemente mencionada) de *desprofissionalização* da profissão docente, porquanto qualquer sujeito pode segurar um manual escolar e somente fazer a leitura do conteúdo aí patente, perante um grupo de passivos alunos depois capazes de responder diretamente a tarefas de carácter repetitivo e desprovidas de grande exigência intelectual.

67 MEDEIROS, 2005.

68 MAIA, 2010.

69 AFONSO, 2014.

70 MOREIRA, 2018: 148.

71 VALLS, 2018: 354.

72 SCHMIDT, 1997: 57.

A este propósito, recuperando a perspetiva de Javier Merchán, o uso repetido, e quase único, do livro didático, pelos docentes, parece ser justificado pelo facto de aquele emergir como «muy coherente con la lógica examinadora y las circunstancias que dominan en la práctica escolar»⁷³, ou seja, neste último ponto, o controlo da turma. Assim, os professores ainda vão optando de modo mais recorrente, e para lá de outras possibilidades de uso, pelo folhear permanente do manual e pela resolução de exercícios aí incluídos, a par das suas exposições orais, aparentemente não se recordando que desta forma se compromete «a sua [dos alunos] comunicação naquela interação social [a aula] vivida quase diariamente»⁷⁴.

E no que concerne às práticas educativas na sala de aula, há um outro aspeto que, segundo o supracitado Valls, parece não deixar margem para dúvidas:

*[es] la concepción que el profesorado tiene sobre las finalidades de la enseñanza y aprendizaje de la historia (más o menos culturales, en sentido amplio, y más o menos críticas) y su forma más o menos intensiva del uso de los manuales, que los convierte en usuarios más dependientes o más autónomos respectivamente de los mismos*⁷⁵.

De novo, também a citação acima indicia que, por vezes, os professores parecem perfilhar algum esquecimento relativamente ao «poder» dos manuais escolares. Pois os mesmos, pelo uso docente legitimados, podem, decerto, «orientar [a] perspetiva [dos alunos] em direção aos temas históricos»⁷⁶, isto é, condicionar a recriação e a idealização do passado, estando associados, por exemplo, àquela construção da identidade antes referida e, nesse sentido, ativar um certo potencial de aprendizagem direcionado.

4. QUE LIVRO(S) DIDÁTICO(S)?: CRUZANDO A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E OS ESTUDOS CURRICULARES

Assumimos, desde logo, e tal como Sikorova⁷⁷, que «the idea of an optimum textbook is false». No entanto, já no século passado Jörn Rüsen⁷⁸ fazia referência a características essenciais de um «bom» livro didático: formato claro e organizado, estrutura didática coerente, um significado relevante para o aluno, uma relação com a prática da aula. E, num sentido ainda mais específico, o mesmo autor⁷⁹, num momento posterior, aludia à utilidade de tal recurso se, com efeito, poten-

⁷³ MERCHÁN, 2002: 101.

⁷⁴ MOREIRA, 2018: 148.

⁷⁵ VALLS, 2018: 369.

⁷⁶ RÜSEN, 2010: 125.

⁷⁷ SIKOROVA, 2005: 341.

⁷⁸ RÜSEN, 1997.

⁷⁹ RÜSEN, 2010.

ciasse, de modo relacionado, a interpretação e a orientação históricas e, mais ainda, a percepção daquilo que é, ou pode ser, a História.

Ao longo das próximas páginas, arrojamos procurar concretizar, de alguma forma, as ideias antes mencionadas, elencando aquelas que, à luz do cruzamento entre os estudos curriculares e a Educação Histórica, poderão ser marcas idiossincráticas de um manual escolar (de História). É, somente, o nosso modelo, que em nada pretende menosprezar ou sobrepor os já existentes. Contudo, e ao contrário do que acontece com os grupos editoriais envolvidos na «compra e venda» de manuais escolares, nós «are [not] reluctant to offend potential markets»⁸⁰. Nesse sentido, ousamos apresentar algumas linhas de pensamento que, não esgotando a complexidade associada à temática em causa, poderão contribuir para uma reflexão mais alargada sobre os livros didáticos (de História) e a sua relação com as práticas educativas, nos diferentes contextos.

1. Contrariar lógicas de padronização e estreitamento curricular — retomando contributos anteriores, constata-se que os livros didáticos são, por vezes, desenvolvidos como se de *apostolados didáticos* se tratassem, isto é, constroem-se com base em lógicas de padronização daquilo que (e da forma como) tem de ser ensinado nas escolas, o que, inevitavelmente, tende a limitar o currículo aos conteúdos que ali são explicitados⁸¹. Num sentido divergente, e destacando a ação dos professores como construtores curriculares⁸², os manuais escolares não deverão ser tomados como o recurso pedagógico preferencial, mas sim como um recurso possível, integrado nas dinâmicas escolares em paralelo com outros, vários. Atentando, em específico, no âmbito da Educação Histórica, aqueles poderão ser entendidos como uma oportunidade para o contacto com diversos textos historiográficos e, ainda, distintas fontes históricas. Nesse sentido, mais do que um texto que se fecha em si mesmo, o manual (de História) deverá ser um documento aberto, em constante diálogo com outros recursos que o podem complementar e enriquecer. Além disso, e reconhecendo a existência de livros didáticos que sugere tarefas pedagógicas⁸³, estas não precisam de ser apresentadas de modo linear e rígido, antes como contributo para a autonomia docente, porque aquelas podem, ou não, ser incluídas/adaptadas pelo professor na sua prática letiva.

2. Menorizar a segmentação curricular — como ilustra Apple⁸⁴, a conceção pedagógica dominante parece privilegiar dinâmicas educativas que segmentam,

⁸⁰ LOEWEN, SEBESTA, 2010: 309.

⁸¹ APPLE, 1989; MARCONDES, 2017.

⁸² CLANDININ, CONNELLY, 1992; ROLDÃO, 2017.

⁸³ GIMENO SACRISTÁN, 1989; MARCONDES, 2017.

⁸⁴ APPLE, 2000: 65.

por vezes artificialmente, o conhecimento. Assim se buscam, pois, processos mais *eficientes*, porém, na conceção do autor, também se potencia a existência de livros didáticos nos quais se transforma o «knowledge into bite-sized chunks that can be easily understood and mastered». Estes entendimentos vão condicionando, por conseguinte, quaisquer intervenções promotoras de articulação curricular ou, de outra forma, práticas de ensino assentes numa visão mais integradora do saber e da aprendizagem⁸⁵. Face ao exposto, e admitindo que os tais manuais escolares são, eventualmente, relevantes para processos pedagógicos que, de facto, ocasionam (maior) relação e integração curricular intra e interdisciplinar⁸⁶, os mesmos poderiam, por exemplo, apresentar uma sequência temporal não cronológica⁸⁷: principiar com o presente e com uma temática relevante (e, porventura, familiar) para os alunos; recuar ao passado mais ou menos longínquo, para promover uma experiência histórica significativa e assente em evidências pertinentes para um conhecimento mais amplo da temática em análise; regressar ao presente, sumariando o estudado e equacionando, até, o futuro próximo. Esta opção implicaria, notoriamente, uma reorganização, em contexto, dos conteúdos prescritos à luz de um comprometimento assumido com a realidade presente⁸⁸.

3. Contrariar estereótipos sociais — como tem sido amplamente sustentado, os manuais escolares são veículos notoriamente protuberantes para a construção de sentidos comuns, de identidades coletivas e de valores partilhados⁸⁹. Aliás, de acordo com Torres Santomé⁹⁰, esta relação tem particular interesse no âmbito das disciplinas associadas às Ciências Sociais, uma vez que são aquelas que, com maior consequência, refletem sobre a ação humana e, por conseguinte, favorecem a elaboração de determinadas conceções sociais, às vezes interpretadas como as únicas possíveis e/ou desejáveis num implícito processo de normalização. É importante, contudo, que, ao invés, esses mesmos livros didáticos contrariem tal realidade. No âmbito do ensino da História, esta opção pode passar por incitar, por via de sugestões, perspetivas assumidas, fontes — implícitas ou explícitas —, a agência até dos mais novos alunos-cidadãos, assim como a sua imaginação para a resolução de problemas sociais (locais e globais). Isto porque, e parafraseando Williams:

*if textbooks portray women in subservient and service roles in relation to men, and there are no challenges to this idea, ideas about women's social roles are projected and any external prejudices reinforced, without any explicit text*⁹¹.

⁸⁵ DIOGO, 2010; DIOGO, VILAR, 2000; PACHECO, 2001; ROLDÃO, 2017.

⁸⁶ BEN-PERETZ, 1990.

⁸⁷ Cf. VALLS, 2018.

⁸⁸ ROLDÃO, 2017.

⁸⁹ BEN-PERETZ, 1990.

⁹⁰ TORRES SANTOMÉ, 1998.

⁹¹ WILLIAMS, 2016: 360.

Esta opção favorecerá, então, a percepção de que, em História, não há verdades fixas e absolutas, de que o ensino da mesma não se deseja doutrinário e de que qualquer identidade pode ser recriada constantemente e não somente mantida.

4. Promover uma (mais) estreita relação entre os conteúdos, as realidades e os desafios sociais — com um intuito complementar à sugestão anterior, parece não mais fazer sentido pensar-se a escola à parte daqueles que são os desafios sociais contemporâneos, e que, entre outros, integram questões relacionadas com a injustiça social, a difícil convivência entre grupos étnicos distintos ou as especificidades da multiculturalidade⁹². As práticas educativas só podem, pois, decorrer em constante interação com as diferentes realidades sociais dos vários agentes ali envolvidos, possibilitando, também, a reflexão sobre as mesmas. Para corresponder a este propósito, os manuais escolares de História deverão evidenciar uma clara intenção «to avoid essentializing groups of people and to highlight individual and collective agency»⁹³, sobretudo pela promoção da prática da «empatia» — daqueles exercícios que exigem que cada um se coloque no lugar do outro, seja ele quem for, procurando olhar, tocar, saborear como ele, naquele tempo e espaço —, bem como de situações de aprendizagem que permitem o estabelecimento de relações além fronteiras. Esta opção faz sentido se, para lá do «poder» da cultura, da tradição e da memória coletiva, entendermos que «one of the purposes of education today is to orient younger generations towards a more inclusive, democratic perspective in an intimately connected, yet divided, world»⁹⁴.

5. Mitigar modelos educativos transmissivos e reprodutivos — os processos de memorização e reprodução inerentes ao magistério do professor (ou, então, subentendidos no texto do livro didático) ainda encontram ecos em inúmeras salas de aula (portuguesas) da contemporaneidade⁹⁵. Como explica Roldão⁹⁶, vinculam-se esses mesmos processos a uma noção (dominante) de uma educação *enciclopédica*, no seu essencial associada à retenção, para posterior replicação, de saberes. Todavia, cremos ser necessário contrariar essa percepção, privilegiando, com uma outra orientação, práticas que tomam os estudantes como efetivos agentes educativos, capazes de, contínua e interativamente, construir e reconstruir o conhecimento, consolidando, por isso, a sua agência individual e coletiva⁹⁷. Para tal, os manuais escolares poderão sugerir situações de ensino e

92 GIROUX, 2004, 2018.

93 WILLIAMS, BOKHORST-HENG, *ed.*, 2016: ix.

94 BENTROVATO, RATH, 2018: 160-161.

95 PACHECO, 2019.

96 ROLDÃO, 2017.

97 GIROUX, 2004.

de aprendizagem pertinentes para os alunos fazerem uma leitura abrangente da história quotidiana — enformada em estruturas políticas, sociais, culturais, linguísticas — que levam para a sala de aula, interpelando-os para que mostrem e se tornem conscientes das suas conceções face a determinados problemas/temáticas. Este processo ganha relevância se as discussões propostas perspetivarem, de facto, uma produção dos alunos com base nas suas crenças e opiniões⁹⁸ e, ainda, se se ocasionar uma síntese final — já elaborada ou a elaborar — «en la que los alumnos deben contrastar sus ideas iníciales con las adquiridas mediante las actividades realizadas»⁹⁹.

6. Promover e legitimar o diálogo cultural — isto se os manuais escolares, no contexto social das realidades ocidentais, evidenciarem processos (reais) que possibilitam o reconhecimento e a reconfiguração de relações de poder entre as culturas, os grupos sociais e, por inerência, os conhecimentos¹⁰⁰. Parece ser imprescindível, portanto, uma reflexão sobre a seleção cultural e de textos que aos manuais se encontra vinculada, visto que estes tendem a servir como *caixa de ressonância* das relações sociais do microsistema ou, por outras palavras, valorizam, quase em exclusivo, os saberes da (ou que interessam à) cultura dominante¹⁰¹. De modo a contrariar o apontado, assume-se como fundamental que os livros didáticos (de História) incluam saberes cientificamente validados que desafiem, ou mesmo que colidam com, a narrativa histórica oficial¹⁰²: tal não se circunscreve à abordagem de elementos da cultura e da história dos grupos minoritários, numa espécie de «multiculturalismo benigno»¹⁰³, mas requer, sim, uma desconstrução evidente do habitual «eurocêntrico, branco, católico, heterossexual». Portanto, deverão ultrapassar «a narcissistic narrative designed to arouse emotional adherence to what is ours»¹⁰⁴.

Esta opção implicará, por um lado, a reconsideração dos contextos contados e, por isso, mais do que uma aprendizagem da «narrativa mestra ou nuclear» ou da assunção do discurso histórico como coletivo, dominante e associado ao progresso, ao heroísmo e à liberdade. Por outro lado, e de modo complementar e convergente, requer que a inclusão de histórias sensíveis ou controversas, nos manuais escolares, se sustente numa abordagem sem branqueamentos ou simplificações, corroborando que a História não se compromete com qualquer ideologia ou ponto de vista, e antes potencia a explicação e a contra-argumentação.

⁹⁸ Cf. FOSTER, 2012; WILLIAMS, 2016.

⁹⁹ VALLS, 2018: 367.

¹⁰⁰ APPLE, 2000, 2004; GIROUX, 2004.

¹⁰¹ APPLE, 1989.

¹⁰² Cf. ARAÚJO, MAESO, 2010; WILLIAMS, 2016.

¹⁰³ TROYNA, 1993.

¹⁰⁴ CARRETERO, 2011: *viv.*

7. Privilegiar um maior aprofundamento epistemológico — para lá de uma retenção, progressivamente aditiva, de um conjunto de saberes (quase pré-determinados), atualmente nota-se como mais relevante que as dinâmicas pedagógicas distingam, como o seu foco principal, o desenvolvimento de capacidades que permitam aos estudantes aceder e compreender as especificidades epistemológicas de cada campo de estudo¹⁰⁵. No que concerne ao ensino da História, esta ideia poderá concretizar-se no desenho de livros didáticos que contribuam para «preparar o olhar dos alunos para a multiplicidade das histórias que se entrelaçam na História da Humanidade»¹⁰⁶, isto é, que ao invés de uma abordagem consensual da História, retratem o debate necessário entre diferentes representações e interpretações históricas. Por consequência, que incluam epistemologias divergentes e controversas, contra-narrativas (face à oficial), fontes inclusivas e multiculturais, interrogações (e não só asserções únicas e inquestionáveis), e sensibilizem para a diferença, a variação, a pluralidade¹⁰⁷. Defende-se, então, que os manuais escolares deverão integrar uma História multiperspetivada, que considera os múltiplos modos de pensar e, assim, um enfoque mais amplo e crítico e um entendimento da mesma como construção social e de natureza interpretativa.

Naturalmente, as sete sugestões colidem, à partida, com uma certa inércia docente¹⁰⁸. Por outras palavras, com uma certa renitência dos mesmos face a um conjunto de conteúdos prescritos que podem surgir, naquele recurso ainda essencial para o decurso da aula de História¹⁰⁹, com uma nova organização e, em parte até, comprometidos com o presente e sua transformação.

Na verdade, se a segurança e disponibilidade profissionais advêm de uma conceção tradicional das finalidades da História¹¹⁰, isto é, associada à simples transmissão e memorização de «factos irrefutáveis» da história nacional, pois a manutenção dos manuais escolares de carácter tradicional é inequívoca, «sin plantear-se otros interrogantes ni una explicación que los [conteúdos substantivos] contextualice históricamente y pude conectar-los con las cuestiones y problemas de las sociedades presentes»¹¹¹.

¹⁰⁵ ROLDÃO, 2017.

¹⁰⁶ MATTOZZI, 2016: 36.

¹⁰⁷ Cf. FOSTER, 2012; VALLS, 2018; WILLIAMS, 2016.

¹⁰⁸ Cf. VALLS, 2018.

¹⁰⁹ MERCHÁN, 2002; MOREIRA, 2018.

¹¹⁰ PRATS, 2006.

¹¹¹ VALLS, 2018: 369.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho não esvazia, pois claro, a complexidade associada ao currículo, aos manuais escolares, à Educação Histórica e à intrínseca relação entre esses três protagonistas do texto que se plasmou nas páginas acima. Deste modo, o mesmo procura contribuir, apenas, para uma mais extensa reflexão sobre os processos educativos contemporâneos, que se desenvolvem pressionados por influências múltiplas — como a globalização e o neoliberalismo¹¹² — e que, por conseguinte, parecem contribuir para a consolidação de lógicas educativas assentes na normatividade e na padronização. Com efeito, e no que a tal aspeto diz respeito, os manuais escolares são, também eles, um elemento a considerar¹¹³.

O ensaio que tem aqui o seu ponto último, na verdade, partiu do reconhecimento dessas várias interseções, bem como do real impacto que aquele recurso tem na definição curricular e nas práticas docentes¹¹⁴, também na aula de História¹¹⁵. Simultaneamente, quisemos acrescer, a este domínio, algumas perspetivas fundamentadas, sugestões talvez, capazes de contrariar, ou pelo menos de divergir, daquelas que têm sobressaído, repetidamente, como as intervenções dominantes em contexto escolar.

Neste sentido, não negando a manifesta relevância que os livros didáticos poderão assumir para a ação docente e para a aprendizagem dos estudantes¹¹⁶, pretendemos, através da ponderação conceptual e das propostas posteriormente descritas, pensar criticamente este recurso, elencando alguns (eventuais) aspetos que também podem ocasionar, ou mesmo favorecer, um ensino da História mais próximo daquelas que constituem, hoje, uma panóplia de conceções e orientações de facto significativas e consequentes no âmbito da Educação Histórica.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, Isabel (2014). *O papel do manual escolar de História no desenvolvimento de competências: um estudo com professores e alunos do ensino secundário*. Braga: Universidade do Minho. Tese de Doutoramento.
- AFONSO, Isabel; ALVES, Luís Alberto (2018). *Manuais escolares do ensino secundário em Portugal e Brasil: similitudes e diferenças*. In SOLÉ, Glória; BARCA, Isabel, coord. *O Manual Escolar no Ensino da História*. Lisboa: APH, pp. 108-137.
- ALVES, Luís Alberto (2014). *O manual escolar no quadro da história cultural*. In DUARTE, Sónia; OUTEIRINHO, Fátima; PONCE DE LEÓN, Rogelio, org. *Dos autores de manuais aos métodos de ensino das línguas e literaturas estrangeiras em Portugal (1800-1910)*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 9-20.

112 PACHECO, 2019.

113 MARCONDES, 2017.

114 APPLE, 1989.

115 AFONSO, 2014; MERCHÁN, 2002.

116 YOU, LEE, CRAIG, 2019.

- ALVES, Luís Alberto (2016). *Epistemologia e Ensino da História*. «Revista História Hoje». 5:9, 9-30.
- APPLE, Michael (1971). *The Hidden Curriculum and the Nature of Conflict*. «Interchange». 2:4, 24-40. DOI:10.1007/BF02287080.
- APPLE, Michael (1989). *Textbook Publishing: The Political and Economic Influences*. «Theory into Practice». 28:4, 282-287.
- APPLE, Michael (2000). *Official knowledge: democratic education in a conservative age*. New York; London: Routledge.
- APPLE, Michael (2004). *Ideology and Curriculum*. New York; London: Routledge Falmer.
- ARAÚJO, Marta; MAESO, Sílvia (2010). *Explorando o Eurocentrismo nos Manuais Portugueses de História*, «Estudos de Sociologia (UNESP)». 15:28, 239-270.
- ARAÚJO, Marta; MAESO, Sílvia (2012). *A institucionalização do silêncio: a escravatura nos manuais de história portugueses*. «Revista (In)visível». Ed.1 — Outubro, 7-15.
- BARCA, Isabel (2015). *A formação da consciência social dos jovens no horizonte da Educação Histórica*. «Educação Santa Maria». 40:3, 591-604.
- BARCA, Isabel (2019). *A controvérsia em história e em educação histórica*. In VERA, Juán; FERNANDÉZ, José, ed. *Temas controvertidos en la aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 497-511.
- BARTON, Keith; LEVSTIK, Linda (2004). *Teaching History for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- BEN-PERETZ, Miriam (1990). *The Teacher Curriculum: Freeing Teachers from the Tyranny of Texts*. Albany: State University of New York Press.
- BENTROVATO, Denise; RATH, Imke (2018). *A “Matter of the Whites”? Contemporary Textbook Portrayals of Former African Colonies in WWI*. In VERA, Eugenia; FUCHS, Eckhardt, coords. *Textbooks and War*. Switzerland: Palgrave Macmillan, pp. 137-170.
- BIDWELL, Charles; DREEBEN, Robert (1992). *School Organization and Curriculum*. In JACKSON, Philip, ed. *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan Publishing Company, pp. 345-362.
- BOYD, Carolyn (2008). *The politics of history and memory in democratic Spain*. «The Annals of the American Academy of Political and Social Science». 617:1, 133-148.
- CARRETERO, Mario (2011). *Constructing patriotism: Teaching history and memories in global worlds*. Charlotte, NC: Information Age.
- CHAPMAN, Arthur (2011). *Taking the perspective of the other seriously? Understanding historical argument*. «Educar em Revista». 42, 95-106.
- CHAPMAN, Arthur (2016). *Historical Interpretations*. In DAVIES, Ian, ed. *Debates in History Teaching*. London; New York: Routledge, pp. 96-108.
- CHOPPIN, Alain (2008). *Políticas dos livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica*. «História da Educação». 12:24, 9-28.
- CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael (1992). *Teacher as Curriculum Maker*. In JACKSON, Philip, ed. *Handbook of Research on Curriculum*. New York: American Education Research Association, pp. 345-362.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo (1998). *Clío en las aulas: La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Ediciones Akal.
- DIOGO, Fernando (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- DIOGO, Fernando; VILAR, Alcino Matos (2000). *Gestão flexível do currículo*. 3.ª ed. Porto: ASA.
- FOSTER, Sandra (2012). *A Qualitative Understanding of Preservice Teachers’ Critical Examination of Textbook Curriculum Units as Political Text*. In HICKMAN Heather; PORFILIO, Brad, eds. *The New Politics of the Textbook*. The Netherlands: Sense Publishers, pp. 3-16.

- FOSTER, Stuart; NICHOLLS, Jason (2004). *Quem ganhou a 2.ª Guerra Mundial? Retratos das Forças Aliadas nos Manuais de História das Escolas Norte-Americanas, Inglesas, Japonesas e Suecas*. «Currículo sem Fronteiras». 4:2, 51-70.
- FOSTER, Stuart; NICHOLLS, Jason (2005). *America in World War II: An analysis of History textbooks from England, Japan, Sweden and United States*. «Journal of Curriculum and Supervision». 20:3, 214-233.
- GEVAERD, Rosi (2018). *Ideia de interculturalidade: a perspectiva em manual didático de história*. In SOLÉ, Glória; BARCA, Isabel, coord. *O Manual Escolar no Ensino da História*. Lisboa: APH, pp. 196-213.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1989). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- GIROUX, Henry (2004). *Critical pedagogy and the postmodern/modern divide: Towards a pedagogy of democratization*. «Teacher Education Quarterly». 31:1, 31-47.
- GIROUX, Henry (2011). *On Critical Pedagogy*. New York; London: The Continuum International Publishing Group.
- GIROUX, Henry (2018). *The Public in Peril: Trump and the Menace of American*. Routledge: New York.
- GÓMEZ, Cosme Jesús; CÓZAR, Ramón; MIRALLES, Pedro (2014). *La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias*. «Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete». 29:1, 1-25.
- GÓMEZ, Cosme Jesús; MIRALLES, Pedro (2017). *Los espejos de Clío: usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Madrid: Sílex Ediciones.
- HOWLEY, Aimee; EPPLEY, Karen; DUDEK, Marged (2016). *From Ingenious to Ignorant, from Idyllic to Backwards: Representations of Rural Life in Six U.S. Textbooks over Half a Century*. In WILLIAMS, James; BOKHORST-HENG, Wendy, eds. *(Re)Constructing Memory: School Textbooks Identity, and the Pedagogies and Politics of Imagining Community*. The Netherlands: Sense Publishers, pp. 93-119.
- HUMMEL, Charles (1988). *School Textbooks and Lifelong Education: An Analysis of Schoolbooks from three countries*. Hamburg: Unesco Institute for Education.
- LEE, Peter (2016). *Literacia histórica e história transformativa*. «Educar em Revista». 32:60, 107-146.
- LOEWEN, James; SEBESTA, Edward (2010). *The confederate and neo-confederate reader: The “great truth” about the “lost cause”*. Jackson, MS: University Press of Mississippi.
- MAGALHÃES, Olga; FREITAS, Eliane (2019). *Contributo para uma reflexão sobre pós-verdade e ensino da história*. In VERA, Juán; FERNANDÉZ, José, ed. *Temas controvertidos en la aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 17-26.
- MAIA, Cristina (2010). *Guerra Fria e Manuais Escolares — Distanciamentos e Aproximações*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Tese de Doutoramento.
- MARCONDES, Maria Inês (2017). *Desenvolvimento curricular e materiais padronizadas no contexto brasileiro*. In FLORES, Assunção Flores, org. *Práticas e discursos sobre currículo e avaliação: Contributos para aprofundar um debate*. Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 55-80.
- MATTOZZI, Ivo (2016). *Um saber histórico para a Educação Intercultural*. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo, org. *Consciência Histórica e Interculturalidade. Investigações em Educação Histórica*. Curitiba: W. A. Editores, pp. 35-48.
- MEDEIROS, Daniel (2005). *A formação da consciência histórica como objetivo do ensino da História no ensino médio: o lugar do material didático*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Tese de Doutoramento.

- MERCHÁN, Javier (2002). *El uso del libro de texto en la clase de Historia*. «Gerónimo de Uztariz». 17-18, 79-106.
- MOREIRA, Ana Isabel (2018). *A história de Portugal nas aulas do 2.º ciclo do Ensino Básico: educação histórica entre representações sociais e práticas educativas*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. [Consult. 20 nov. 2020]. Tese de Doutoramento. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10347/18036>>.
- NOVILLO LÓPEZ, Miguel (2018). *Usos y abusos de la Historia Antigua como elemento identitario en los manuales escolares*. In RIBEIRO, Cláudia; ALVES, Luís Alberto; HENRIQUES, Raquel, coord. *Manuais Escolares: Presenças e Ausências*. Porto: CITCEM, pp. 9-17.
- PACHECO, José Augusto (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José Augusto (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto: Porto Editora.
- PRATS, Joaquín (2006). *Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos*. «Educar». Especial, 191-218.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2017). *Currículo e Debate Curricular Atual: Eixos e contributos para uma análise incompleta*. In FLORES, Maria Assunção, org. *Práticas e Discursos sobre o currículo e a avaliação*. Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 23-54.
- RÜSEN, Jörn (1997). *El libro de texto ideal: reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia*. «Íber». 12, 79-93.
- RÜSEN, Jörn (2010). *O Livro Didático Ideal*. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; RESENDE, Estêvão, org. *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, pp. 109-127.
- SÁIZ, Jorge (2015). *Educación Histórica e Narrativa Nacional*. Valência: Universidade de Valência. Tese de Doutoramento.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora (1997). *A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula*. In BITTENCOURT, Circe, org. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, pp. 54-66.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora (2014). *Cultura histórica, ensino e aprendizagem de História: questões e possibilidades*. In OLIVEIRA, Carla; MARIANO, Serioja, org. *Cultura histórica e ensino de história*. João Pessoa: Editora da UFPB, pp. 39-64.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Cláudia (2018) *Afinal, o que é educação histórica?* «Revista Ibero-Americana de Educação Histórica». 1:1, 7-31.
- SEIXAS, Peter (2017). *A model of historical thinking*. «Educational Philosophy and Theory». 49:6, 593-605.
- SEIXAS, Peter; MORTON, Tom (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- SIKOROVA, Zuzana (2005). *The textbook selection in primary and secondary schools*. In BRUILLARD, Éric et al., eds. *Caught in the web or lost in the textbook?* [S.l.: s.n.], pp. 341-348.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1998). *El curriculum oculto*. 11.ª ed. Madrid: Morata.
- TROYNA, Barry (1993). *Racism and education*. Buckingham: Open University Press.
- VALLS, Rafael (2012). *La enseñanza española de la historia y su dimensión iberoamericana*. «Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales». 26, 121-143.
- VALLS, Rafael (2018). *Los manuales en el aula de Historia*. In SOLÉ, Glória; BARCA, Isabel, coord. *O Manual Escolar no Ensino da História*. Lisboa: APH, pp. 351-371.
- VON BORRIES, Bodo (2019). *Competências do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico?* «Revista Ibero-Americana de Educação Histórica». 2:1, 9-34.
- WILLIAMS, James (2016). *School textbooks, us and them*. In WILLIAMS, James; BOKHORST-HENG, Wendy, ed. *(Re)Constructing Memory: Textbooks, Identity, Nation, and State*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 355-365.

- WILLIAMS, James; BOKHORST-HENG, Wendy, ed. (2016). *(Re)Constructing Memory: Textbooks, Identity, Nation, and State*. The Netherlands: Sense Publishers.
- YOU, JeongeAe; LEE, HyeSeung; CRAIG, Cheryl (2019). *Remaking textbook policy: analysis of national curriculum alignment in Korean school textbooks*. «Asia Pacific Journal of Education». 39:1, 14-30.
- YOUNG, Robert (1995). *Colonial desire: hybridity in theory, culture and race*. London: Routledge.
- ZABALZA, Miguel (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. 5.ª ed. Lisboa: ASA.