

H DEBATES POR LA HISTORIA

Debates por la Historia

ISSN: 2594-2956

cahistoria@uach.mx

Universidad Autónoma de Chihuahua
México

Cavalcanti, Erinaldo

La enseñanza de la Historia y los libros de texto: producción,
posibilidades y desafíos para la formación del profesorado

Debates por la Historia, vol. 9, núm. 2, 2021, Julio-, pp. 23-53

Universidad Autónoma de Chihuahua

México

- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)



La enseñanza de la Historia y los libros de texto: producción, posibilidades y desafíos para la formación del profesorado

Teaching History through textbooks: production, possibilities and challenges for teachers' Education

Erinaldo Cavalcanti*

** Profesor titular y coordinador del Programa de Posgrado en Historia de la Universidad Federal del Sur y Sudeste de Pará, Unifesspa, Brasil. Es Doctor en Historia por la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE, Brasil). Es autor de varios libros y artículos académicos. Sus temas de investigación son: teoría de la historia, enseñanza de la historia, libros de texto y formación del profesorado. Integrante del Grupo de Investigación Interpretación del Tiempo: enseñanza, memoria, narrativa y política (iTempo). Editor de la Revista Escritas do Tempo. Correo electrónico: ericontadordehistorias@gmail.com*

 <https://orcid.org/0000-0002-9912-5713>

Historial editorial

Recibido: 06-enero-2021

Aceptado: 10-mayo-2021

Publicado: 30-julio-2021

ISSN-e: 2594-2956

La enseñanza de la Historia y los libros de texto: producción, posibilidades y desafíos para la formación del profesorado

Resumen

El artículo analiza la producción de libros de texto en Brasil, para reflejar la complejidad involucrada en el proceso de fabricación de esos instrumentos que son ampliamente utilizados por los docentes de Educación Básica. La metodología empleada en la investigación se construye sobre la base de uso y análisis crítico de la literatura especializada, para comprender las principales relaciones que definen las normas y reglas de la producción de libros de texto. Luego, hago uso del análisis documental mediante la lectura del Edicto Público del Programa Nacional de Libros de Texto (PNLD), para problematizar los límites y las posibilidades que definen la construcción de libros de texto. El análisis apunta a un producto complejo y dinámico, que presenta ventajas, desventajas y múltiples formas de uso en el ejercicio de la enseñanza de la Historia en Educación Básica Primaria. Al final, señalo algunas posibilidades para replantear el uso del libro en el aula, recurso que debe convertirse en objeto de estudio y reflexión durante la formación inicial del profesorado.

Palabras Clave: historia, enseñanza, libro de texto, Brasil.

Teaching History through textbooks: production, possibilities and challenges for teachers' Education

Abstract

This paper analyzes the production of history textbooks used by basic education teachers in Brazil, aiming to reflect upon the level of complexity involved in the manufacturing process of these widely used tools. The study's methodology is critical reading and analysis of specialized literature to understand the main relationships that define the norms and rules of textbook production. The documentary research method is also used in investigating and categorizing the Public Edict of the National Textbook Program (PNLD) to problematize the limits and possibilities that define the construction of textbooks. The essential picture that emerges from this analysis is that textbook production is a dynamic and complex process and that there are advantages and disadvantages and multiple forms of use in the exercise of the teaching of History through textbooks in basic education. It is concluded that initial teacher training education is called on to rethink the uses of the textbook in the classroom, which should become an object of study/reflection.

Keywords: History, teaching, textbooks, Brazil.

L'enseignement de l'histoire et les manuels: production, possibilités et défis pour la formation des enseignants

Résumé:

L'article analyse la production de manuels scolaires au Brésil pour refléter la complexité du processus de fabrication de ces instruments largement utilisés par les enseignants de l'éducation de base. La méthodologie utilisée dans la recherche est fondée sur l'utilisation et l'analyse critique de la littérature spécialisée pour comprendre les principales relations qui définissent les normes et règles de la production des manuels scolaires. Ensuite, je fais usage de l'analyse documentaire en lisant l'édit public du Programme national des manuels scolaires (PNLD) pour problématiser les limites et les possibilités qui définissent la construction des manuels scolaires. Les analyses mettent en évidence un produit complexe et dynamique, qui présente des avantages et des inconvénients et de multiples formes d'utilisation dans l'enseignement de l'histoire dans l'enseignement primaire de base. En conclusion, je signale quelques possibilités de repenser les usages du livre en classe, qui doivent devenir un objet d'étude / de réflexion au cours de la formation initiale des enseignants.

Mots-clés: Histoire, Enseignement, Manuel, Brésil.

Podreczniki do nauczania historii: produkcja, mozliwosci i wyzwania zwiazane ze szkoleniem nauczycieli

Streszczenie

Artykuł analizuje użyteczność podręczników w brazylijskiej szkole, złożoność procesu produkcyjnego tych instrumentów szeroko stosowanych przez nauczycieli edukacji podstawowej. Metodologia zastosowana w badaniach opiera się na wykorzystaniu i krytycznej analizie literatury specjalistycznej, aby zrozumieć główne relacje, które określają normy i zasady produkcji podręczników. Następnie korzystano z analizy dokumentacji, czytając Public Edict Narodowego Programu Podręcznikowego (PNLD), aby problematyzować granice i możliwości, które definiują budowę podręczników. Analizy wskazują na złożony i dynamiczny produkt, który przedstawia zalety i wady oraz wiele form wykorzystania w wykonywaniu nauczania historii w podstawowej edukacji. W końcu zwraca się uwagę na pewne możliwości przemyślenia zastosowań książki w klasie, które powinny stać się przedmiotem nauki / refleksji podczas wstępnego szkolenia nauczycieli.

Słowa kluczowe: historia, nauczanie, podręcznik, Brazylia.

*Todos los expertos están de acuerdo
que el libro de texto es la herramienta más importante
en la enseñanza de la historia (Jörn Rüsen).*

Consideraciones iniciales

Existe gran cantidad de investigación académica que analiza el libro de texto. Académicos destacados en Brasil y en el exterior se han dedicado a problematizar ese objeto indispensable para la labor docente. Varios investigadores sostienen que el libro de texto ejerce grande influencia en la enseñanza de innumerables profesores que trabajan en Educación Básica. En esta dimensión, el artículo analiza el proceso de construcción del libro de texto y sus consecuencias en la enseñanza de la Historia, durante las primeras décadas del siglo XXI. Para ello, problematiza algunas de las tareas realizadas por los profesionales que elaboran el libro de texto —no solo por el autor que escribe el texto— y las prácticas que desarrollan, destacando los límites y las posibilidades en la fabricación del libro. También analizo algunas relaciones entre la formación del profesorado y el uso de los libros de texto en el aula, ya que, para transformar ese instrumento en objeto de investigación, en la vida escolar cotidiana (como argumentan muchos investigadores), es necesario experimentar tal posibilidad durante la formación de profesores.

Este texto forma parte de las actividades desarrolladas en el proyecto *Enseñanza de la Historia, libros de texto y formación del profesorado: entre prácticas y representaciones*, vinculado al laboratorio y grupo de investigación “Interpretación del Tiempo: enseñanza, memoria, narrativa y política (iTempo)” y a la línea de investigación “Enseñanza de la Historia, narrativas y documentos”, del Programa de Posgrado en Historia (maestría académica)¹. A partir de 2019, la investigación llevada a cabo en nuestro laboratorio pasó a formar parte del proyecto *Las Ciencias Sociales en el ámbito iberoamericano: análisis de libros de texto*, que es liderado por la Universidad de Zaragoza (España) por intermedio del Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), Berlanga de Duero-Soria.

Así que me gustaría iniciar la discusión mencionando el “triple” lugar desde el que hablo: profesor que ha trabajado con libros de texto durante 15 años, autor de libros de texto y, en la actualidad, profesor de Educación Superior (por lo tanto, formador de docentes) dedicado a la reflexión sobre la enseñanza de la historia, que tiene el libro de texto como uno de los objetos de investigación. Para la redacción de este texto, además de la bibliografía consultada, se analizó el edicto del Programa Nacional de Libros de Texto (PNLD), para el libro de texto de 2016.

Enfatizo que no haré un análisis extenso del Edicto Público del PNLD, lo que requeriría otra investigación. Para los fines a los que se destina este artículo, el análisis se encaminó a formar parte del conjunto de reglas, normas y procedimientos que deben cumplir los autores y otros profesionales que trabajan en la fabricación de libros. Más concretamente, me interesó aquí demostrar cómo parte de la actuación de varios profesionales que laboran en la fabricación de libros de texto está en íntima relación con los criterios que establecen los avisos antes mencionados.

Además de la bibliografía especializada y del Edicto Público, fue de grande relevancia la investigación realizada con docentes de Educación Básica, especialmente pedagogos que laboran en los grados iniciales en los municipios de Pernambuco. En 2012, impartí cursos de educación continua para profesores del sistema escolar público en varios municipios. Las experiencias vividas, los registros recogidos, a partir de los intercambios establecidos, fueron muy valiosos en la problematización que el libro de texto nos exige a los docentes que mantenemos diálogos con él.

Como procedimiento metodológico he recurrido al análisis cualitativo a través del diálogo con algunas obras consideradas referentes en el tratamiento del tema. Después utilizo los procedimientos metodológicos presentados por Michel de Certeau, los cuales señalan que el análisis en la historia se da a través de un trabajo riguroso de recortar, desplazar y redefinir los registros encontrados y producidos en la investigación, transformándolos en

documentos. Para él, “[...] en la historia, todo comienza con el gesto de separar, reunir y transformar en ‘documentos’ determinados objetos distribuidos de otra manera”² (Certeau, 2007, p. 81). El análisis de Michel Foucault (2007) sobre la construcción de archivos como lugar de saber-poder y espacio de producción de discursos y enunciados, son valiosos y contribuyen a problematizar las fuentes utilizadas en esta investigación. Finalmente, siguen siendo valiosas las reflexiones de Paul Ricœur (2007) sobre los procedimientos constitutivos de la operación analítica, que ha sido desarrollada por la ciencia histórica en su intención de representar el pasado. Para el autor, la tarea de representar el pasado debe movilizar de manera articulada las tres fases que ha defendido: documental, de explicación / comprensión y de representación.

El libro de texto desde la literatura especializada

Cualquier análisis dirigido a los libros de texto debe destinar especial atención a las relaciones de poder que condicionan, en cada experiencia de tiempo y lugar, las posibilidades de su producción. En este sentido, cabe destacar las reflexiones de Alain Choppin (2004) con respecto a la investigación sobre el libro de texto. Para él, “[...] el estudio sistemático del contexto legislativo y normativo, que condiciona no solo la existencia y estructura, sino también la producción del libro de texto es una condición preliminar indispensable para cualquier estudio sobre edición escolar” (p. 561).

La reflexión anterior nos alerta sobre las precauciones que debemos tomar para evitar una crítica apresurada que se limite a señalar las lagunas de contenido en la narrativa escrita en los libros de texto. Para el contexto brasileño, señala Circe Bittencourt (2009), este ha sido el principal foco de crítica, como si fuera posible encontrar un libro completo y perfecto. Es necesario, por lo tanto, una comprensión del conjunto de relaciones político-sociales que construyen normas, reglas y condiciones que hacen que un determinado libro sea considerado posible y otro inviable.

Como muestra Alain Choppin (2009), el libro de texto no es un objeto natural. Es el resultado de un proceso histórico y, por lo tanto, cualquier análisis que lo perciba como evidente es falso. Existe una semántica compleja y diversa que se utiliza para referirse a los libros de texto. En ese sentido, el autor defiende que:

[...] la diversidad del vocabulario utilizado refleja la complejidad del libro de texto: según las épocas y aspectos culturales [...] y, sin embargo, encontramos una pluralidad de palabras que se refieren tanto a contenidos intelectuales como a la materialidad a una o más de sus múltiples funciones [...]” (Choppin, 2009, p. 25).

El autor también destaca que, a pesar de un conjunto de factores (como las normas legales e institucionales, el aparato tecnológico disponible, las intenciones de los autores y editores, los objetivos de enseñanza y aprendizaje y los espacios educativos como destino), los libros de texto se pueden definir sólo por sus diferentes usos.

En Brasil, el libro de texto de Historia es un objeto popularmente conocido y reconocido por las comunidades escolar y académica. Se ha constituido como objeto de investigación especializada y herramienta de trabajo. Es un “producto” complejo, cuya definición no es fácil. En su fabricación se necesita de muchos profesionales de variadas áreas de especialización; además de ser un instrumento ampliamente debatido, analizado, reformulado, utilizado y “abusado” de diferentes formas y por diferentes agentes a lo largo del tiempo. Los profesores de educación primaria y secundaria utilizan el libro de texto como su principal (y a veces, única) herramienta de trabajo en la mayoría de las escuelas de Brasil. Como objeto de investigación académica, también ha despertado el interés de muchos investigadores que lo han analizado desde diferentes enfoques temáticos.

En el contexto internacional, las reflexiones de Alan Choppin (2004) son referentes importantes entre los investigadores y muestran la fecundidad de la investigación sobre el tema. Él señala la complejidad

que involucra los libros de texto a partir de la pluralidad semántica utilizada para designarlos, lo que constituye un desafío cuando los expertos intentan definirlo. En ese sentido, el autor señala que “[...] la primera dificultad se relaciona con la definición del objeto en sí mismo, que se traduce muy bien en la diversidad de vocabulario y la inestabilidad de los usos de léxicos” (Choppin, 2004, p. 549). Posteriormente, Choppin (2009) destacó que los manuales escolares se pueden estudiar desde diferentes puntos de vista. Además, señaló que no hay evidencia histórica sobre ellos y llamó la atención a la necesidad de comprender en qué se diferencian de otros libros. Para el autor, es importante comprender los diferentes usos que se le dan a los manuales escolares en diferentes momentos.

Tulio Ramírez (2003 y 2012) es otro investigador que ha contribuido significativamente en las reflexiones sobre el libro de texto. Ha demostrado el potencial de este tema como objeto de investigación. En ese sentido, sostiene que el libro de texto es una fuente inagotable de información. Por lo tanto, es un objeto que permite amplia variedad de enfoques, ya que “[...] su contenido, los conocimientos que privilegia, sus omisiones, los valores que transmite, su estructura, su producción y comercialización, el marco legal que lo regula, los criterios utilizados por los docentes para seleccionar unos sobre otros” (Ramírez, 2003, p. 273) son algunos de los temas que se pueden desarrollar a partir del análisis de libros de texto. Ramírez (2012) también destacó esa herramienta como un objeto de interés político por el cual se disputa la construcción de narrativas históricas, como muestra el análisis del texto escolar *Venezuela y su gente: ciencias sociales (6º grado)*. Inés Quintero (2015) también ha contribuido a esas reflexiones en el contexto de Venezuela y muestra las principales ausencias identificadas en el análisis de manuales escolares elaborados por el gobierno venezolano.

30

Alejandro Tiana (1999) mostró la relevancia, los desafíos y los aportes que el análisis de libros de texto presenta para el campo de la educación y del currículo, a partir de la investigación desarrollada en el proyecto MANES³. Desde España, tenemos la contribución de Juan Carlos Bel Martínez y Juan Carlos Colomer Rubio (2018), quienes

presentan un análisis sobre los procedimientos teóricos y metodológicos basados en el estudio de actividades e imágenes relacionadas con la complejidad cognitiva. El estudio muestra que los libros de texto llevan a cabo un papel central en la cultura escolar en la región iberoamericana. Todavía centrándose en el estudio de las imágenes presentes en los libros de texto, Rafael Valls (1999) analizó la selección y uso de imágenes en los libros escolares de Historia, a partir del ejemplo español, y destacó la transformación del uso de imágenes de la ilustración a los documentos.

Entender la utilización de los libros de texto desde la perspectiva de docentes y estudiantes fue el foco de interés de la investigación realizada por el profesor Nicolás Martínez Valcárcel de la Universidad de Murcia (España). El autor demostró que la investigación sobre los diferentes usos de los libros —por parte de estudiantes y profesores— es limitada y resaltó la relevancia del análisis para comprender cómo ese material didáctico es apropiado a partir de la información insertada en sus páginas. Además, destacó un amplio conjunto de símbolos, dibujos, rasgos, respuestas a cuestionarios y anotaciones hechas por los estudiantes en los libros, señalando sus preferencias y sus formas interpretativas.

Aún es oportuno destacar el análisis de Gabriel Cabrera Becerra (2010) sobre el lugar que ocupa la Amazonia en los manuales didácticos de Colombia entre los años 1880 y 1940. Según su investigación, los libros de texto analizados construyen una representación superficial de la Amazonia, ya que sus contenidos siguen una tradición que no dialoga con un conjunto de conocimientos ya disponibles sobre la región. En sus palabras: “[...] con respecto a la Amazonia, los manuales escolares son una fuente limitada cuyos contenidos son superficiales” (Becerra, 2010, p. 102).

Respecto a la investigación sobre el libro de texto en Brasil podemos decir que hay una amplia y consistente producción especializada. Decenas de investigadores de diferentes instituciones han contribuido a las reflexiones. En ese sentido, la investigación muestra que no existe desacuerdo en cuanto a la influencia que tienen los

libros de texto en las actividades docentes de Educación Básica. Es por medio de esta herramienta que gran parte de los profesores y profesoras desarrollan sus actividades de enseñanza. Como destaca Katia Abud (2007):

[...] la importancia que han adquirido los libros de texto los convierte en los instrumentos más poderosos en la producción del currículo en la vida escolar cotidiana. [...] El libro de texto es casi el único material de apoyo que el docente encuentra a su disposición y, por tanto, apoya en él la parte central de su trabajo⁴ (Abud, 2007, p. 115).

También merece atención las reflexiones de Sônia Miranda y Fabiana Almeida (2020), Flávia Caimi (2017 y 2018), Margarida Oliveira (2017), Sônia Miranda y Tânia Regina de Luca (2004); quienes analizan el libro de texto de Historia como producto de política pública vinculada al PNLD. Circe Bittencourt (2009) tiene una vasta producción por medio de la cual analiza el libro de texto como un producto cultural complejo, destacando sus aspectos como herramienta de trabajo docente y objeto de disputas políticas, curriculares e ideológicas. Célia Regina Cassiano (2017) ha reflexionado y ampliado el debate sobre la relación entre los libros de texto y el mercado editorial. Helenice Rocha (2018 y 2017), a su vez, ha centrado sus esfuerzos en reflexiones sobre el libro de texto y la producción de narrativas. Kazumi Munakata (2012) analiza el proceso de producción de esos libros y algunos temas de investigación presentes en ellos. Erinaldo Cavalcanti (2018 y 2019) también ha discutido sobre el proceso de producción de libros de texto y la forma como se estudia durante la formación inicial de profesores de Historia en Brasil.

32

A menudo, esas complejas relaciones que se han presentado sobre el proceso de producción de un libro de texto no se consideran en las críticas que se le hacen. En palabras de la maestra Circe Bittencourt (2009), “[...] es que tales análisis radican en la concepción de que es posible tener un libro de texto ideal, un trabajo capaz de resolver todos los problemas de enseñanza, un sustituto del trabajo del

maestro” (p. 300). Como argumenta la investigadora, es importante tener claro que ningún libro es perfecto. Esos materiales presentan límites y fueron elaborados para servir a diferentes campos de fuerza. En otras palabras, los libros de texto tienen ventajas y desventajas como otros libros y, por lo tanto, deben ser analizados bajo esa perspectiva.

¿Quién y cómo se produce un libro de texto? Algunas reflexiones

Para entender en qué consiste el lugar que ocupa el profesional llamado “autor de libros de texto”, es importante reflexionar sobre lo que es un autor. En el texto *Qué es un autor*, el filósofo francés Michel Foucault (2009) destaca que la construcción de un autor se da a través de un complejo entramado de relaciones, marcado -en la época contemporánea- por el borrado de ese personaje. En cuanto a la relación de apropiación, Foucault (2009) señala que “[...] el autor no es precisamente ni el propietario ni el responsable de sus textos; no es su productor ni su inventor” (p. 264).

Desde este ángulo de percepción, podemos problematizar lo que sería un autor. Dicho de otra manera, ¿qué sería el autor de un libro de texto? ¿Existe tal figura? ¿Qué produce un profesional cuando escribe en una pantalla de computadora —desde la creación de esa herramienta— un conjunto de caracteres que crean palabras, frases, párrafos, textos, narrativas que serán utilizadas por otros profesionales para fabricar un artefacto cultural convencionalmente llamado libro, o libro de texto?

En esta dimensión, el diálogo con Michel Foucault permite ampliar el debate sobre la concepción del autor. Para él, la noción de escritura establece una relación más estrecha con los significados que convencionalmente se le atribuyen al autor. En sus palabras, la noción de escritura:

[...] debe permitir no sólo prescindir de la referencia al autor, sino dar estatus a su nueva ausencia. En el estatus que se le da actualmente a la noción de escritura, de hecho, no es ni el gesto de escribir ni la marca (síntoma o signo) de lo que alguien hubiera querido decir; se esfuerza con notable profundidad por pensar la condición general de cualquier texto, la condición al mismo tiempo del espacio en el que se dispersa y del tiempo en el que se desarrolla (Foucault, 2009, p. 270).

Quizás, por tener una raíz gramatical común, la palabra “escritor” permita establecer una relación más cercana con la acción desarrollada por el profesional que redacta el texto, que se convertirá en uno de los elementos constitutivos del libro de texto. En este sentido, en lugar de hablar sobre el autor de un manual escolar, podríamos, o deberíamos, hablar sobre el “autor de textos de libro de texto”. Como la expresión suena demasiado larga, la palabra (o concepto) “escritor”, quizás establezca una mayor vecindad con las acciones realizadas por el profesional que escribe el texto que resultará en un libro escolar.

Este no es un simple cambio gramatical; tampoco es la mera elección de un recurso de vocabulario o concepto teórico. Por el contrario, la discusión que se plantea es para problematizar lo complejo que es el proceso de gestación del libro de texto y, por lo tanto, redireccionar y ampliar el ángulo de percepción, para entender que la escritura producida por un profesional es solo uno de los numerosos elementos constitutivos de lo que convencionalmente llamamos libro de texto.

34

Es bajo esa percepción que se problematizará el camino procedimental de la elaboración del libro para comprender las condiciones de producción de la escritura, o como señala Foucault, las condiciones de tiempo y espacio donde se produce el texto. En esa dimensión, es importante destacar que los distintos profesionales que elaboran el libro de texto escriben sus marcas e imprimen sus huellas en las distintas etapas constitutivas del producto que se fabrica.

Los profesionales —que también podrían denominarse autores— son los encargados de realizar una maquetación del libro que vaya más allá de las dimensiones de la estética, aunque esta se relacione con muchas variantes. Si compartimos con la idea de que la primera lectura que se hace del mundo es la visual —para quienes disfrutan de este sentido— y que toda lectura es una interpretación, podemos decir que las primeras impresiones atribuidas al libro de texto están en una estrecha relación con las acciones desarrolladas por los profesionales responsables de la maquetación y no necesariamente por quienes produjeron los textos escritos. Ello no significa que los autores de los textos no puedan interferir en las prácticas desarrolladas por quienes trabajan en la diagramación y que no puedan sugerir posibilidades de cambios. Sin embargo, es su trabajo —a la hora de formatear y producir una visualidad material determinada para el libro— el que ofrece la primera lectura al público a que está destinado, teniendo en cuenta que la primera interpretación de la obra se producirá a través de la lectura visual.

Los profesionales que trabajan en el área editorial, como los diagramadores, correctores de pruebas y diseñadores gráficos imprimen un conjunto de símbolos visuales y estéticos en un diálogo que se establece con la propuesta pedagógica sugerida por el profesional que redacta el texto, convencionalmente llamado autor de un libro de texto. Creo que esos profesionales también ejercen el papel de autor en el proceso de elaboración del libro, porque el libro no se limita al texto. Son profesionales que entienden (o deberían entender) la estética como una construcción política de sentidos y significados, como una herramienta a partir de la cual se pueden inferir determinadas interpretaciones y, por extensión, ofrecen algunas posibilidades de atribuir sentido a lo que se presenta en cada página de un libro. Es decir, la estética aportada es concisa como un conjunto de elementos que compiten en el proceso de apropiación y representación de las prácticas culturales en las que se inserta. Las acciones de esos autores aportan los ajustes necesarios para armonizarlas en las diversas narrativas que componen el libro, como la narrativa textual, la imaginaria y la gráfica.

Sin embargo, los profesionales de la diagramación también responden a un conjunto de elementos que condicionan y dirigen sus acciones. Es importante resaltar que todos los elementos textuales, gráficos, pedagógicos, visuales e imaginarios son evaluados y pueden acarrear la desaprobación del libro si no se ajustan a los criterios establecidos en los Edictos Públicos del PNLD. En esa dimensión, es fundamental destacar que, en su trabajo, los profesionales encargados de la maquetación de los libros tienen que cumplir con los criterios referidos que, en definitiva, determinan muchos elementos que aparecen en los libros de texto. Cada información que se muestra en las portadas y contraportadas, como el título de la obra, el nombre del autor, la editora, el área de conocimiento, el grado a que está destinado, así como cada ícono o símbolo, también son elementos de evaluación y, por lo tanto, están definidos por los avisos públicos emitidos por el *Ministério da Educação e da Cultura* (MEC).

A partir de esa perspectiva, el Edicto Público del PNLD de 2016 determinó que los libros de texto serían estrictamente prohibidos de transmitir cualquier tipo de narrativa que promoviera “[...] estereotipos y prejuicios de condición social, regional, étnico-racial, de género, orientación sexual, edad o idioma, así como cualquier otra forma de discriminación o violación de derechos”⁵ (Ministério da Educação, 2017, p. 47). En esa línea interpretativa, Flávia Caimi (2017) destaca los avances logrados hasta entonces, en cuanto a la garantía de mantener:

[...] el respeto a las diversidades sociales, culturales y regionales, el respeto a la autonomía pedagógica de los establecimientos educativos, el respeto a la libertad y valoración de la tolerancia y garantía de igualdad, transparencia y publicidad en la evaluación, selección y adquisición de obras (p. 40).

36

Utilizo el PNLD de 2016 para registrar que los cambios impuestos tras el golpe parlamentario de 2016, en Brasil, están alterando radicalmente todo el proceso de construcción del libro de texto. Las relaciones de poder que involucraron la producción de libros

escolares, a través del Edicto Público del PNLD, se alteraron radicalmente después de 2016. Hasta entonces, el PNLD garantizaba un conjunto de prácticas que, durante más de tres décadas, venían mejorando el proceso de producir, evaluar, distribuir y elegir un libro de texto que garantizara mejoras en todo el proceso.

Sabemos que las formas producen efectos, como señala el historiador francés Roger Chartier (2003), y que producen sentidos y significados. Por lo tanto, las narrativas no solo son responsables de la elaboración de significados sobre los hechos narrados, sino que sus múltiples formas de presentación son también constructoras de significados. Si los autores de los textos son los responsables de la redacción, no son encargados de la forma en que se presentará su producto, cuando la narrativa textual pasará a formar parte de la materialidad impresa (o digital) del libro. Es decir, no son los autores de los textos quienes definen la forma en la que aparecerá su escritura en el resultado final del producto, como el tamaño y el tipo de letra, por ejemplo. No pocas veces, nosotros —autores de los textos— escribimos en fuente *Times New Roman*, tamaño 12, espacio 1.5. No es con este formato que encontramos textos impresos en libros de texto. Ese cambio dialoga con un conjunto de relaciones que deben cumplir con los diversos criterios presentes en los edictos públicos del PNLD (que define la materialidad del libro); que componen los espacios dentro de las limitaciones de número de páginas, tamaño y formato en que serán impresos.

Estas variables implican un cambio en el proceso de construcción de significados en la propia escritura. Estos procedimientos son suficientes para evitar reducciones simplistas al minimizar un conjunto de operaciones y actividades realizadas por innumerables profesionales de diferentes áreas que redactan los textos para los libros didácticos. Por lo tanto, al hacer uso de la expresión conceptual “autor de un libro de texto”, debemos dejar muy claro a quién nos dirigimos y a qué tipo de acción nos referimos en el proceso dinámico de construcción de este producto. No siempre, en los usos de ese concepto, tomamos en cuenta la complejidad en que se encuentra el

profesional que escribe el texto y terminamos navegando por las tranquilas aguas que ofrece el reduccionismo.

El PNLD es el principal “espacio” de producción de numerosas variables sobre el proceso de construcción de libros de texto. El programa fue creado en 1985 y suma un conjunto de políticas públicas del Estado orientadas a garantizar el libre acceso a los manuales escolares para los estudiantes de Educación Básica. Como señaló Célia Cassiano (2013), hasta 1996 el programa se encargaba de planificar, comprar y distribuir libros escolares gratuitos a la mayoría de los estudiantes. A partir de entonces, el PNLD comienza a evaluar los libros antes de que el Estado los compre y distribuya. “Así, a través del PNLD, el Estado comienza progresivamente a garantizar la distribución universal y gratuita del manual escolar de las diversas materias a los alumnos de la red pública de Educación Primaria del país” (Cassiano, 2013, p. 24).⁶

En esa dimensión, la escritura, como parte constitutiva del libro de texto, debe estar en línea con un conjunto de criterios establecidos en los avisos antes mencionados, que hasta 2016 venían mejorando el proceso de producción del libro de texto. Fueron acciones que contribuyeron al perfeccionamiento de un material de calidad textual, gráfica e iconográfica, y que siguen aportando a la construcción del sujeto social crítico y promueven el respeto por la alteridad.

Elaborada en ese campo de tensión, la escritura se unirá a otros elementos que, en conjunto, formarán el soporte material denominado libro de texto. En este proceso, innumerables profesionales trabajan para construir ese material. Profesionales vinculados a la investigación iconográfica, revisores, diagramadores y editores. Todos ellos, de diferentes formas, desempeñan el papel de autor entre las distintas etapas constitutivas de un mismo libro. Por eso, un libro de texto es, sobre todo, “hijo de muchos padres y de muchas madres”, dada la necesidad de material —o soporte digital— para ganar existencia. En general, no es el profesional que redacta el texto el responsable de la elaboración material del libro.

Con la acción conjunta de estos diversos profesionales, las editoras fabrican el libro y lo utilizan para registrar su evaluación. En el análisis de libros de texto, el MEC selecciona instituciones públicas de educación superior para coordinar las evaluaciones.⁷ Esas son encargadas de conformar equipos técnicos especializados y multidisciplinarios integrados por docentes de su plantilla o de otras instituciones, pudiendo también invitar a docentes del sistema escolar público, según lo previsto en el Edicto Público del PNLD 2016.

Luego de esa etapa, los libros aprobados pasarán a formar parte de la Guía de Libros Didácticos, emitida por el MEC y distribuida a las escuelas para que los coordinadores y docentes puedan elegir aquellos con los que trabajarán. Este es un documento basado en los resultados de las evaluaciones de los libros registrados y aprobados. Contiene no solo el listado de manuales escolares aprobados, sino también las reseñas, los fundamentos y los principios que llevaron a la evaluación pedagógica, así como “[...] los modelos de las fichas de análisis y el hipervínculo de los trabajos aprobados para sustentar la elección de los trabajos didácticos por docentes y directores de escuelas participantes en el PNLD” (Ministério da Educação, 2017, p. 14). Luego de esa elección, los editores proveen la impresión del libro a gran escala, que será distribuido por el gobierno federal a las escuelas públicas de todo Brasil que se han sumado al programa.

Los procedimientos de producción, evaluación, elección y distribución son señalados por la historiadora Selva Guimarães Fonseca como uno de los principales y más importantes cambios que se han producido en los últimos años en las políticas públicas dirigidas a los libros de texto, “[...] además de la distribución de libros de Historia y Geografía, por separado, y no más Estudios Sociales para los primeros años de Educación Primaria” (Fonseca, 2012, p. 101). Sin embargo, estos cambios ya han sido modificados por el MEC en el PNLD 2016, en el que las disciplinas de Historia, Geografía y Ciencias realmente deberían estar integradas en un solo volumen, para cada año del primer segmento de Educación Básica Fundamental. Asimismo, los libros regionales deben abordar, de manera integrada, en un solo volumen, Historia, Geografía, Arte y

Cultura de la región (municipio, estado o región). En el PNLD 2016, aún fue posible, por última vez, registrar colecciones disciplinarias de Historia, Geografía y Ciencias por separado.

¿Cómo resignificar el uso de libros de texto en el aula?

Es común escuchar, o leer, en diferentes espacios, especialmente en la academia, que los docentes de Educación Básica necesitan replantear los usos que hacen de los libros de texto en el aula. Encontramos algunos discursos que afirman que los docentes necesitan transformar los libros de texto de historia en objetos de investigación en el aula. Expresiones hechas a menudo por compañeros profesores / investigadores que, no raro, parecen “frases de efecto”.

Ciertamente, los que han enseñado en Educación Básica han escuchado hazañas similares afirmando cómo los maestros deben o no deben usar el libro de texto. Por desconocimiento o presunción del dominio del conocimiento especializado, producido en la academia o en las experiencias de la cultura escolar, nos encontramos ante frases listas de formadores de docentes, supervisores escolares y coordinadores pedagógicos sobre los usos de los recursos didácticos en el aula. En algunos casos, si la conversación o debate continúa, se hace un diagnóstico mostrando las formas inadecuadas con que se han utilizado los libros y luego se muestran algunas sugerencias indicando la receta para solucionar los problemas con los usos de esa herramienta de trabajo. Debido a la manera simplista con que se hacen esos discursos y se colocan las preguntas, al final el maestro se equivoca y tiene que aprender a usar el libro de texto correctamente.

40

Situaciones como esas son bastante significativas. Pueden representar la síntesis de la densidad de un problema central: el problema complejo que involucra la formación inicial o continua del docente. Poco o nada se cuestiona sobre las condiciones que se ofrecen a los profesores para aprender a utilizar los materiales

didácticos, especialmente el libro. El profesor de Educación Básica es responsable del uso y abuso de los libros de texto en el aula. Sin embargo, no se problematizan los arreglos curriculares donde se forman estos profesionales, del mismo modo que no se trata de la responsabilidad de los gestores públicos en ofrecer las condiciones de aprendizaje para que los docentes aprendan a resignificar los usos que hacen de sus instrumentos de trabajo.

Antes de hacer determinadas afirmaciones, debemos mirar nuestras prácticas y relaciones de poder que componen nuestros cursos de formación de profesorado para poder ofrecer asignaturas —u otras experiencias— que promuevan las condiciones para estudiar los libros de texto como objeto de investigación. Sería ilusorio creer que, después de graduarse, con el trabajo en el aula, con cargas extensas y condiciones no siempre favorables, los docentes transformarán el libro de texto en un instrumento de investigación, en una rutina escolar.

También es importante analizar qué papel asignamos los profesores al libro de texto en el aula. ¿Qué queremos de esta herramienta de trabajo? Si los manuales escolares se utilizan solo como narrativa (casi siempre lineal y descriptiva) sobre un conjunto de eventos, esta función se puede realizar y encontrar en muchos medios disponibles en internet, por ejemplo. Es decir, si el libro se usa solo como una herramienta para describir un evento, los estudiantes pueden encontrar otras descripciones con un solo *click*. Es cierto que los manuales escolares en su materialidad impresa aún gozan de un reconocido prestigio en nuestra cultura. Sin embargo, no podemos negar que ese reconocimiento ha sufrido cambios con las nuevas formas de producir libros en formatos digitales.

Sabemos que los docentes de Educación Básica, en Brasil, durante el año escolar, son presionados a cumplir un vasto programa de contenidos a partir de las propuestas curriculares en ejecución. En ese sentido, para trabajar el libro de texto como objeto de investigación, sería necesario reducir la extensa agenda de contenidos o ampliar la carga de la asignatura, lo que requeriría un

conjunto de cambios, cuyo análisis va más allá de los límites y objetivos de la discusión del tema de este artículo.

En ese sentido, una posibilidad de resignificar los usos que se hacen de los libros de texto es trabajar este material a través de la metodología del *Proyecto de Trabajo*, también llamado *Pedagogía de Proyecto*. Sin embargo, como apunta Cláudia Ricci, no se trata de un recurso didáctico que tendría como objetivo despertar la atracción o atención de los estudiantes sobre el contenido historiográfico analizado. En las palabras de esa historiadora, además de eso, “[...] los proyectos son procesos de construcción de significados historiográficos y operacionalización de conceptos, superando la mera información de hechos, secuencias coyunturales o acciones de personalidades destacadas” (Ricci, 2008, p. 117). Seguramente, trabajar con esa perspectiva depende de muchas variantes y la metodología del *Proyecto de Trabajo* se puede ejecutar mejor con la participación de las diversas disciplinas y la comunidad escolar.

La perspectiva aquí presentada implica, necesariamente, discusiones sobre la interdisciplinariedad, que también pueden contribuir significativamente a los debates y así ampliar las posibilidades de dar un nuevo significado al uso de los libros de texto en el aula. Sin embargo, digamos hasta el cansancio, estas posibilidades hay que vivirlas en el período de formación inicial del profesorado, durante la graduación con asignaturas que mínimamente ofrecen estas condiciones. Las discusiones impulsadas por Ivani Fazenda (2014) y Selva Fonseca (2012) pueden contribuir significativamente al debate. No menos importante es comprender que estas disciplinas no se limitan a promover discusiones teóricas sobre significados conceptuales, sino que permiten experimentar las posibilidades en el aula.

42

Ante este escenario, es posible trabajar el libro de texto de Historia como objeto de investigación —a través de la metodología del Proyecto de Trabajo— y utilizarlo no solo para presentar una descripción de los contenidos ordenados en capítulos o unidades temáticas y hacer actividades de aprendizaje, sino como objeto de

investigación para indagar, por ejemplo, cómo se utilizan y movilizan los documentos en la construcción de narrativas sobre los temas de cada capítulo. Tomando esta sugerencia como posibilidad de trabajo, el docente puede elegir una unidad temática —si el libro está compuesto de esa forma— y estudiar qué documentos utilizaron los autores como fuente para elaborar las narrativas. Es decir, el objeto de estudio de la unidad seleccionada no será el contenido (en sentido estricto) de cada capítulo (aunque se trabaje en los contenidos), sino los documentos movilizados.

Una vez desarrollada esa propuesta, se puede iniciar el estudio de la unidad encuestando los *tipos* de fuentes que los autores (siempre en plural) utilizan en esa unidad del libro en uso. Ya sean fuentes de un periódico, obras de arte, imágenes u otras como artefacto material de culturas que no han desarrollado la escritura. En ese sentido, se necesita identificar *quiénes* son los diferentes autores de las fuentes. Esa inscripción es importante para comprender cómo cada fuente puede mostrar, de diferentes formas, aspectos o dimensiones sobre un mismo tema. En esta dimensión, cuanto mayor la diversidad de fuentes, mayor la posibilidad de reportajes sobre un mismo contenido narrado y, por extensión, mayor la posibilidad de problematizar la historia y entenderla como campo de posibilidades narrativas.

Otra dimensión que estudiar en la sugerencia presentada se refiere al lugar social de producción de las fuentes. Es decir, es necesario comprender *dónde* se produjo cada fuente. Esta información suele estar disponible en letras minúsculas, o en forma de pie de foto, especialmente cuando se trata de imágenes que mencionan el autor, el archivo, la colección y el año de producción. Tales elementos son fundamentales para comprender las posibilidades de significados sobre las narrativas presentadas. Así, para comprender *cómo* cada fuente presenta los hechos narrados, hace falta conocer *cuándo* fueron producidos. Comprender esa dimensión en el análisis de la producción tipográfica es importante para mostrar los registros de tiempo que pueden presentar, como -por ejemplo- los recursos gráficos disponibles en cada experimento, la inserción de colores y

dibujos, el tamaño y formato de las letras. En otras palabras, comprender *cuándo* se produjo la fuente también sirve para mostrar los elementos tecnológicos disponibles en cada período de tiempo.

También es importante entender que las fuentes movilizadas por los profesionales que elaboran los libros de texto no fueron producidas para ese propósito y tampoco fueron producidas por los autores de los libros de texto. Fueron creadas por otras personas, en diferentes situaciones, para servir a diferentes intereses. Para llegar al manual escolar, las fuentes seleccionadas por los autores, como cualquier otra, fueron seleccionadas por los creadores de los libros (y no solo por los autores de los textos) para ofrecer subsidios documentales a la construcción del manual escolar; por lo tanto, no son los hechos narrados, sino su representación. Una determinada fuente de imágenes, por ejemplo, seleccionada por los autores de los textos puede no ser insertada en el libro debido a la calidad gráfica en la que se encuentra. En el proceso de impresión de la obra, la imagen puede presentar una cualidad visual comprometida y ser evaluada de forma negativa. Es importante proponer estos enfoques para que los estudiantes comprendan que los documentos movilizadas no son los eventos presentados.

Por lo tanto, creo que, para profesores y alumnos, tan importante como utilizar la narrativa textual de los manuales escolares para hablar *sobre* un hecho determinado, es demostrar los procedimientos constitutivos que el libro y sus autores utilizan para componer su narrativa. En otras palabras, tan importante como saber *lo que* se narra, es entender *cómo* se narra. Por ello, creo que es de inestimable valor empezar el trabajo con libros de texto presentando a los distintos profesionales responsables de ese material. Hay una página casi imperceptible, descuidada o ignorada en el uso que se hacen de los manuales escolares en el aula: por lo general, la segunda página, donde se ubica un conjunto importante de informaciones que presenta varios elementos sobre el lugar social de la producción de la obra. Los nombres de los distintos autores, con diferentes especialidades, que permitieron la elaboración de los libros que actualmente se utilizan en clase. Esta debe ser la primera página para

estudiar y debatir en cualquier libro de texto en el aula. El uso que se dé a esa página es bastante sintomático.

Cuando el objetivo es expandir las posibilidades de construir una percepción crítica sobre el espacio y el tiempo en los que estamos inmersos, creo que es más interesante y aún más importante demostrar *cómo* se elabora la narrativa de un libro de texto sobre un tema determinado. Para hacerlo, se debe redireccionar el ángulo de percepción sobre el uso de los libros. Así, antes de hablar *acerca* del tema abordado, será posible discutir *cómo* ese se presenta y *qué* representa. *Quiénes* son los autores responsables de las narrativas presentadas y *cómo* construyen y presentan el contenido analizado, así como la secuenciación y conexión entre capítulos y/o temas. Se pueden estudiar las diferentes estrategias narrativas, textuales o imaginativas. Muchos profesionales necesitan trabajar para que las fuentes de imágenes lleguen a los libros, como los profesionales del área técnica que evalúan la calidad gráfica, enfatizan dimensiones de profundidad, ángulos y colores (porque son elementos constitutivos de las imágenes) y emiten sentidos y significados. Estos profesionales también dialogan con el área jurídica, ya que las imágenes son obras cuyos autores gozan de derechos de autor.

Sabemos que el proceso de apropiación y las posibilidades de utilizar libros de texto dependen de muchas variantes. Por lo tanto, no sería improbable afirmar que el uso del manual escolar, en el aula, no dependen únicamente de la concepción y de las formas de apropiación que construyan los docentes sobre los materiales referidos. Las prácticas de apropiación y representación son múltiples, como defiende Chartier (2005), y dependen de la relación de fuerzas donde se construyen. Es decir, los profesores representamos nuestro universo cultural conforme nos apropiamos de él, interpretándolo a través de los lentes de percepción forjados en las posiciones que ocupamos en las relaciones de poder. Así, sería demasiado simplista tratar de reducir en unos pocos párrafos las innumerables condiciones de posibilidades a través de las cuales profesores interpretan, apropian y representan el libro de texto en el desempeño de sus funciones docentes.

Si bien existen innumerables formas de apropiación, sostenemos que para resignificar el uso del libro de texto de Historia en Educación Básica es necesario problematizarlo en la formación inicial del profesorado, como destaca Cavalcanti (2018). Al reflexionar sobre la formación del profesorado, analizando la pasantía supervisada en la construcción de efectos de sentido en la enseñanza de la historia, el profesor Cristiani Bereta da Silva se pregunta:

[...] ¿cómo puede contribuir la formación del profesorado para que la enseñanza de la historia se convierta de hecho en una poderosa herramienta capaz de posibilitar la lectura? del mundo, de potenciar formas de vivir y de existir vinculadas a la construcción de la pertenencia, a una colectividad, a un proyecto común (Silva, 2015, p. 165).

Aún en esta clave interpretativa, cabe destacar el análisis impulsado por la profesora Margarida Maria Dias de Oliveira (2008). Ella señala que la formación del profesorado (como defendemos) depende de muchas variables y es necesaria una sólida reflexión sobre los referentes de nuestro ámbito. Según la autora, uno de los retos que existen en la formación docente de los profesionales de la Historia, en Brasil, radica en la forma inocua en que se practican parte de las experiencias en el espacio de formación regular. Cuál es la sorpresa para ella en el escenario actual, cuando

[...] durante los primeros seis semestres del curso de pregrado, las acciones en el aula se restringieron a la pasiva “voy a asistir a la clase del Profesor X” [...] cuando los debates casi siempre son, interpretaciones de textos y reproducciones del pensamiento de autores y profesores? [...] ocurre solamente la reproducción de un discurso muy sofisticado de producción historiográfica contemporánea sobre la inviabilidad de la búsqueda de la verdad, de escribir la Historia, como representación, de la intencionalidad de las fuentes, de las trampas de la memoria social, forjando un ‘formación’ que no prepara a los profesionales de la historia para trabajar en la docencia o la investigación (Oliveira, 2008, p. 87).

Como podemos ver, cualquiera que sea la estrategia para abordar el tema de la formación del profesorado, inevitablemente pasará por la problematización curricular. Sin una interpretación flexible del currículo⁸, por ejemplo, y de las condiciones para que se experimente, permitiendo elasticidad en la elección y conducción de asignaturas por parte del docente, se vuelve aún más desafiante desarrollar estrategias que puedan contribuir a resignificar el uso del libro de texto. Para poder trabajar el libro como objeto de estudio y análisis en el aula, es necesario que el docente no sea obligado a cumplir con un extenso programa de contenidos durante el curso escolar, y que le sea permitido seleccionar algún contenido que pueda problematizarse como objeto de investigación. Para ello, se necesita transformar el tema seleccionado —o el propio libro de texto— en un proyecto, para aprehenderlo como objeto de investigación; acciones que demandan tiempo, organización, planificación y condiciones de ejecución.

Consideraciones finales

Ya contamos con una literatura especializada consistente, en Brasil y en el exterior, que analiza el libro de texto abordándolo a través de diferentes temas de estudio. Tenemos a disposición una variedad de artículos, disertaciones, tesis y libros disponibles en plataformas digitales de libre acceso. No significa que el debate esté agotado. Todavía tenemos mucho que investigar, aprender, escribir, socializar y publicar.

A partir de la investigación que ya tenemos disponible, podemos decir que los libros de texto de Historia ejercen gran influencia en el ejercicio de la actividad docente en Educación Básica en Brasil. También comprendemos la complejidad involucrada en el proceso de construcción de este producto, fabricado a partir de un conjunto de relaciones que involucran agencias públicas, políticas estatales y empresas privadas vinculadas al mercado editorial, además de diálogos establecidos con la cultura escolar y el área de referencia.

Los usos —o abusos— que se hacen del libro de texto en el aula están en cierta medida entrelazados con los saberes docentes construidos sobre esa herramienta de trabajo. En este sentido, creo que cuanto más aprende el docente sobre su herramienta de trabajo, mayores son las posibilidades de replantear sus usos en el aula. Por lo tanto, sabemos que, si no hay espacio para aprender sobre el libro de texto durante la capacitación inicial, se vuelve aún más desafiante encontrar un argumento y desarrollar estrategias para enfrentar el problema.

Sin embargo, también sabemos que los cambios necesarios para ampliar las posibilidades de uso de los libros de texto no dependen únicamente de las experiencias académicas practicadas durante el período de formación inicial. Las condiciones laborales en las que actuarán los docentes son también elementos condicionantes en el ejercicio docente. Las condiciones materiales, físicas y humanas actuarán como elementos estructurantes en el trabajo de los docentes.

Un libro de texto “bueno”, o un libro de texto “ideal” —para usar las palabras de Rösen (2011)— es fundamental. Sin embargo, de poco serviría si no existiera un profesor con una adecuada formación docente y las condiciones laborales que permitan el ejercicio de la docencia de manera digna y adecuada para atender las demandas y responsabilidades que la profesión requiere.

Referencias

- 48 Abud, K. M. (2007). A história de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. Em A. M. Monteiro; A. M. Gasparello y M. S. Magalhães, (coords.), *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas* (pp. 107-118). Rio de Janeiro: Mauad X.
- Bel Martínez, J. C., y Colomer Rubio, J. C. (2018). Teoría y metodología de investigación sobre libros de textos: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la

- enseñanza de las ciencias sociales. *Revista Brasileira de Educação*, (23), e230082. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230082>
- Bittencourt, C. M. F. (2009). *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- Cabrera Becerra, G. (2010). Los manuales escolares colombianos y la Amazonia, 1880–1940. *Historia y sociedad*, (18), 83–106. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/23585>
- Caimi, F. E. (2017). O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. Em H. Rocha, L. Reznik y M. S. Magalhães, (coords.), *Livros Didáticos De História - entre políticas e narrativas* (pp. 33-54). Rio de Janeiro: FGV Editora.
- Caimi, F. E. (2018). Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. *Revista História Hoje*, 7(14), 21–40. Recuperado de: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i14>
- Cassiano, C. (2013). *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional*. São Paulo: Editora Unesp.
- Cassiano, C. C. F. (2017). Política e economia de mercado do livro didático no século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na educação básica nacional. Em H. A. B. Rocha, L. Reznik y M. S. Magalhães (coords.), *Livros Didáticos De História - entre políticas e narrativas* (pp. 83–100). Rio de Janeiro: FGV Editora.
- Cavalcanti, E. (2010). *Pernambuco de muitas histórias: História do Estado de Pernambuco*. São Paulo: Editora Moderna.
- Cavalcanti, E. (2018). História, livro didático e formação docente: produção, limites e possibilidades. *Antíteses*, 11(22), 516-532. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5433/1984-3356.2018v11n22p516>

- Cavalcanti, E. (2019). Ensino de História, livro didático e formação docente de professores de História no Brasil. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (18), 49–61. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1344/ECCSS2019.18.4>
- Certeau, M. de (2007). *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Chartier, R. (2003). *Formas e sentidos – cultura escrita: entre distinção e apropriação* [Tradução de Maria de Lourdes Meirelles Matencio]. Campinas-SP: Mercado das Letras.
- Chartier, R. (2005). Textos, impressos, leituras. Em *A história cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel.
- Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, 30(3), 549–566. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>
- Choppin, A. (2009). O manual escolar: uma falsa evidência histórica. *História da Educação*, 13(27), 9-75. Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29026>
- Fazenda, I. C. A. (2014). *Interdisciplinaridade: pensar, pesquisa, intervir*. São Paulo: Cortez.
- Fonseca, S. G. (2012). *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas-SP.
- Foucault, M. (2007). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2009). *O que é um autor. Estética: literatura e pintura, música e cinema* [Ditos e Escritos, vol. III]. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- 50 Ministério da Educação (2017). *Editais PNLD 2016, Brasília*. Recuperado de: <https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/4889-edital-pnld-2016>

- Miranda, S. R. y Almeida, F. R. (2020). Passado, presente e futuro dos livros didáticos de História frente a uma BNCC sem futuro. *Revista Escritas do Tempo*, 2(5), 10–38, 2020. Recuperado de: <https://doi.org/10.47694/issn.2674-7758.v2.i5.2020.1038>
- Miranda, S. R., y De Luca, T. R. (2004). O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, 24(48), 123–144. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882004000200006>
- Monteiro, A. M., y Gabriel, C. T. (2014). Currículo de história e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. Em A. M. Monteiro, C. T. Gabriel, C. M. Araujo y W. Costa, *Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas* (pp. 23–40). Rio de Janeiro: Mauad X / Faperj.
- Munakata, K. (2012). O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, 12(3), 179–197. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.008>
- Oliveira, M. M. D. (2008). O mundo da informação e os novos espaços para o ensino de história. Em M. Oliveira, M. R. Cainelli, y A. F. Oliveira, *Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços* (pp. 55–66). Natal, RN: EdUFRN.
- Oliveira, M. M. D. (2017). Uma profissional de história em gestão de políticas públicas: como a memória construiu minha experiência no PNLD de 2004 a 2015. Em H. Rocha, L. Reznik y M. S. Magalhães, (coords.), *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas* (pp. 55-66). Rio de Janeiro: FVG Editora.
- Quintero, I. (2015). Enseñar Historia en Venezuela: carencias tensiones y conflictos. *CARAVELLE*, (104), 71–86. Recuperado de: <https://doi.org/10.4000/caravelle.1576>
- Ramírez, T. (2003). El texto escolar: una línea de investigación en Educación. *Revista de Pedagogía*, 24(70), 273-292. Recuperado de:

http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So798-97922003000200003

- Ramírez, T. (2012). El texto escolar como arma política. Venezuela y su gente: ciencias sociales, 6º Grado. *Investigación y Posgrado*, 27(1), 163-194. Recuperado de: <http://ve.scielo.org/pdf/ip/v27n1/arto7.pdf>
- Ricci, C. S. (2008). Historiografía e ensino de história: saberes e fazeres na sala de aula. Em M. D. Oliveira, M. R. Cainelli y A. F. B. Oliveira, *Ensino de História: múltiplos ensinios em múltiplos espaços* (pp. 115–126). Natal, RN: EdUFRN.
- Ricœur, P. (2007). *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Rocha, H. (2017). Livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis. Em H. Rocha, L. Reznik y M. S. Magalhães (coords.), *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas* (pp. 11–30). Rio de Janeiro: FVG Editora.
- Rocha, H. (2018). Desafios presentes nos livros didáticos de História: narrar o que ainda está acontecendo. *Revista História Hoje*, 7(14), 86–106. Recuperado de: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i14.466>
- Rüsen, J. (2011). O livro didático ideal. Em M. M. A. Schimidt, I. Barca y E. R. Martins (Orgs.), *Jörn Rüsen e o ensino de história* (pp. 109–128). Curitiba: Editora da UFPR.
- Silva, C. B. (2015). Formação histórica e narrativas: efeitos de sentido sobre o ensino de história e o espaço escolar no estágio supervisionado. Em H. Rocha, M. Magalhães y R. Contijo, *Ensino de história em questão: cultura histórica e usos do passado* (pp. 163–182). Rio de Janeiro: FGV.
- Tiana, A. (1999). La investigación histórica sobre los manuales escolares en España: el Proyecto Manes. *Revista Clio & Asociados. La Historia enseñada*, (4), 121–130. Recuperado de: <https://doi.org/10.14409/cya.v1i4.1548>

Valls, R. (1999). Sobre la selección y usos de las imágenes de los manuales escolares de Historia: un ejemplo español (1900-1998). *Revista Clio & Asociados. La Historia enseñada*, (4), 77-100. Recuperado de: <https://doi.org/10.14409/cya.vii4.i547>

Notas

¹ Debo agregar que mi inserción en el debate de los libros de texto comenzó en 2008, cuando recibí la invitación para escribir un libro de texto de historia regional para la provincia de Pernambuco, para el primer segmento de Educación Primaria, más específicamente para el 4° / 5° año, (Cavalcanti, 2010).

² Traducción libre.

³ MANES es un centro de investigación interuniversitario dedicado al estudio histórico de los manuales escolares de España, Portugal y América Latina, especialmente en los siglos XIX y XX.

⁴ Traducción libre.

⁵ Traducción libre.

⁶ En 2003 se creó el Programa Nacional de Libros de Texto de Educación Secundaria (PNLEM) y, en 2007, el Programa Nacional de Libros de Texto para la Alfabetización de Jóvenes y Adultos (PNLA) y, posteriormente, el PNLD EJA (Programa Nacional de Libros de Texto para Jóvenes y Educación de Adultos), integrando todas las modalidades de enseñanza cubiertas por las políticas públicas para el libro didáctico. Para más información ver Cassiano (2013).

⁷ Tras el golpe de 2016, se cambió esta prerrogativa y correspondió al MEC seleccionar qué instituciones (o grupos) deberían realizar la evaluación.

⁸ Las discusiones impulsadas por Ana Maria Monteiro y Carmen Tereza Gabriel (2014) sobre el currículo en relación con la enseñanza de la historia en Brasil son significativas cuando problematizan el currículo como lugar de disputas y campo de tensión política y teórica.

Este artículo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y puede ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.

