

Los libros de texto en los cursos de formación inicial de profesores de historia en Brasil

The Textbooks in Initial Training Courses for Teachers of History in Brazil

Os livros didáticos nos cursos de formação inicial dos professores de história no Brasil

Erinaldo Cavalcanti* 



Para citar este artículo

Cavalcanti, E. (2024). Los libros de texto en los cursos de formación inicial de profesores de historia en Brasil. *Folios*, (59), 23-37. <https://doi.org/10.17227/folios.59-16236>

Artículo recibido
28 • 02 • 2023

Artículo aprobado
31 • 07 • 2023

* Doctor en Historia, Universidad Federal de Pernambuco. Profesor adjunto, Universidad Federal do Pará (UFPA, Brasil).

Correo electrónico: ericontadordehistorias@gmail.com

Resumen

Los libros de texto continúan siendo la principal herramienta de trabajo para los docentes de educación básica en Brasil. Este artículo de investigación analiza el lugar que ocupan los estudios sobre el libro de texto en las carreras de Historia que se ofrecen en 27 universidades federales ubicadas en los estados que integran la federación brasileña. Como opción metodológica, se utilizan los proyectos políticos pedagógicos de 27 instituciones federales, disponibles en los sitios web de las respectivas facultades, así como recursos cualitativos para estudiar la producción, la catalogación y el análisis de asignaturas obligatorias dedicadas al estudio de libros de texto. Las reflexiones desarrolladas a través de los resultados demuestran que, entre las instituciones federales abordadas en la investigación, solo una ofrece una asignatura específicamente dedicada al estudio de los libros de texto. En consecuencia, los hallazgos en las demás instituciones señalan que no existe interés en este tema, vagamente mencionado entre los objetivos de estudio en las asignaturas identificadas.

Palabras clave

enseñanza de la historia; formación docente inicial; libro de texto; Brasil

Abstract

The textbooks continue to be the main working tool for Basic Education teachers in Brazil. This article analyzes how the courses of initial formation of the History teacher in Brazil face the reflections about this important instrument of teaching work. As a methodological approach, it uses the Political Pedagogical Projects of 27 federal institutions, available on the websites of the respective faculties, making use of qualitative resources in the production, cataloging and analysis of mandatory subjects dedicated to studying textbooks. Thus, the reflections developed, through the obtained results, have shown that among the federal institutions that constitute the research, only one offers a discipline specifically dedicated to study of textbooks. Consequently, findings from the other institutions indicate that there is no interest in this topic, with vague mentions prevailing among the objectives of the study in the identified subjects.

Keywords

history teaching; initial teacher training; textbook; Brazil

Resumo

Os livros didáticos continuam sendo a principal ferramenta de trabalho dos professores da Educação Básica no Brasil. O presente artigo de investigação analisa o lugar que os livros didáticos ocupam como tema de estudos em 27 cursos de Licenciatura em História nas universidades federais localizadas nos estados que integram a federação do Brasil. Como opção metodológica, utilizam-se os Projetos Políticos Pedagógicos de 27 instituições federais, disponível nos sites das respectivas facultades, fazendo uso dos recursos qualitativos na produção, catalogação e análise das disciplinas obrigatórias que se dedicam a estudar os livros didáticos. Desta forma, as reflexões desenvolvidas a partir dos resultados encontrados, têm mostrado que entre as instituições federais que compõem a pesquisa, apenas uma oferece uma disciplina dedicada especificamente ao estudo sobre livros didáticos. Por conseguinte, as demais instituições sinalizam que não há interesse nesse tema, vagamente mencionado entre os objetivos de estudos das disciplinas identificadas.

Palavras-chave

ensino de História; formação docente inicial; livro didático; Brasil

Introducción

Este artículo presenta parte de los resultados del proyecto de investigación “La historia enseñada: saberes docentes, libros de texto y narrativas”, desarrollado en el grupo de investigación iTemnpo/CNPq.¹ Este proyecto se inició en el 2016 y tiene como objetivo discutir cómo las carreras de Historia que se ofrecen en las universidades federales de Brasil enfrentan el debate sobre enseñanza de la historia, libro de texto, aprendizaje y la propia formación docente como tema de estudio durante la formación inicial del profesor de historia. En este artículo, se reflexiona sobre el lugar que ocupan los estudios sobre el libro de texto en las carreras de Historia que se ofrecen en 27 universidades federales ubicadas en los estados que integran la federación brasileña. La reflexión se realizará a través del análisis de Proyectos Políticos Pedagógicos (PPP), también denominados Proyecto Político Curricular o Matriz Curricular.

Es importante explicar algunas singularidades de los documentos al público no brasileño. Los PPP son elaborados por facultades (en nuestro caso, de Historia) y requieren la aprobación por parte de institutos y consejos universitarios, según lo determine el Consejo Nacional de Educación (CNE) del Ministerio de Educación (MEC). Es necesario que esos documentos presenten una amplia gama de información sobre los antecedentes del curso, las condiciones locales para su funcionamiento y el cumplimiento de la carga mínima requerida por cada resolución vigente aprobada por el CNE. Además, deben incluir el perfil de los profesionales formados en esta área de conocimiento con las principales competencias necesarias, así como indicar las asignaturas obligatorias y optativas, con cargas horarias, planes de curso e indicaciones bibliográficas.

La literatura especializada muestra que en Brasil el libro de texto sigue siendo la principal herramienta de trabajo para miles de docentes en la educación básica, ya sea en la escuela primaria o secundaria. En muchas escuelas de las regiones, el

libro de texto es casi siempre la única herramienta de trabajo que tienen los docentes para ejercer su profesión en el aula, como destaca Katia Abud (2007). A la vez, es el único libro al que tienen acceso millones de estudiantes, como lo muestra Selva Guimarães Fonseca (2012). Por lo tanto, aunque sufra cambios importantes en su formato, estructura y materialidad, sigue influyendo en las actividades que desarrollan miles de docentes. Asimismo, es fundamental para las actividades de aprendizaje de los estudiantes. Así, al ser la principal herramienta de trabajo de los docentes y uno de los materiales responsables del aprendizaje, es fundamental que se convierta en objeto de estudio durante la formación inicial de los maestros. Por ello, es importante investigar y comprender el espacio que ofrecen los cursos de formación inicial para profesores de historia para el estudio de esta poderosa herramienta didáctica.

Contextualizando el debate

El campo de la enseñanza de la historia se ha consolidado en las últimas décadas en Brasil. La investigación de campo muestra solidez cuantitativa y cualitativa. Ha crecido el número de líneas de investigación en programas de posgrado en maestrías y doctorados. Los grupos de trabajo (GT) adscritos a la Asociación Nacional de Historia (anpuh-Brasil) han mostrado un rico panorama de trabajo desarrollado en diferentes estados. La Asociación Brasileña de Investigación en Enseñanza de la Historia (ABEH) también se ha consolidado, junto con los eventos académicos nacionales² enfocados en la enseñanza de la historia, que también refuerzan el crecimiento del campo, la investigación y las discusiones. En este sentido, Carmen Teresa Gabriel (2019) destaca la importancia de la investigación *en* la enseñanza de la historia como lugar epistemológico y político y no solo la investigación *sobre* la enseñanza de la historia como materia de estudio.

1 Interpretación del Tiempo: Memoria, Narrativa y Política (iTemnpo).

2 En Brasil tenemos dos eventos de alcance nacional sobre la enseñanza de la historia: Perspectivas de la Enseñanza de la Historia y el Encuentro Nacional de Investigadores en Enseñanza de la Historia.

En el campo de la enseñanza de la historia, existe una amplia variedad de temas estudiados por diferentes investigadores y el libro de texto de Historia aparece entre uno de los principales temas de investigación, como lo demuestran Mauro Coelho y Taissa Bichara (2019) y Nadia Gonçalves (2019).

Desde el diálogo con la lectura especializada, cuando empezamos —en el grupo de investigación— a analizar los libros de textos, percibimos que es necesario comprender las relaciones políticas e institucionales donde se crean las normas legales que regulan su producción. Desde esta perspectiva, es importante señalar las contribuciones de Alain Choppin. 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” (Choppin, 2004, p. 561). También destaca que el libro de texto no es un objeto natural, una vez que resulta de un conjunto de prácticas culturales y, por lo tanto, no puede ser aprehendido como un objeto claro y evidente. Incluso el nombre “libro de texto” cambió conforme la cultura, el tiempo y el espacio, demostrando una semántica compleja y plural (Choppin, 2009).

Esas reflexiones nos alertan sobre las precauciones que debemos tomar para evitar una crítica apresurada que se limita a señalar las lagunas de contenido en la narrativa escrita en los libros de texto. Para el contexto brasileño, señala Circe Bittencourt (2009), estos análisis han sido el principal foco de la crítica dirigida a esa herramienta, como si existiera 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.

En el contexto internacional, hay importantes contribuciones de distintos investigadores. Tulio Ramírez (2003; 2012) muestra la potencialidad de los análisis sobre los libros de textos como objeto de investigación y herramienta de control de la historia. Inés Quintero (2015) también ha aportado

a esas reflexiones en el contexto de Venezuela y mostrando las principales ausencias identificadas en el análisis de libros de texto elaborados por el gobierno de ese país. Desde España, hay distintas e importantes contribuciones. Alejandro Tiana (1999) mostró la relevancia, los desafíos y los aportes que el análisis de libros de texto representa para el campo de la educación y del currículo a partir de la investigación desarrollada en el proyecto Manes.³ Nicolás Martínez Valcárcel (2016) investigó los usos del libro de texto de Historia por profesores y alumnos para el contexto español y destacó que los variados registros —como símbolos, dibujos, rasgos, respuestas a cuestionarios dejados por los estudiantes en los libros— permiten comprender las preferencias, formas interpretativas y distintas maneras de usarlos. Sin embargo, esas son dimensiones poco investigadas.

También son importantes los aportes 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 tienen un papel central en la cultura escolar en la región iberoamericana.

Jordi Abellán Fernández (2017) ha participado en los debates y defiende que los libros de texto cumplen una importante función en la producción del conocimiento histórico escolar y en la definición del trabajo docente. Nilson Javier Ibagón Martín (2013), a su vez, analizó los elementos teórico-epistemológicos en la relación entre los libros de texto y la enseñanza de la historia, como posibilidad para ampliar su comprensión. Gabriel Cabrera Becerra (2010) investigó el lugar que ocupa la Amazonia en los manuales didácticos de Colombia entre los años 1880 y 1940. Según él, 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

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.

conocimientos ya disponibles sobre la región. Luis Alfonso Alarcón (2013) centró su análisis en la representación del proceso de independencia en Colombia en los manuales escolares de la región del Caribe y mostró que las representaciones fueron construidas principalmente en una perspectiva ideológica y cultural.

Para el contexto de Brasil, la investigación especializada sobre el libro de texto ha crecido de forma consistente. Los expertos muestran que no hay desacuerdos sobre la influencia que los libros de textos ejercen en las actividades docentes del profesorado de educación básica. Esa herramienta interfiere en las actividades cotidianas de aprendizaje y condiciona el proceso de selección y secuenciación en que ocurre. Para la investigadora Katia Abud, los libros de textos en Brasil se transformaron en el más poderoso instrumento de producción curricular en la cultura escolar. En sus palabras, “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 trabajo” (2007, p. 115; traducción libre).

Los cambios definidos por las políticas estatales para la producción de libros de texto —para cumplir con los principios de la Base Nacional Común Curricular (BNCC)— fueron analizados por Sonia Miranda y Fabiana Almeida (2020). Flávia Caimi (2017; 2018) presentó importantes aportes sobre el proceso histórico de la construcción del Programa Nacional de Libros de Texto (PNLD) al mostrar los cambios en los procesos de registro, selección, evaluación, distribución y adquisición de libros, los cuales resultaron en importantes principios regulatorios para la producción de libros como política pública del Estado brasileño. Célia Cassiano (2017) analizó la relación entre los libros de texto y el mercado editorial. Helenice Rocha (2017; 2018), en diversos artículos, ha centrado la atención en comprender las relaciones entre los libros de texto de Historia y las narrativas. Erinaldo Cavalcanti (2016) ha contribuido con reflexiones sobre el proceso de producción del libro, los límites de los autores y los aportes de otros profesionales que también forman parte del proceso de elaboración del libro.

Investigadores especializados están de acuerdo en que el libro de texto es el instrumento más influyente en la enseñanza de la historia de la educación básica, como destaca el historiador alemán Jörn Rüsen (2011). Actualmente, identificar que existe una amplia y consistente literatura académica sobre el libro de texto no significa considerarlo un objeto de estudio en los cursos de formación inicial del profesor de historia en Brasil. Es oportuno explicar, principalmente para el público no brasileño, que la mayoría de las investigaciones sobre enseñanza de la historia está vinculada al área de la ciencia de la educación, conforme afirman Mauro Cezar Coelho y Taissa Bichara (2019). De ahí la importancia de comprender el lugar que ocupan los estudios sobre los libros de texto durante la formación inicial en las carreras de Historia.

Procedimientos metodológicos y análisis de documentos

Para realizar la investigación recurrí a procedimientos metodológicos de carácter cualitativo. La primera acción fue seleccionar las universidades para componer el corpus documental. Para ello, utilicé dos criterios: la longevidad de las instituciones federales en cada estado y la disponibilidad de los PPP en los sitios web de sus respectivas facultades. La segunda acción fue catalogar datos generales como año de aprobación de los PPP, carga de trabajo total y número de asignaturas obligatorias. La tercera acción consistió en crear “carpetas” para cada región del país con las principales asignaturas que se ofertaron en el conjunto de 27 instituciones analizadas. En seguida, comencé a clasificar las asignaturas obligatorias que se ofrecían por temas de interés (enseñanza de la historia, libro didáctico, aprendizaje y formación del profesorado). Debido a la cantidad, separaré los datos por región y elaboré cuadros, tablas y gráficos.

Para este artículo, realicé una búsqueda en todos los PPP utilizando el descriptor “libro de texto” para identificar qué instituciones ofrecían asignaturas obligatorias enfocadas en este tema de estudio. Luego, con los datos separados y catalogados,

comencé a analizar cuántas y cuáles asignaturas incluían reflexiones sobre libro de texto, carga horaria y periodo en el que se ofrecían en las carreras de grado. A continuación, analicé qué temas se indicaban en los planes de curso para las reflexiones sobre los libros de texto.

Con los datos catalogados, procedí al análisis cualitativo de los documentos. Para esto, fue necesario establecer reflexiones y formular aproximaciones analíticas, ya que los PPP son poco explorados como documentos de investigación en la ciencia histórica en Brasil. Autores como Michel Foucault (2005) contribuyeron a aprehender los PPP como dispositivos y a entenderlos como una construcción que no obedece a leyes o relaciones de carácter determinista, ya que su construcción involucra diferentes campos de fuerzas. Sus enunciados componen discursos y representaciones acerca de las funciones a desempeñar por los profesionales que se forman a través de estos PPP. Son igualmente importantes las reflexiones de Carlo Ginzburg (2001) sobre el paradigma indiciario para analizar documentos como vestigios y construcción fragmentaria. También son relevantes las discusiones sobre la representación en la perspectiva defendida por Roger Chartier (2011). El diálogo experimental con estos autores ha contribuido a proceder con el análisis del documento, la reflexión sobre la complejidad de los PPP y su potencial de investigación.

Es importante aclarar a los lectores no nativos algunas denominaciones relacionadas con la formación inicial de docentes en Brasil. Esa formación consiste en una carrera de grado —ofrecida por universidades públicas y privadas y por algunos institutos de educación técnica y superior— con duración mínima de cuatro años. Para que se pueda desempeñar la docencia en los niveles primario y secundario (enseñanza fundamental y media), es obligatorio realizar la carrera de formación superior. En Brasil, el nivel superior corresponde a la formación universitaria. Esa no es una formación cualquiera sino una modalidad específica.

Para ejercer la actividad docente, el profesional necesita un título de grado en una carrera de licen-

ciatura. En otras palabras, ese grado académico habilita a los profesionales a conducir la enseñanza en los niveles primario o secundario. Las carreras de licenciatura de diversas áreas del conocimiento ofrecen en sus PPP un conjunto de asignaturas, llamadas pedagógicas, para preparar a los profesionales en el ejercicio de la enseñanza. El MEC regula un conjunto de normativas mediante el cual exige una cantidad mínima de horas para los cursos de licenciatura (3200 actualmente). De esas horas, 400 deben ser destinadas a las asignaturas o actividades comúnmente llamadas Prácticas de enseñanza y otras 400 para las Prácticas docentes.⁴

Los PPP, por lo tanto, ofrecen una especie de radiografía de las carreras de grado de profesores de Historia de cada universidad. También es importante explicar que la decisión de elegir cada asignatura y su respectiva carga horaria es responsabilidad de cada facultad. Es decir, el CNE no determina cuántas y qué asignaturas obligatorias debe haber en una carrera de grado de Historia. Así, al identificar el mantenimiento de asignaturas, como la Historia Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea; la Historia de América o la de Brasil, es necesario entender que esta configuración representa los intereses, las lecturas e interpretaciones de los colegas profesores que laboran en las universidades. Por lo tanto, estos documentos deben ser vistos como una representación del conjunto de fuerzas y relaciones de poder vividas en las facultades donde se elaboran los PPP.

También es importante aclarar que no se pueden interpretar los PPP como si fueran una copia de la realidad. No son una imagen “fiel” de las vivencias de cada facultad sobre lo que realmente sucede durante el transcurso de las asignaturas. Son vestigios fragmentarios representados por escrito sobre un universo de relaciones. Además, es necesario aclarar que los docentes encargados de impartir cada asignatura elaboran la planificación del profesor y tienen una autonomía relativa para cambiar determinadas cuestiones que se prescriben en los

4 En Brasil, se llama Estágio Curricular Supervisado. Existe una resolución específica para estas actividades. Esas asignaturas no se incluyeron en la catalogación de los datos aquí analizados.

planes de cursos generales presentes en los PPP, y así redefinir los objetivos de estudio y las indicaciones en torno a las lecturas que se realizarán.

Estas singularidades no disminuyen la importancia de los PPP. Al contrario. Nos invitan al desafío de comprenderlos, entender su proceso de construcción y saber cómo su configuración define ciertos modelos de formación inicial de profesorado. Los PPP permiten comprender cómo la ciencia histórica define el conjunto de conocimientos considerados necesarios para la formación del profesor de Historia. Presentan un conjunto de informaciones que indica los fundamentos historiográficos movi- lizados. Permiten percibir las principales categorías conceptuales señaladas para componer el léxico gramatical e historiográfico de los futuros profesores de Historia. Muestran filiaciones teóricas y episte- mológicas, concepciones de la historia a través de las asignaturas definidas como obligatorias, indicando interpretación y jerarquía de saberes.

Es importante señalar que cada facultad decide sobre la cantidad de asignaturas, la carga

horaria y el contenido de estudio de cada una. Así, la comprensión de los PPP y el análisis de los conocimientos seleccionados se vuelve aún más relevante para entender las opciones, el manteni- miento o el silenciamiento de los conocimientos definidos como temas de estudio durante la for- mación inicial. Por lo tanto, si el libro de texto es la principal herramienta de trabajo del profesor de historia en educación básica en Brasil, es importante comprender el lugar que sus estudios ocupan en las carreras de grado de profesorado de Historia en Brasil.

Analizando los datos de la investigación

Como he mencionado, para realizar el análisis fueron elaborados cuadros con los datos de la investigación para sistematizar las informaciones, lo cual contribuye a la reflexión. La tabla 1 presenta el escenario general entre las instituciones investigadas en cuanto a la oferta de asignaturas que se dedican a los estudios de libros de texto.

Tabla 1. Oferta de asignaturas sobre libro de textos en las instituciones estudiadas⁵

Institución, año de aprobación del PPP	Horas (total)	Asignaturas obligatorias		
		Total	Específica sobre libro de texto	Menciona el libro de texto
Región Norte				
UFAM, 2006	2865	41	—	1
UNIFAP, 2007	3420	44	—	—
UFPA, 2011	3260	45	1	—
UFT, 2011	2805	36	—	—
UFRR, 2012	2810	38	—	1
UFAC, 2013	2930	39	—	—
UNIR, 2013	3560	32	—	1
Total – Región Norte			1	3

5 Las instituciones estudiadas son: Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Tocantins (UFT), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Región Nordeste				
UFC, 2010	2800	34	—	—
UFPI, 2011	3050	39	—	—
UFS, 2011	2865	40	—	1
UFAL, 2011	2830	48	—	—
UFPE, 2013	2830	35	—	—
UFMA, 2014	2865	36	—	—
UFRB, 2018	3294	36	—	1
UFRN, 2018	3225	39	—	—
UFPB, 2020	3210	42	—	1
Total – Región Nordeste			—	2
Región Centro-Oeste				
UFMT, 2009	3268	39	—	—
UFMS, 2018	3230	37	—	1
UFG, 2019	3224	36	—	—
UNB, 2019	3225	29	—	—
Total – Región Centro-Oeste			—	1
Región Sudeste				
UFES, 2009	3300	43	—	—
UFU, 2018	3230	40	—	—
UFRJ, 2018	3644	42	—	—
UNIFESP, 2019	3270	35	—	1
Total – Región Sudeste			—	1
Región Sur				
UFSC, 2006	3366	40	—	—
UFPR, 2017	3290	40	—	—
UFRGS, 2018	3210	31	—	—
Total – Región Sur			—	—
Total – general			1	8

Fuente: elaboración propia.

La tabla 1 ofrece muchas lecturas. En las primeras columnas, de izquierda a derecha, se registran las siglas de las instituciones investigadas, el año de aprobación del PPP disponible en el sitio web de la facultad, la carga horaria total y el número de asignaturas obligatorias. Según la información catalogada, los PPP datan del periodo 2006-2020 y presentan una variedad en cuanto a la carga total y el número de asignaturas ofrecido. Se observa que no existe relación entre la carga horaria total y el número de asignaturas. Hay instituciones que tienen una carga horaria total de 3225 y 29 asignaturas (UNB), mientras que UFAL tiene una carga horaria de 2830 y ofrece 48 asignaturas. Esas asignaturas,

en el conjunto de instituciones investigadas, ofrecen una considerable diversidad de temas de estudio. Sin embargo, a partir de los datos catalogados, es posible observar en todas las instituciones la recurrencia de asignaturas como Historia Antigua, Historia Medieval, Historia Moderna, Historia Contemporánea, Historia de Brasil, Historia de América y Teoría de la Historia. En todos los PPP se ofrecen de una a cuatro de estas asignaturas.

Para los objetivos de este artículo, los datos de las dos últimas columnas son de mayor interés. Ahí se encuentran los resultados respecto a cómo aparecen los temas de los estudios sobre los libros de texto durante la formación inicial del profesor de Historia.

Conforme los datos de la penúltima columna, entre las 27 instituciones federales analizadas, solo una de ellas ofrece una asignatura obligatoria específicamente sobre los estudios de libros de texto. Es la Universidad Federal de Pará (UFPA) ubicada en la región Norte de Brasil.

A partir de los criterios adoptados en el proceso de identificación y catalogación de datos, se observa que la mayoría absoluta de las carreras de grado que componen la muestra no elige como tema de interés las reflexiones sobre los libros de texto durante la formación inicial del profesorado. En números porcentuales, los datos indican que 96 % de las instituciones no entienden que es necesario ofrecer una asignatura obligatoria para comprender el libro de texto. Los colegas profesores formadores que laboran en las facultades aquí analizadas señalan que no interesa a las respectivas carreras de grado problematizar la principal herramienta de trabajo de los profesores. Cabe señalar que la elección de las asignaturas y sus temas de estudio no es definida por las normas regulatorias del CNE / MEC. Estas son decisiones hechas por los docentes de cada facultad.

En vista de la casi inexistencia de asignaturas específicamente destinadas a los estudios de libros de texto,

incluí en la muestra aquellas que solo los mencionaban, aunque no estuvieran específicamente enfocadas a estudiarlos. Así, comencé a considerar todas las que incluían el libro de texto como uno de sus objetivos de estudio, conforme muestran los datos de la última columna. El escenario tampoco es alentador. En la región Norte, de las siete instituciones encuestadas, tres ofrecen asignaturas que hacen algún tipo de mención a los libros de texto; en la región Nordeste, solo dos de un total de nueve. Entre las cuatro instituciones ubicadas en la región del Centro-Oeste, solo una presenta una asignatura que aborda el tema. La misma situación se encuentra en la región Sudeste. Finalmente, en la región Sur, no se identificó institución con asignaturas que mencionaran el libro de texto.

Los números son importantes, señalan lecturas interpretativas forjadas en las facultades y representan elecciones, percepciones y disputas. Pero no es suficiente mantenerse en los números. Por lo tanto, el siguiente paso es enfocar la atención y analizar cuáles son estas (pocas) asignaturas, cómo se distribuyen en las carreras de grado, qué se proponen a estudiar y cómo insertan los libros de texto como tema de estudio. La tabla 2 presenta los datos resumidos.

Tabla 2. Relación de las asignaturas sobre libro de texto por institución

Institución, año de aprobación del PPP	Asignatura	Periodo	Carga horaria
Región Norte			
UFAM, 2006	Práctica Integrada I	3.º	60
UFPA, 2011	PCC ^{VI} – Texto Didáctico: Producción y Usos	6.º	68
UFRR, 2012	Práctica de Enseñanza IV: Docencia y Recursos Didácticos	4.º	50
UNIR, 2013	Didáctica	5.º	80
Región Nordeste			
UFS, 2011	Didáctica y Metodología de la Enseñanza de la Historia	6.º	60
UFRB, 2018	Enseñanza de la Historia	5.º	68
UFPB, 2020	Laboratorio de Enseñanza de la Historia III – Materiales Didácticos	8.º	60
Región Centro-Oeste			
UFMS, 2018	Práctica de Enseñanza e Investigación en Historia: Libro de Texto, Trabajo de Campo y Evaluación del Aprendizaje	5.º	68
Región Sudeste			
UNIFESP, 2019	Unidad Curricular (uc): Laboratorio de Enseñanza e Investigación III	4.º	150

* En portugués, Prática como Componente Curricular. Una traducción para el español sería Práctica como Asignatura Curricular.

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 2, vemos que las instituciones que ofrecen asignaturas que mencionan el libro de texto no esclarecen en qué punto de la carrera de grado se presentan las discusiones. La asignatura en la UFAM se imparte en el tercer periodo, mientras que, en la UFPB, en el último periodo. Sobre la carga horaria, existe una diferencia significativa en el curso que ofrece la UNIFESP. Las asignaturas denominadas Unidad Curricular (UC): Laboratorio de Enseñanza e Investigación (I, II Y III) son las encargadas de ofrecer 400 horas —definidas por resolución CNE / MEC— de Práctica como Asignatura Curricular, y las unidades curriculares presentan

una amplia gama de actividades y objetivos de estudio, como será presentado adelante.

Los PPP distribuyen la cantidad de carga horaria de las asignaturas de diferentes maneras. En general, cada asignatura dura cuatro meses con clases de aproximadamente cuatro horas a la semana. Además, es posible dividir las clases en dos momentos (de dos horas) por semana. Con esta estructura, las asignaturas definen su plan de estudio y establecen los temas (y objetivos) y las indicaciones para lecturas. La tabla 3 presenta los programas de las asignaturas ofrecidas en las universidades ubicadas en la región Norte de Brasil.

Tabla 3. Planes de curso de las asignaturas, región Norte

Institución	Asignatura / Plan de curso
UFAM	Práctica Integrada I “Nuevos lenguajes en la enseñanza de la historia - Disciplina de carácter eminentemente de laboratorio, dirigida a reflexiones sobre lenguajes y representaciones inherentes a la producción del conocimiento histórico, con especial énfasis a [sic] aquellas dirigidas a la educación primaria y secundaria, con un enfoque variado y amplio, de manera que incluya los distintos lenguajes, por ejemplo: el fotográfico, el fílmico, el periodístico, el literario y el poético, además del libro de texto como representación; del mismo modo, priorizando verticalizaciones temáticas con soportes específicos que pueden ir desde la prensa hasta el cine, pasando por la música, la pintura, la literatura y / u otras expresiones artísticas y lúdicas”. (UFAM, 2006, p. 38; cursivas fuera de texto)
UFPA	PCC VI – Texto Didáctico: Producción y Usos “Análisis y uso de libros de texto de historia, transposición didáctica de textos historiográficos, reflexión sobre procedimientos de evaluación”. (UFPA, 2011, p. 61).
UFRR	Práctica de Enseñanza IV: Docencia y Recursos Didácticos “Orientación para el inicio de la práctica docente; Contacto con la Escuela para realizar la Práctica Supervisada; Recursos didácticos: tv, proyector multimedia; <i>Uso de libros de texto</i> y de mapas; Documentos escritos y no escritos en el aula. Observación en la escuela secundaria”. (UFRR, 2012, p. 11; cursivas fuera de texto)
UNIR	Didáctica “Relacionar opciones teóricas y decisiones didáctico-pedagógicas en la elaboración de planes estratégicos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia y su evaluación, así como brindar una reflexión sobre los criterios de selección y uso de los libros de texto, capacitando a nuestro alumno para su futuro rol como docente de Historia”. (UNIR, 2013, p. 61; cursivas fuera de texto)

Fuente: elaboración propia.

Cabe aclarar que no existe un modelo para la redacción de los textos presentados en los PPP. El plan de curso de una asignatura consiste en un texto breve y conciso formado por un párrafo corto de aproximadamente cinco o seis líneas.

Como podemos percibir, las asignaturas mencionan diferentes propuestas y temas de estudio en cada institución. En la unir, el texto se refiere a “relacionar opciones teóricas y decisiones didáctico-pedagógicas” (UNIR, 2013), lo que señala una

perspectiva epistemológica sobre la acción docente. En las otras instituciones, el foco está en presentar los temas de estudio de las asignaturas. También se nota la cantidad de cuestiones que se proponen estudiar o que al menos señalan como de interés para las reflexiones propuestas por las asignaturas.

En la UFAM, el núcleo central de la disciplina está en los nuevos lenguajes y la enseñanza de la historia. Se plantean diversas cuestiones como énfasis de estudio de temas relacionados con la

fotografía, el cine (lenguaje filmico), la prensa (lenguaje periodístico), la literatura (lenguaje literario) y la poesía (lenguaje poético). El libro de texto se menciona como uno de los temas por estudiar y es analizado como representación. Esta situación es análoga a la encontrada en ufrj y unir. En ufrj, la asignatura se centra en los temas como “uso de mapas; documentos escritos y no escritos en el aula” (2012, p. 11) y en unir el enfoque es de carácter metodológico, como la “elaboración de planes estratégicos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia” (2013, p. 61). En ambas instituciones, el libro de texto se menciona de manera superficial y genérica como tema de estudio.

La excepción identificada es la UFPA, ya que es la única institución en la región Norte que ofrece una asignatura obligatoria específicamente centrada en los estudios de libros de texto. Según su plan de curso, la asignatura PCC VI - Texto Didáctico: Producción y Usos es ofrecida en el sexto periodo del curso con una carga horaria de 68 horas y propone el “análisis y uso de libros de texto de historia, transposición didáctica de textos historiográficos, reflexión sobre los procedimientos de evaluación” (UFPA, 2011, p. 61). Por los criterios adoptados en este artículo (como se muestra en la tabla 1), la UFPA es la excepción no solo para la región Norte, sino para todo Brasil. Las tablas 4, 5 y 6 a continuación, presentan los planes de cursos de las demás regiones.

Tabla 4. Planes de curso de las asignaturas, región Nordeste

Instituciones	Asignatura / Plan de curso
UFS	<p>Didáctica y Metodología de la enseñanza de la historia</p> <p>“Relación Teoría y práctica de la enseñanza; Didáctica de la Historia como subárea de la Historia; Objetivos de la enseñanza de la historia; Conciencia Histórica y modelos curriculares de Historia; Principios básicos de la enseñanza de la historia; Transversalidad y enseñanza de la historia; Parámetro Curricular Nacional y enseñanza de la Historia; <i>PNLD</i> y <i>la elección del libro de texto</i>; Diferentes fuentes y lenguajes en la enseñanza de la historia”. (UFS, 2011, p. 21; cursivas fuera de texto)</p>
UFRB	<p>Enseñanza de la Historia</p> <p>“Relación entre las innovaciones vividas por la historiografía mundial y brasileña con la historia escrita y difundida en la enseñanza primaria y secundaria. Articulación de la producción de conocimiento histórico y su transposición a la enseñanza de la disciplina. <i>Análisis de los contenidos y temas presentes en los currículos escolares de la historia y los contenidos presentes en los libros de texto</i>”. (UFRB, 2018, p. 44; cursivas fuera de texto)</p>
UFPB	<p>Laboratorio de Enseñanza de la Historia III – Materiales didácticos</p> <p>“BNCC y <i>PNLD</i> en la formación educativa. <i>El libro de texto en la historia de la educación brasileña</i>. Estudios de modelos experimentales para la enseñanza de la Historia en educación básica. Construcción y adecuación de diferentes materiales y métodos para la enseñanza de la Historia. Innovaciones tecnológicas como recurso didáctico. Estudio de soportes tecnológicos aplicados a la enseñanza de la Historia. Elaboración de proyectos de enseñanza”. (UFPB, 2020, p. 22; cursivas fuera de texto)</p>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Planes de curso de las asignaturas, región Centro-Oeste

Institución	Asignatura / Plan de curso
UFMS	<p>Práctica de Enseñanza e Investigación en Historia: Libro de Texto, Trabajo de Campo y Evaluación del Aprendizaje</p> <p>“El papel de los recursos didácticos en la enseñanza de la Historia; <i>El libro de texto de Historia: políticas públicas, contenidos y concepciones</i>; Planificación didáctica con foco en la observación práctica de clases en educación básica; Organización curricular y gestión escolar; Historia y educación ambiental y otras actividades de enseñanza (trabajos en archivos, museos, monumentos y ciudades históricas, entre otros)”. (UFMS, 2018, p. 52; cursivas fuera de texto)</p>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Planes de curso de las asignaturas, región Sudeste

Institución	Asignatura/plan de curso
UNIFESP	<p align="center">Unidad curricular (uc): Laboratorio de Enseñanza e Investigación III</p> <p>“Investigación en Historia Oral y <i>análisis de libros de texto</i>. Construcción de los procesos y enfoques metodológicos que marcaron el surgimiento de este campo de estudio y que produjeron nuevas fuentes para la investigación del historiador, donde se enfatiza la oralidad como mecanismo de producción y transmisión de conocimientos, con características y particularidades que permiten el estudio de patrimonio inmaterial y enfoques subjetivos del pasado, posibilitando su análisis y sustentando una forma de escribir la historia. Ruta de construcción de campo, enfoques y metodologías, desde la perspectiva de estudios interdisciplinarios sobre sociedades basados en la oralidad y en diálogo con la producción de relatos y entrevistas con personajes de entornos urbanos y rurales. Tradiciones y organización del tiempo, de las celebraciones, de trabajo y de los relatos de vida. Comprensión problematizada de la producción didáctica nacional en el ámbito de la historia, de forma inseparable de su circuito de producción y circulación”. (UNIFESP, 2019, p. 73-74; cursivas fuera de texto).</p>

Fuente: elaboración propia.

La situación es similar en instituciones ubicadas en el Nordeste (UFS, UFRB Y UFPB), Centro-Oeste (UFMS) y Sudeste (UNIFESP), ya que incluyen varios temas en las respectivas asignaturas que mencionan el libro de texto. No se nota en los planes de curso, por la forma como se presentan, que el libro de texto sea central entre los temas de estudio. Incluso identificamos que, en el caso específico de unifesp, este aparece algo fuera de lugar o no conectado con el conjunto de temas propuestos para los estudios. Según el plan de curso, la Unidad Curricular propone realizar estudios sobre “Investigación en Historia Oral y análisis de libros de texto”. Sin embargo, toda la información incluida en la descripción solo se relaciona con la historia oral y no se menciona nada más sobre el libro de texto.

En la región Sudeste existe una singularidad con la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ), donde hay un conjunto de asignaturas denominado Talleres de Enseñanza de la Historia. Son 15 talleres que tratan diversos temas como enseñanza de Historia Antigua, historia de Brasil, entre otros. Sin embargo, las asignaturas se agrupan bajo la categoría de “elección condicionada”. Esta situación implica que entre las 15 opciones que se ofrecen, los estudiantes seleccionan cuatro a las que deben asistir. Si bien una de estas asignaturas menciona el libro de texto como tema de estudio, no es posible saber si se ofrece o no, ya que depende de la elección de los alumnos. Por esa razón, no ingresó al conjunto de los datos analizados.

El panorama presentado permite muchas lecturas. Identifica una parte del conjunto de saberes que los cursos analizados han seleccionado para componer el proceso de formación de profesores de historia en Brasil en las instituciones investigadas. A partir de las asignaturas identificadas, es posible afirmar que, en definitiva, los estudios sobre libros de texto no forman parte de las reflexiones priorizadas en los cursos de formación inicial del docente de historia. Es importante destacar la relación entre la duración de la oferta de una asignatura, el número de clases y el número de temas que se presentan como objetivos de estudio. Por lo tanto, aunque existan algunas disciplinas que mencionen los estudios de libros de texto, es posible que estas reflexiones no ocurran por las cuestiones mencionadas anteriormente.

En Brasil, es común escuchar en los espacios académicos (especialmente en los de posgrado) que los docentes de educación básica necesitan dar un nuevo significado a la forma como usan los libros de texto. También escuchamos que los libros de texto no se pueden utilizar como un banquillo en el que el maestro se apoye para realizar sus actividades. Tales afirmaciones son vagas, no tienen sentido y pueden demostrar la ignorancia de algunos investigadores sobre el libro de texto y sobre la formación del profesorado.

Dado que el libro de texto sigue siendo la principal herramienta de trabajo para los docentes de educación básica en Brasil, es oportuno reflexionar sobre la necesidad de los cursos de formación

inicial les presten atención como tema de estudio. No podemos esperar que los maestros aprendan a manejar ese instrumento por arte de magia. Si durante el periodo de formación inicial el futuro profesor no adquiere experiencias para, mínimamente, construir conocimientos sobre esa herramienta, los expertos no pueden proponer formas de usar los libros de texto. Frente a cursos que no ofrecen posibilidades de estudios, reflexiones, debates ni experiencias relacionados con el libro, las formas de manejarlo son saberes producidos por las propias experiencias del profesor, adquiridas durante el ejercicio de su profesión en la educación básica.

El libro de texto es una herramienta de trabajo para miles de profesores y un objeto que incide en el aprendizaje de millones de estudiantes. Existe un amplio universo de prácticas y relaciones políticas y culturales que permite su producción, así como normas regulatorias que definen el número de páginas, tamaño de fuente y diálogo con la ciencia de referencia, teniendo en cuenta las especificidades del público (alumnos) para quien es producido. También existen normas públicas que prohíben narrativas didácticas que transmitan discursos discriminatorios de carácter étnico, religioso, sexual, político, de género o de cualquier otra naturaleza. El libro de texto es una narrativa didáctica producida para niños y jóvenes que cumple con los criterios y normas definidos por edictos públicos. Paradójicamente, también es un instrumento fabricado en la relación con grandes empresas del mercado editorial. Por lo tanto, comprender el complejo proceso de elaboración, evaluación, selección y distribución puede constituir una posibilidad para ampliar las formas de uso en la educación básica.

Los saberes que involucran los libros de texto (con sus límites y posibilidades) deben elaborarse durante la formación inicial del profesorado. Comprender cómo se construyen las narrativas didácticas puede permitir ampliar las posibilidades de su uso en la clase. Entender cómo se inserta una fotografía en un libro, por ejemplo, es ampliar la posibilidad de que sea utilizada por el profesor.

Sin embargo, este conocimiento debe construirse durante la formación inicial de los profesionales que utilizarán esa herramienta en el ejercicio de su profesión. Haciendo una analogía con la ciencia médica, es como si estuviéramos formando profesionales para realizar cirugías sin ofrecerles informaciones sobre su principal instrumento de trabajo: el bisturí.

Conclusiones

La investigación desarrollada en el proyecto “La historia enseñada, libro de texto y narrativa” ha permitido ampliar la comprensión de los PPP como documentos normativos y de investigación. Estos se constituyen en la “columna vertebral” de las carreras de Historia cuando definen qué asignaturas son obligatorias y cuáles optativas. Así, también especifican qué temas serán efectivamente estudiados por los docentes durante su formación inicial. Los PPP también determinan el tiempo para cada asignatura y la secuencia en la que se estudiarán los temas. Sabemos que hay muchos cambios entre lo prescrito en el texto formal y las experiencias vividas en las carreras de grado. Además, sabemos que, si en un determinado PPP hay dos asignaturas de Historia Moderna, por ejemplo, se ofertarán incluso con los cambios insertados en la planificación de cada uno de los profesores responsables.

Por otro lado, nosotros, los formadores de profesores, somos conscientes de la complejidad que implica la construcción de un ppp. En este sentido, las reflexiones que he desarrollado no pretenden señalar lagunas o fallas, como si fuera posible encontrar un documento completo y perfecto. Los análisis problematizan qué saberes han sido seleccionados para componer la formación inicial docente con el fin de contribuir a las discusiones y para que no naturalicemos el hecho de que seguimos impartiendo los temas que enseñamos.

Por lo tanto, las reflexiones señalan el mantenimiento de temas clásicos, el predominio de los saberes de referencias y de los saberes histórico-historigráficos en todas las carreras analizadas en la investigación. También fue posible percibir que los demás saberes necesarios para el desarrollo de la

actividad docente ocupan un espacio reducido entre las asignaturas obligatorias.

Las reflexiones permitieron comprender que los estudios sobre la principal herramienta de trabajo de los docentes formados en las instituciones aquí analizadas no se incluyen en las asignaturas obligatorias ofrecidas. Del conjunto de datos catalogados, no sería descabellado afirmar que solo los profesores formados en la Universidad Federal de Pará tienen posibilidades reales de estudiar y reflexionar sobre libros de texto.

Referencias

- Abellán, F. J. (2017). Reflexiones y propuestas críticas. Los libros de texto y las finalidades de la enseñanza de la Historia. *Clío & Asociados*, (21), 191-222. <https://www.clío.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Clion21a03>
- Abud, K. (2007). A história de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. En A. M. Monteiro, A. M. Gasparello y M. S. Magalhães (eds.), *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas* (pp. 107-118). Mauad X.
- Alarcón, L. A. (2013). Representaciones sobre la independencia en los manuales de historia de Colombia. *Investigación & Desarrollo*, 21(2), 342-370. <http://www.scielo.org.co/pdf/index/v21n2/v21n2a02.pdf>
- Bel, J. C. y Colomer, 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, 1-23. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230082>
- Bittencourt, C. M. F. (2009). *Ensino de História: fundamentos e métodos*. Cortez.
- Cabrera, G. (2010). Los manuales escolares colombianos y la Amazonia, 1880-1940. *Historia y Sociedad*, (18), 83-106. <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. En H. Rocha, L. Reznik y M. S. Magalhães (eds.), *Livros Didáticos De História - entre políticas e narrativas* (pp. 33-54). 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. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i14>
- Cassiano, C. C. F. (2017). Política e economia de mercado do livro didático no século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na educação básica nacional. En H. Rocha, L. Reznik y M. S. Magalhães (eds.), *Livros Didáticos De História - entre políticas e narrativas* (pp. 83-100). FGV Editora.
- Cavalcanti, E. (2016). Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História. *Revista História Hoje*, 5(9), 262-284. <http://dx.doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.219>
- Chartier, R. (2011). Defesa e ilustração da noção de representação. *Fronteiras*, 13(24), 15-29. <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/fronteiras/article/view/1598>
- Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, 30(3), 549-566. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>
- Choppin, A. (2009). O manual escolar: uma falsa evidência histórica. *História da Educação*, 13(27), 9-75. <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29026>
- Coelho, M. C. y Bichara, T. (2019). Ensino de história: uma incursão pelo campo. En A. M. Monteiro y A. Raleja (eds.), *Cartografias da pesquisa em Ensino de História* (pp. 63-83). Mauad X.
- Fonseca, S. G. (2012). *Didática e Prática de Ensino de História*. Editora Papirus.
- Foucault, M. (2005). *Arqueologia do saber*. Editora Forense Universitária.
- Gabriel, C. T. (2019). Pesquisa em Ensino de História: desafios contemporâneos de um campo de investigação. Ensino de história: uma incursão pelo campo. En A. M. Monteiro y A. Raleja (eds.), *Cartografias da pesquisa em Ensino de História* (pp. 143-161). Mauad X.
- Ginzburg, C. (2001). *Mitos, emblemas e sinais*. Companhia das Letras.
- Gonçalves, N. (2019). Produção sobre Ensino de História em periódicos acadêmicos brasileiros (1970-2016). En A. M. Monteiro y A. Raleja (eds.), *Cartografias da pesquisa em Ensino de História* (pp. 113-126). Mauad X.
- Ibagón, N. J. (2013). Los textos escolares y la enseñanza de la historia: elementos teóricos para entender su relación. *Hojas y Hablas*, (11), 37-46. <http://revistas.unimonserrate.edu.co:8080/index.php/hojasyhablas/article/view/6>
- Martínez, N. (2016). El uso del libro de texto de Historia de España en bachillerato: entre el aula y la casa. *Revista Historia de la Educación*, 20(50), 69-93. <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/62453/pdf>

- 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. <https://doi.org/10.47694/issn.2674-7758.v2.i5.2020.1038>
- Quintero, I. (2015). Enseñar Historia en Venezuela: carencias tensiones y conflictos. *caravelle*, (104), 71-86. <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. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922003000200003
- Ramírez, T. (2012). El texto escolar como arma política. Venezuela y su gente: ciencias sociales, 6º Grado. *Investigación y Posgrado*, 27(1), 163-194. <http://ve.scielo.org/pdf/ip/v27n1/art07.pdf>
- Rocha, H. (2017). Livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis. En H. R. Rocha, L. Reznik y M. S. Magalhães (eds.), *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas* (pp. 11-30). 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. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i14.466>
- Rüsen, J. (2011). O livro didático ideal. En M. M. A. Schimidt, I. Barca y E. R. Martins, E. R. (eds.). *Jörn Rüsen e o ensino de história* (pp. 109-128). Editora DA UFPR.
- Tiana, A. (1999). La investigación histórica sobre los manuales escolares en España: el Proyecto Manes. *Revista Clío & Asociados. La Historia enseñada*, (4), 121-130. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i4.1548>
- Universidade Federal da Paraíba. (2020). *Projeto Político-Pedagógico, História*. https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/202024004489522138071ddacac51c97e/Resolucao_N02.20.pdf
- Universidade Federal de Rondônia. (2013). *Projeto Político-Pedagógico, História*. <http://www.historia.unir.br/uploads/47474747/arquivos/PPC%20%20Historia%20-%20Licenciatura.pdf>
- Universidade Federal de Roraima. (2012). *Projeto Político-Pedagógico, História*. http://ufr.br/historia/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=2&Itemid=201
- Universidade Federal de São Paulo. (2019). *Projeto Político-Pedagógico, História*. https://www.unifesp.br/campus/gua/images/Apoio_Pedagogico/Projetos_Pedagogicos/PPC_Hist%C3%B3ria_Licenciatura_2019.PDF
- Universidade Federal de Sergipe. (2011). *Projeto Político-Pedagógico, História*. https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/curso/resumo_curriculo.jsf
- Universidade Federal do Amazonas. (2006). *Projeto Político-Pedagógico, História*. <http://www.ufam.edu.br/attachments/article/382/curso%20de%20hist%C3%B3ria.pdf>
- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. (2018). *Projeto Político-Pedagógico, História*. https://historia-cptl.ufms.br/wp-content/uploads/2019/10/Completo_estrutura-20.pdf
- Universidade Federal do Pará. (2011) *Projeto Político-Pedagógico, História*. <http://www.ufpa.br/historia/projeto%20pedag%C3%B3gico.PDF>
- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2018). *Projeto Político-Pedagógico, História*. <https://www.ufrb.edu.br/historia/nucleo-docente-estruturante/projeto-pedagogico-do-curso>