


## La enseñanza de la Historia en la formación inicial del profesorado de historia en Brasil

### *The teaching of History in the initial training of history teachers in Brazil*

Cavalcanti, Erinaldo

 **Erinaldo Cavalcanti** Sobre el autor  
ericontadordehistorias@gmail.com  
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará,  
Brasil

**Clio & Asociados. La historia enseñada**  
Universidad Nacional del Litoral, Argentina  
ISSN: 2362-3063  
Periodicidad: Semestral  
núm. 33, 2021  
clio@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 09 Mayo 2021  
Aprobación: 11 Octubre 2021

URL: <http://doi.org/10.14409/cya.v0i33.10297>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

**Resumen:** El artículo analiza las matrices curriculares de carreras de grado en historia que se ofrecen en las universidades federales de Brasil con el objetivo de identificar cuántas y qué asignaturas obligatorias se encargan específicamente de los debates sobre la enseñanza de la Historia durante la formación docente inicial. Además, se busca saber qué contenidos se trabajan en las asignaturas respectivas. Como metodología, utilizo los procedimientos cuantitativos mediante los cuales he catalogado las matrices y las disciplinas y elaborado tablas y cuadros con los datos. Luego utilizo los fundamentos cualitativos para analizar el contenido que se presenta en los programas de las asignaturas. La conclusión de la investigación señala la existencia de diversas temáticas y formas de presentar las discusiones sobre la enseñanza de la Historia y muestra la presencia predominante del contenido de la metodología de la enseñanza en más del 80 % de las matrices que fueron analizadas.

**Palabras clave:** Brasil, enseñanza de la historia, formación de profesores, metodología.

**Abstract:** *The article analyzes the curriculum matrices of undergraduate courses in history offered on the campuses of federal universities in Brazil. It aims to analyze how many and which mandatory subjects are specifically in charge of debates on the teaching of history during the initial training of the history teacher in Brazil to understand what content is worked on in the respective subjects. As a methodology, I use the quantitative procedures by which I cataloged the matrices and the disciplines with which I prepared tables and charts with the data. Then I use the qualitative foundations to analyze the content presented in the course plans. The research concludes by pointing out that there is a great diversity of themes and ways of presenting the discussions about the teaching of History with the predominant presence of the methodology content in more than 80% of the analyzed matrices.*

**Keywords:** *Brazil, history teaching, teacher training, methodology.*

## Introducción

Este artículo presenta los resultados del estudio desarrollado en el proyecto de investigación “Historia de la enseñanza, libros de texto y formación del

profesorado: entre prácticas y representaciones”. Esta investigación acompaña el movimiento de reflexión en el campo de la Enseñanza de la Historia que tematiza los diseños curriculares de las carreras de Historia en Brasil.<sup>1</sup>

El campo de la Enseñanza de la Historia ha crecido y se ha consolidado, y el tema relacionado con la formación inicial del profesorado ha recibido atención de varios investigadores. El crecimiento del campo en sí mismo fue el objeto del estudio, como lo demuestran los trabajos de Pacheco y Rocha (2016) y Ferreira (2016), que analizan el crecimiento de la Docencia de Historia en Estudios de Posgrado en Brasil.

Es importante señalar que el tema “Enseñanza de la Historia” es problematizado por diferentes investigadores y a partir de distintos objetos de investigación, lo que no indica que ese sea un asunto agotado. Al contrario. Diferentes autores han contribuido con importantes reflexiones, destacándose las contribuciones de Abud (2007), Oliveira (2008), Monteiro (2013), Freitas (2014), Ciampi (2013), Cavalcanti (2018; 2020a; 2020b), Silva (2015), De Melo (2015), Oliveira y Freitas (2013) y Fonseca (2012).

Las reflexiones presentadas en este artículo mantienen un diálogo cercano con la profesora Flávia Caimi (2013), cuya investigación nos ayuda de manera sustancial en el análisis. Al problematizar el debate sobre la Enseñanza de la Historia en la formación inicial en los profesorados de Historia, la autora resalta que la distribución de las 400 horas obligatorias para la práctica, como componente curricular, ha variado según la región donde se ubican las matrices que fueron investigadas.<sup>2</sup> Según los datos catalogados por Caimi, esa carga de trabajo se asigna, en primer lugar, en las llamadas disciplinas clásicas de la educación.<sup>3</sup> En segundo lugar, están los componentes curriculares, agrupados en didácticas y metodologías específicas y, en menor medida, las asignaturas generales, las cuales no se agrupan en las dos clasificaciones mencionadas anteriormente.

Ángela Ferreira también analizó el lugar que ocupa la enseñanza de la historia en las carreras de grado en Brasil. Según la autora, prevalece una diversidad de enfoques, temas e interpretaciones sobre la distribución de las 400 horas obligatorias definidas por la legislación. Van desde temas que ya se consideran clásicos —como el acercamiento a los libros de texto, el patrimonio y la memoria— hasta temas sobre los que el debate es más reciente, como la historia ambiental. A pesar de la diversidad identificada en la investigación, Ferreira señala que “[...] en la mayoría de los proyectos pedagógicos, apenas se describe cómo se organizarán las 400 horas”. (Ferreira, 2014:302)

Marieta de Moraes Ferreira y Renato Franco (2008) también señalaron que, a pesar de los cambios importantes, la enseñanza de la Historia aún prevalece ocupando un lugar de poca expresividad en las grandes universidades de Brasil. Esta interpretación también se vio reforzada por las reflexiones de Renilson Rosa Ribeiro (2015). Las investigaciones de Mauro Cezar Coelho y Wilma Baía Coelho (2018) siguen la misma línea argumental y muestran cómo las matrices curriculares de las carreras de Historia favorecen predominantemente las discusiones historiográficas y teóricas. En este sentido, enfatizan que el análisis de las matrices curriculares sugiere

[...] en primer lugar, se encuentran las discusiones sobre los conocimientos de la ciencia de referencia en la formación inicial de profesores de historia. Luego, tales discusiones ocupan un espacio estructural en la formación ofrecida e indican qué Historia se está abordando y, sobre todo, cuál perspectiva es privilegiada por las carreras de Historia. (Coelho y Coelho, 2018, 13-14). Nuestra traducción.

Las reflexiones de Coelho y Coelho (2018) también fueron temas de análisis de Selva Guimarães Fonseca (2012). Para la autora

[...] el predominio de saberes específicos en disciplinas fragmentadas, la desarticulación, la presencia inexpressiva de los denominados contenidos pedagógicos de los estudios relacionados con el saber de la escuela y los sistemas educativos son visibles en las estructuras curriculares y en las estructuras pedagógicas de los proyectos pedagógicos de las carreras de Historia. (Fonseca, 2012:118). Nuestra traducción.

Los análisis de Margarida Maria Dias de Oliveira (2008) también contribuyen al debate. La autora critica la configuración en la que se da buena parte de las experiencias docentes durante la formación inicial del profesorado. Para ella,

[...] sólo queda 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 en la investigación. (Oliveira, 2008:87). Nuestra traducción.

Si bien las carreras de formación inicial prestan poca atención a la docencia, la mayoría absoluta de los profesionales de esa área del conocimiento tienen la docencia como lugar de trabajo, como lo demuestra Claudia Ricci (2015).

Los debates sobre la enseñanza de la Historia no se limitan a Brasil. Especialistas de diferentes países realizaron y continúan realizando importantes investigaciones. Joan Pagès (2004) dejó importantes aportes al analizar la formación del profesorado de Historia en España, y destacó cómo los modelos curriculares siguen priorizando la adquisición de conocimientos específicos sobre los contenidos que se van a enseñar. Para el contexto de Portugal, las reflexiones de Maria do Céu de Melo (2015) también nos ayudan a percibir el predominio de contenidos que son considerados clásicos —como Historia Antigua, Media, Moderna y Contemporánea— entre las unidades curriculares de las carreras de formación del profesorado en Portugal. En México, la trayectoria de la enseñanza y del aprendizaje desde la historia fue objeto de reflexión de Laura Lima Muñoz y Rebeca Reynoso Angulo (2014).

La investigación desarrollada por Virginia Cuesta (2019) es de gran contribución a los debates aquí colocados. La autora realizó un importante análisis comparativo entre cuatro profesados de Historia en Argentina<sup>4</sup> y dos en Brasil para comprender la formación docente en Historia de ambos países. A partir de las reflexiones señaladas, Cuesta presenta una diversidad de configuraciones en cuanto al número de asignaturas, conocimientos seleccionados y objetivos de estudio. En conclusión, la autora destaca que

... en cuanto a los estudios sobre formación inicial del profesorado de historia, hemos constatado que ocupan una pequeña porción del conjunto de la bibliografía referida a la enseñanza de la historia. En ambos países, los especialistas coinciden en señalar como problemático el modelo de formación docente academicista que

históricamente se desarrolló en y a partir de la creación de los profesorados por disciplinas para el nivel secundario (Cuesta, 2019:190).<sup>5</sup>

Los diseños curriculares analizados en la investigación —así como las reflexiones de otros especialistas— muestran que, si bien existe diversidad en las carreras de Historia, aún prevalece la presencia fuerte de temas que se consideran clásicos entre las asignaturas obligatorias, como la llamada Historia Antigua, seguida de la Medieval, pasando por la Moderna y llegando a la contemporánea.

Una mirada de cerca a las matrices (también llamadas Proyectos Políticos Curriculares y Proyectos Políticos Pedagógicos- PPPs) de las carreras de Historia nos muestra que aún hace falta mucho trabajo para que la Enseñanza de la Historia ocupe un lugar que -según docentes e investigadores del campo- sea digno de esa temática de estudio. El mantenimiento de las llamadas asignatura clásicas, con sus objetos de estudio compartimentados en bloques temáticos, conserva una jerarquía sobre qué temas se consideran de mayor o menor relevancia en la formación inicial.

Encontrar el equilibrio entre los conocimientos necesarios para enseñar Historia no es fácil. Tampoco existen recetas que puedan sugerir caminos seguros. Ampliaremos el foco de la reflexión analizando cuántas y qué asignaturas obligatorias se dedican específicamente a reflexiones sobre la enseñanza de la Historia y qué objetivos de estudio se enumeran en esas asignaturas. Sin embargo, antes es necesario explicar los procedimientos metodológicos mediante los cuales se produjeron, catalogaron y utilizaron los datos en la presente reflexión.

## **1. Procedimientos metodológicos**

Mediante procedimientos cuantitativos, he identificado y contabilizado las instituciones para componer el análisis. El criterio utilizado fue el uso de las siglas del respectivo estado en los nombres de bautismo de las universidades que, en general, son las más antiguas. Así, he seleccionado una institución en cada estado y una en el Distrito Federal, totalizando 27 matrices. Luego, he hecho la selección de las universidades que ofrecen sus PPPs (con los programas de las asignaturas) en los respectivos sitios web y catalogado las asignaturas obligatorias de cada PPP. Después, he recortado las asignaturas que insertaban la enseñanza de la Historia entre sus objetivos de estudio. El siguiente paso fue localizar y separar las asignaturas que eran específicamente destinadas al debate sobre la enseñanza de la Historia. Este procedimiento se llevó a cabo con el conjunto de disciplinas de cada una de las cinco regiones de Brasil. Con los datos catalogados, elaboré tablas para cada región, identificando el año de publicación del PPP, la carga horaria total de la carrera y el número de asignaturas obligatorias.

En la etapa cualitativa, he procedido al análisis de los programas de las asignaturas dirigidos a los estudios sobre enseñanza de historia. Los resultados mostraron un panorama diverso sobre los temas seleccionados entre los diseños curriculares analizados. El conjunto de material producido y catalogado permite trazar una especie de “radiografía” sobre la enseñanza de la Historia en las titulaciones analizadas.

## **2. Analizando los documentos**

Antes de centrarse en los datos catalogados, es oportuno aclarar algunas reflexiones, aunque breves, sobre los documentos movilizados para la investigación. El foco es dado a los PPPs de las carreras de Historia que se ofrecen en las universidades federales de Brasil. Por lo tanto, se necesita plantear algunas preguntas sobre esos documentos. Los PPPs son aquí aprehendidos como vestigios de las relaciones de poder tejidas en los departamentos y / o facultades. Inspirado por Ginzburg (2001), entiendo estos documentos como señales de las disputas que involucran a docentes, instituciones e incluso al Ministerio de Educación a través de leyes, resoluciones y normas sobre la formación docente inicial. Así que, los PPPs no se entienden como sinónimos de verdad. Tampoco reflejan una realidad; es decir, no son la representación de una supuesta realidad que está presente en facultades y / o departamentos. Son rasgos constitutivos de las prácticas que contribuyen a crear lo que convencionalmente se llama realidad. Los PPPs son registros fragmentarios que representan parte de las disputas que definen que tipo de información puede ser inserida y cuál debe ser prohibida.

Esta lectura permite que los PPPs no sean criticados, como si hubiera un vacío en ellos. En este sentido, no movilizo una interpretación cuyo fundamento sea señalar un fracaso a corregir. No creo que sean documentos vacíos, ni que muestran una ausencia, como si fuera posible encontrar un documento completo. Tampoco aprehendo los PPPs de forma esencialista. Ellos son lo que son. Muestran y permiten leer parte de la configuración sobre instrumentos documentales, que representa un conjunto de prácticas sobre el proceso de formación inicial de los profesores de historia. Señalan lo que fue seleccionado —entre las posibilidades existentes— para configurar las trayectorias formativas de los profesionales.

La segunda cuestión, igualmente importante, se refiere a no operar con una concepción que atribuya una relación de determinismo entre el prescrito en los PPPs y la ejecución de cada acción. Este es otro fundamento que refuerza la necesidad de operar con una concepción que no aprehenda los PPPs como la pura y simple realidad. No hay fuerza que determine una relación de aplicabilidad entre lo que ha sido prescrito en el documento y la ejecución de los componentes curriculares.

Entender los PPPs como fragmentos y vestigios indicativos (no esencialistas) también nos permite evitar criticarlos partiendo de la idea de que esos documentos pueden mostrar cómo se da la ejecución de las asignaturas durante la formación docente inicial. Lo que se encuentra en esos documentos no es la representación escrita de las acciones desarrolladas durante la formación inicial con la oferta de cada asignatura. En ese sentido, el prescrito no puede verse como un retrato de lo que sucede en el cotidiano de las carreras de historia analizadas.

Asimismo, es importante entender que esos documentos no dan cuenta del conjunto de relaciones y disputas por las que fueron configurados en cada formato disponible en los textos finales. No hay forma de saber qué disputas ocurrieron para definir el conjunto de disciplinas obligatorias. Esas relaciones se tejen en cada departamento o facultad con un profesorado formado por diferentes profesionales y con distintas perspectivas sobre lo que significa formar un profesor de Historia para trabajar en Educación Básica. Esas prácticas y

relaciones -que definen la configuración de cada PPP en términos de qué seleccionar como obligatorio y/o electivo en las carreras de Historia- aún deben ser investigadas por el campo de la Enseñanza de la Historia.

La ejecución de cada PPP, por tanto, es compleja y depende de muchas variables. De tal forma, no está determinada por las definiciones que se encuentran en el documento. No existe una relación de complementariedad o sincronidad entre lo que fue descrito y lo que es vivido en la ejecución de cada actividad mencionada en los proyectos curriculares. En cada institución, el conjunto de relaciones permite una configuración que redefine y reordena el enrutamiento de cada asignatura. Por lo tanto, la aplicabilidad de cada asignatura no puede entenderse solo por lo que fue prescrito en el PPP y en sus programas de las asignaturas.

Ello no significa, sin embargo, que dichos documentos sean de poca importancia, que no sirvan para nada o que solo estén contruidos para “llenar cajones”, como algunos pueden pensar. No. Son documentos valiosos. Registros importantes sobre lo que un conjunto de profesores docentes seleccionó y consideró importante, necesario y obligatorio en cada momento de la formación de profesores de Historia. Estos documentos indican cómo los autores dividieron la carga horaria total, recortando el tiempo en determinados temas, imposibilitando o reduciendo las posibilidades de que se produjeran determinadas reflexiones en las carreras de Historia.

Los PPPs son documentos valiosos que permiten analizar la forma con que se selecciona el conocimiento que debe movilizar los docentes de Educación Básica en el ejercicio de la docencia. Es posible comprender cómo estos documentos seleccionan y representan la secuenciación de las asignaturas con sus respectivas temáticas en cada momento del curso. Indican que la distribución de los temas está vinculada a una forma de aprehender y representar el tiempo, cuando identificamos el mantenimiento de la cronología lineal entre los temas estudiados. En consecuencia, el lugar que ocupa la Enseñanza de la Historia, en estos documentos, señala una interpretación de cómo los responsables de la construcción de cada PPP entendieron (y entienden) el lugar que debe ocupar esa cuestión en la formación inicial de los profesores de Historia.

Desde este ángulo de percepción, se coloca la discusión para entender el formato del diseño formativo representado en los PPPs. La configuración por la cual las matrices curriculares jerarquizan, clasifican y nombran los conocimientos movilizados sobre la docencia (durante la formación inicial de los profesores) muestra cómo la ciencia histórica comprende los temas de la formación docente de profesores de historia.

La ampliación de la discusión sobre ese diseño formativo permite comprender las relaciones de poder practicadas, dentro de la ciencia histórica, sobre las disputas relacionadas a la formación inicial del profesor de historia. Asimismo, es posible comprender las prácticas y disputas para el control de conocimientos que se consideran importantes y obligatorios durante la formación inicial. Por lo tanto, los PPPs son documentos valiosos que permiten analizar qué ha seleccionado esta ciencia para componer su repertorio de prácticas, asignaturas obligatorias y electivas, temas a estudiar y tiempos seleccionados para enseñar y aprender en cada período o semestre de la formación inicial.

### 3. Enseñanza de la Historia en la formación inicial del profesorado de Historia en Brasil

Cabe señalar que los datos analizados no dan cuenta de la totalidad de las diversas asignaturas que aparecen en los PPPs y que abordan la enseñanza de la Historia. Algunas asignaturas señalan, aunque no contengan el identificador “enseñanza de la historia”, el estudio de esa temática en sus objetivos. Encontramos, por ejemplo, asignaturas como “Historia Moderna” que inscribe en sus objetivos la discusión sobre la enseñanza de la Historia Moderna en la Educación Básica. Para los propósitos de análisis, esas asignaturas no fueron catalogadas y contabilizadas. Sin embargo, el análisis de los programas de las asignaturas se limita únicamente a aquellos en los que el descriptor “enseñanza de la historia” aparece en su título y / o entre sus objetivos. La Tabla 1 muestra los resultados de las instituciones ubicadas en la región Nordeste.

**Tabla 1.**  
Región Nordeste: institución, carga de trabajo y asignaturas obligatorias.

Universidad (año de aprobación del PPP)	Carga Horaria (total)	Asignaturas obligatorias		
		Total	Específica (enseñanza de la Historia)	Carga horaria
UFC, 2010	2.800	34	5	64
UFPI, 2011	3.050	39	1	60
UFS, 2011	2.865	40	2	60
UFRE, 2018	3.294	36	8	68-120
Ufal, 2011	2.830	48	-	-
UFPE, 2013	2.830	35	3	60
UFMA, 2014	2.865	36	1	60
UFRN, 2018	3.225	39	4	60
UFPB, 2020	3.210	42	3	70

Elaboración propia.

En cuanto al número de asignaturas en las que se distribuye la carga de trabajo total, se percibe un mínimo de 34 en la Universidade Federal do Ceará (UFC) y un máximo de 48 en la Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Ese registro es interesante y señala cómo los departamentos y / o facultades responsables dividen la carga de trabajo mínima en relación al número de componentes curriculares. Por lo tanto, señala que, para determinados PPPs, hay mayor concentración de tiempo para algunas asignaturas / temáticas.

Las dos últimas columnas nos interesan más de cerca por las reflexiones aquí desarrolladas. Tomando los indicadores utilizados para catalogar los datos, nos hemos dado cuenta de que en las matrices no existe un consenso sobre cuántas asignaturas deberían encargarse específicamente del debate sobre la enseñanza de la Historia. Se destacan los PPPs de la Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) con mayor concentración de asignaturas identificadas en la región Nordeste, y de la Ufal, en que no se identifica ninguna asignatura por los indicadores movilizados. Aún en cantidad, se destaca la UFC con cinco asignaturas que insertan la enseñanza de la Historia entre sus objetivos de estudios, seguida de la Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) y de la Universidade Federal da Paraíba (UFPB) con tres cada una. En la

secuencia cuantitativa, la Universidade Federal de Sergipe (UFS) aparece con dos disciplinas, y la Universidade Federal do Piauí (UFPI) y la Universidade Federal do Maranhão (UFMA) con una asignatura cada una.

Las singularidades identificadas muestran que además de una asignatura específica sobre la enseñanza de la Historia, en la UFMA existe un conjunto de 19 asignaturas que relacionan sus contenidos con la Educación Básica. Entre los temas de los programas de las asignaturas se encuentra, por ejemplo, “historia antigua —o medieval o moderna— en educación básica”. En el PPP de la Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), las cuatro asignaturas se ofrecen en las Prácticas como Componentes Curriculares (PCCs). Cada una de ellas tiene un tema específico que se correlaciona con la Educación Básica. Sin embargo, la identificación por la cantidad de asignaturas por sí sola no es suficiente para avanzar en la reflexión, ya que los números, dependiendo de la situación, dicen poco. Esa identificación numérica no significa que las asignaturas estén a cargo del debate sobre el tema aquí analizado. En la UFPE encontramos tres asignaturas que se denominan Metodología de la Enseñanza de la Historia I, II y III. Sin embargo, en el plan de curso, la metodología III es el componente dedicado a la elaboración del trabajo de conclusión de curso, en Brasil llamado de monografía.

Esa configuración no es muy diferente de las encontradas en las matrices curriculares ubicadas en otras regiones. He preparado una tabla para cada una de las regiones. La Tabla 2 muestra datos de la región Norte.

**Tabla 2.**

Región Norte: institución, carga de trabajo y asignaturas obligatorias.

Universidad (año de aprobación del PPP)	Carga horaria (total)	Asignaturas obligatorias		
		Total	Específicas sobre enseñanza de la Historia	Carga horaria
Ufam, 2006	2.865	41	1	60
Unifap, 2007	3.420	44	5	60
UFPA, 2011	3.260	45	8	68
UFT, 2011	2.805	36	1	60
UFRR, 2012	2.810	38	1	60
Ufac, 2013	2.930	39	2	60
Unir, 2014	3.560	32	-	-

Como vemos, en Ufam y Universidade Federal do Tocantins (UFT) (2011) se identificó un componente curricular en cada matriz. En la Universidade Federal do Acre (Ufac) (2013), se encontraron dos asignaturas; en la Universidade Federal do Amapá (Unifap) (2007) se incluyen cinco asignaturas, entre las cuales están los “seminarios de práctica docente” en que se distribuyen 400 horas para las denominadas PCCs. Sin embargo, cada una de las asignaturas aparece con 60 horas, lo que suma sólo 300 horas; así que no se identifican (a partir de los descriptores movilizados) otras asignaturas que involucran la enseñanza de la Historia. En la Universidade Federal de Roraima (UFRR) (2012), se identificó una asignatura con el descriptor “enseñanza de la historia” y cuatro con el descriptor “docencia”. Sin embargo, en los planes de curso de esas asignaturas, solo uno de ellos menciona la enseñanza de la Historia.



La distinción notoria en el Norte es el PPP de la Universidade Federal do Pará (UFPA) (2011), donde se ubican ocho asignaturas obligatorias. Todas disponen de una carga de trabajo de 68 horas y se distribuyen desde el primero al octavo período del diseño curricular. Además, existen otros componentes que insertan “Educación Básica” y “Escuela Pública” entre los objetivos de estudio en sus planes de curso. La Tabla 3 muestra la configuración catalogada con datos de la región Centro Oeste.

**Tabla 3.**

Región Centro Oeste: institución, carga de trabajo y asignaturas obligatorias.

Universidad (año de aprobación de PPP)	Carga Horaria (total)	Asignaturas obligatorias		
		Total	Específica sobre enseñanza de la Historia	Carga horaria
UFMT 2009	3.268	39	1	72
UFMS, 2015	2.820	41	8	68
UFG, 2019	3.224	36	1	64
UnB, 2019	3.225	29	1	64

Elaboración propia.

A través de los indicadores de búsqueda, los resultados muestran diferencias significativas en el número de disciplinas ofrecidas en las instituciones investigadas. Mientras en la Universidade Federal De Mato Grosso (UFMT) (2009) se encontró una asignatura, en la Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) (2015) se encontraron ocho. En la Universidade Federal de Goiás (UFG) (2019), no se identificó ninguna disciplina cuyo título tuviera al menos uno de los localizadores utilizados. Sin embargo, se encontró un plan de curso en el que se inserta la enseñanza de la Historia.

La Universidade de Brasília (UnB), a su vez, presenta una asignatura obligatoria centrada en los estudios sobre la enseñanza de la Historia. Sin embargo, existen cuatro asignaturas (Historia Medieval I y II, y Moderna I y II) que incluyen entre sus objetivos la práctica del historiador y la enseñanza de la historia, y dos componentes más, denominados práctica de la enseñanza de Historia que son parte de las Prácticas Supervisadas.<sup>6</sup>

En la región Sudeste también se identifica una pluralidad en cuanto a la distribución del tiempo y de las reflexiones en las asignaturas sobre la enseñanza de la Historia. La Tabla 4 representa los resultados para esa región.

**Tabla 4.**

Región Sudeste: institución, carga de trabajo y asignaturas obligatorias.

Universidad (año de aprobación del PPP)	Carga Horaria(total)	Asignaturas obligatorias		
		Total	Específica sobre enseñanza de la Historia	Carga horaria
Unifesp, 2019	3.270	35	-	-
UFMG, 2019	3.225	38	5	60
Ufes, 2008	3.300	43	13	60
UFRJ (2018)	3.644	42	5	60-100

Elaboración propia.

Como vemos, en la Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) (2008), se ubicaron 13 disciplinas a partir de los indicadores utilizados en la investigación. En cuanto a la cantidad, tenemos la Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) (2019) en cuyo PPP no aparece ninguna disciplina específica. Sin embargo, cuando acotamos la búsqueda de los enunciados de los planes de curso, notamos que la mención del indicador “enseñanza de la historia” se diluye en 17 asignaturas sobre otras temáticas de estudio. De esas, 11 se asignan con 60 horas cada una, tres (entre prácticas supervisadas) con 120 horas cada y tres (llamadas “unidades curriculares”) con 150 horas cada.

A partir de la información que se encuentra en el documento de la Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (2018), existe un componente específico denominado “Historia de la Enseñanza de Historia”. De acuerdo con los enunciados de los menús, hay 16 asignaturas que incluyen la enseñanza de la Historia como objetivo de estudio, que se denominan “Talleres de Enseñanza de la Historia” con 100 horas cada una. De esas, los estudiantes de grado deben elegir cuatro para cursar. Las 400 horas de PCCs se asignan a esas materias.

El panorama identificado en las tres instituciones investigadas en la región Sur tampoco difiere, en términos sustanciales, del escenario identificado en las otras regiones. La Tabla 5 a continuación muestra la catalogación de los PPPs ubicados en el Sur.

**Tabla 5.**

Región Sur: institución, carga de trabajo y asignaturas obligatorias.

Universidad (año de aprobación de PPP)	Carga Horaria (total)	Asignaturas obligatorias		
		Total	Específica sobre enseñanza de la Historia	Carga horaria
UFSC 2006	3.366	40	2	72
UFPR 2017	3.290	40	1	60
UFRGS 2018	3.210	31	1	90

Elaboración propia.

Al igual que en las demás matrices curriculares investigadas, los PPPs de las tres universidades no presentan claramente la distribución de las horas dedicadas al debate sobre la enseñanza de la Historia, ni siquiera cómo se asignan las 400 horas de PCCs. Según los documentos localizados, la Universidade Federal do Pará (UFPR) y la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) tienen una asignatura que trata, específicamente, sobre la enseñanza de la Historia. La Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a su vez, presenta dos asignaturas de 72 horas cada, agrupadas en PCCs.

A partir de los datos catalogados, se puede observar que prevalece una configuración diferente sobre cómo se representa el lugar que ocupa la enseñanza de la Historia en las asignaturas que se encargan de ese debate. Prevalecen diseños variados que indican un número diferente de componentes enfocados en el tema aquí analizado. No hay consenso en cuanto a la carga de trabajo de estos componentes, tampoco hay un patrón en la forma como se entienden y distribuyen las discusiones en las trayectorias curriculares. Encontramos PPPs

que definen temas específicos para el debate, mientras otros determinan que las reflexiones se diluyen entre otras asignaturas durante el camino formativo, insertando las reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en los componentes considerados los clásicos de los contenidos historiográficos, como Historia Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea e Historia de Brasil.

#### **4. Los contenidos enseñados en las asignaturas relacionadas a la Enseñanza de Historia**

El análisis de los programas de las asignaturas muestra una constelación de temas indicados para estudio. Entre esos temas se encuentran: memoria, historia local, patrimonio, formación del profesorado, libros y materiales didácticos, nuevas tecnologías y docencia, lenguajes y docencia, fuentes documentales, escuela y sociedad, currículo, transposición didáctica, historia como asignatura escolar, conocimiento de la historia escolar, historia didáctica, historia oral, aprendizaje, mediación didáctica, historia digital y metodología de la enseñanza de Historia.

El análisis mostró que la inserción de los contenidos sobre la enseñanza de la historia, en los PPPs, no sigue un modelo. En algunos diseños curriculares hay asignaturas específicas para ese tema; en ese caso, el debate se inserta principalmente en las PCCs con distintas nomenclaturas, como “taller”, “laboratorio”, “seminario”, “proyecto docente” y el propio nombre de Práctica Curricular Continua. Pero hay universidades donde el tema sigue la división del contenido historiográfico por el modelo tradicional de la concepción cuatripartita de la Historia.

En cinco instituciones (UFC, UFRN, UFRB, Ufes y UFRJ) se identificó la inserción de la enseñanza de la Historia en la división eurocéntrica, que aún prevalece casi absolutamente en las carreras de historia analizadas. En tales matrices curriculares, asignaturas como “laboratorio”, “taller”, “proyecto de enseñanza”, “seminario” o “práctica curricular continua” presentan las discusiones que asocian la enseñanza de la Historia con la Historia Antigua, Medieval, Moderna, Contemporánea, de América, de Brasil y de la Teoría, como se identifica en la UFRJ, que ofrece la asignatura Taller de Enseñanza de la Historia de la Teoría.

La UFC ofrece la disciplina Taller de Enseñanza de Historia General I (Antigua y Medieval) con 64 horas. La UFRN, a su vez, ofrece la PCC III (el mundo medieval en la escuela básica). En la UFRB, la disciplina se llama “laboratorio”, aunque la división siga el mismo procedimiento. En esa institución, se encuentran los Laboratorios de Enseñanza de Historia Antigua, Medieval, Moderna, Americana, Brasileña y Contemporánea. En la Ufes, la asignatura ofrecida se denomina Proyecto de Enseñanza de Historia, y presenta la misma configuración que en la UFRJ Taller de Enseñanza de Historia Antigua, Medieval, Moderna, Contemporánea, de América y de Brasil.

Algunos contenidos aparecen con mayor frecuencia. Ello, sin embargo, no significa predominio en el conjunto de asignaturas. En este sentido, la “memoria” aparece como contenido en siete instituciones (UFC, UFPB, UFRN, UFPB, UFMS, Ufes y UFRJ) y “patrimonio” en cinco (UFC, UFPB, UFRN, UFMS y UFRJ). Temas como el aprendizaje<sup>7</sup> y los libros de texto (o material didáctico)<sup>8</sup> también se encontraron en los PPPs de las cinco regiones.

Si bien prevaleció la pluralidad de contenidos en las asignaturas investigadas, se pudo percibir la recurrencia de un contenido presente en 22 PPPs analizados. La muestra general cuenta con 27 matrices curriculares. Con todo, el documento de la Unir solo contiene la lista de los nombres de las asignaturas, por lo que no pudimos analizar los planes de estudio de esa institución y el PPP de la Unifesp no presenta asignaturas específicas sobre la enseñanza de la Historia. Por lo tanto, de los 25 PPPs con planes de curso disponibles, 88 % incluyen la “metodología de Enseñanza de la Historia” como contenido en sus objetivos de estudio. La Tabla 6 muestra la presencia del contenido de la metodología entre las instituciones de cada región del país.

**Tabla 6.**  
Relación entre institución, disciplina y contenido “metodología”

Región	Universidad	Asignaturas con contenido “metodología de Enseñanza de la Historia”
Nordeste	UFC, 2010	0
	UFPI, 2011	1
	UFS, 2011	1
	UFRB, 2018	2
	Ufal, 2011	0
	UFPE, 2013	3
	UFMA, 2014	1
	UFRN, 2018	2
	UFPE, 2020	1
Norte	Ufam, 2006	1
	Unifap, 2007	5
	UFPA, 2011	3
	UFT, 2011	1
	UFRR, 2012	1
	Ufac, 2013	2
	Unir, 2014	-
Centro Oeste	UFMT 2009	1
	UFMS, 2015	1
	UFG, 2019	1
	UnE, 2019	1
Sudeste	Unifesp, 2019	-
	UFMG, 2019	2
	Ufes, 2008	0
	UFRJ (2018)	1
Sul	UFSC 2006	1
	UFPR 2017	1
	UFRGS 2018	0

Elaboración propia.

Solo en los PPPs de UFC, Ufes y UFRGS no hay mención a expresiones, conceptos u objetivos de estudio vinculados a la metodología como contenido. A partir de los datos analizados, lo que es común en la mayoría de las asignaturas sobre enseñanza de Historia, presentes en todas las regiones, es el contenido de metodología.

Como puede observarse, tampoco existe un patrón en el número de asignaturas que incluyen el tema de metodología. Sin embargo, más importante que saber la cantidad ofrecida es comprender el contenido propuesto. El Cuadro 1 ofrece una síntesis por región de los programas de las asignaturas que incluyen el contenido

de la metodología de la enseñanza de Historia. Han sido seleccionadas dos instituciones para cada región con el fin de proporcionar una descripción general de las cinco regiones geográficas.

## Cuadro 1.

### Relación entre institución, disciplina y contenido de estudio

Universidad	Asignatura	Programas de las asignaturas
<b>Región Nordeste</b>		
UFPE	Metodología de la Enseñanza de Historia I	[...] la historia como disciplina escolar, los fundamentos teóricos y metodológicos de la enseñanza de la historia en la educación primaria [del 5º al 8º grado], sus conceptos fundamentales y modelos de enseñanza y aprendizaje. (Énfasis mío).
UFPI	Metodología de la Enseñanza de Historia	La formación docente en primaria y secundaria. Aspectos teóricos y metodológicos en la enseñanza de la Historia, en los últimos años de la escuela primaria y secundaria. La interacción profesor-alumno-conocimiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Experiencias y proyectos en la enseñanza de la Historia (Énfasis mío).
<b>Región Norte</b>		
UFAM	Metodología de la Enseñanza de Historia	Comprender la condición profesional del profesor de Historia y su formación, así como analizar la relación entre los aspectos teóricos y metodológicos de la enseñanza de la historia. Relacionar los principales enfoques de la enseñanza de la Historia manifestados en los libros de texto con los fundamentos legales vigentes (Énfasis mío).
UFRR	Práctica de la Enseñanza I: metodología de la Enseñanza de Historia	Ofrecer diversos medios técnicos y metodológicos viables en el contexto de la enseñanza de la historia. Teoría y Metodología para la Enseñanza de la Historia. Conocimiento histórico y sus interpretaciones. El estudio temático como instrumento para la enseñanza de la historia. El método retrospectivo como instrumento de percepción de la realidad histórica del alumno. Observación en la escuela primaria (Énfasis mío).
<b>Región Centro Oeste</b>		
UFMT	Didáctica para la Enseñanza de la Historia	Analiza el papel de la Didáctica en diferentes teorías pedagógicas (tradicional, humanística, cognitiva y sociocultural), buscando los fundamentos teóricos del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus consecuencias en la planificación y práctica de la enseñanza de la Historia. Se analizan los objetivos y propuestas curriculares del área de historia, los criterios de selección y organización de los contenidos, los métodos de enseñanza y evaluación. (Énfasis mío).
UnB	Laboratorio de Enseñanza de Historia	Retos y perspectivas para la formación de profesores / investigadores de Historia. Estudio de la Historia como asignatura escolar en Brasil: fundamentos, contenidos y métodos a lo largo del tiempo. Análisis de las propuestas curriculares oficiales vigentes (nacionales y del Distrito Federal) para la Enseñanza de la Historia. Práctica curricular supervisada en Primaria (grados finales), Media o EJA [Educación para jóvenes y adultos(9)], para alumnos del curso de Historia. Investigación y análisis de conocimientos, currículos, contenidos y métodos de enseñanza de la Historia de la Enseñanza. Estudio y análisis del aprendizaje en Historia en el ámbito escolar. Observación, planificación y realización de clases de Historia en la escuela. (Énfasis mío).
<b>Región Sudeste</b>		
UFMG	Historia y Enseñanza II	Análisis de la constitución del saber histórico escolar en la educación básica y sus relaciones con el saber histórico: examen de las relaciones entre teoría y metodología de la historia y la enseñanza de la historia, reflexión sobre los usos de las fuentes históricas en diferentes lenguajes (tipologías a ser definidas a cada semestre) en la producción de conocimientos históricos y prácticas educativas, análisis y producción de materiales didácticos en una perspectiva de "alfabetización histórica" que toma como base el uso de fuentes históricas. (Énfasis mío).
UF RJ	Taller de Enseñanza de Historia II	Herramientas y medios digitales en la enseñanza de la historia. Introducción al uso de los nuevos medios digitales en investigación, estudio y enseñanza de la historia: sitios web, blogs, wikis, redes sociales. Producción de materiales digitales destinados a la enseñanza de la historia. Perspectivas metodológicas para el uso de memorias, vivencias y narrativas en la enseñanza de la Historia. Lúdico y enseñanza de la historia: juegos y otras manifestaciones escénicas. Plataformas digitales y narrativas públicas. Difusión científica y estrategias para el uso de materiales de historia pública en la educación básica. (Énfasis mío).
<b>Región Sur</b>		
UFPR	Metodología de Enseñanza de Historia	Diferentes aproximaciones a la Historia y sus implicaciones para el proceso educativo. Análisis de la situación docente en la realidad brasileña. Alternativas metodológicas y elementos didácticos en la enseñanza de la historia. (Énfasis mío).
UFSC	Seminario de Investigación en Enseñanza (PCC)	Características del estado del arte de enseñanza de la Historia y su relación con la investigación sobre la enseñanza; congresos y publicaciones específicas del área de la enseñanza, carreras de posgrado en enseñanza y metodología de la enseñanza. Enseñanza en el área de Historia y sus procesos en diferentes espacios educativos. (Énfasis mío).

Elaboración propia.

Como se muestra en las tablas del artículo, las instituciones tienen un número variado de asignaturas sobre la enseñanza de la Historia. También es diverso el número de asignaturas que insertan la “metodología” en sus planes de curso en cada institución: en Unifap se identificaron cinco, en UFPE y UFPA, tres cada una, en UFRN, UFMG y UFAC, dos cada una, y en las demás instituciones, una.

Como vemos, el contenido de la metodología está presente, pero está vinculado a diferentes temas e incluso a diferentes enfoques. No existe un tema padrón con lo que se relacione lo contenido “metodología”. En la UFPE, por ejemplo, se inserta en el debate sobre fundamentos teórico-metodológicos de la enseñanza de la historia en la educación primaria (del 5° al 8° grado). Asimismo, se encuentra en la UFPI, especialmente con relación a la educación primaria y media en la Educación Básica. En la Ufam, el foco está en el análisis de los aspectos teóricos y metodológicos de la enseñanza de la Historia. En la UFRR, a su vez, el contenido está vinculado al debate entre teoría y metodología. Esa conexión también se identifica en UFMG. En la UFMT, el contenido está relacionado con los métodos de enseñanza y evaluación. En el PPP de la UnB, el tema se inserta en un amplio conjunto de análisis, siendo presentado en el diálogo sobre saberes de la docencia, currículos, contenidos y métodos de enseñanza de Historia. En UFRJ, el contenido se asocia a los usos metodológicos de la memoria en el diálogo entre experiencia y narrativas. La UFPR inserta el contenido proponiendo sugerencias metodológicas y didácticas en el contexto de la enseñanza de la Historia. En la UFSC, se propone la reflexión con el análisis de los posgrados en enseñanza y metodología de la enseñanza de Historia.

Analizar esa configuración diseñada por las asignaturas de la enseñanza de la Historia no significa alegar que las reflexiones que involucran procedimientos metodológicos son de menor importancia o que deben ser eliminadas del debate. Con todo, no podemos naturalizar la representación atribuida a esos conocimientos que involucran las asignaturas obligatorias durante la formación inicial del profesorado. La centralidad que ocupa el “método” (o su equivalente; una técnica) nos recuerda las reflexiones desarrolladas por Itamar Freitas (2014). Al discutir qué es y qué significa aprender Historia en Educación Básica, el autor señala que, en general, las explicaciones prefabricadas y las respuestas superficiales a tales preguntas prevalecen entre los estudiantes de grado y los profesores de historia. En esos términos, el autor señala que

[...] en varios estados de Brasil nos damos cuenta de que el desconocimiento, o la presunción de dominio de la literatura que se ocupa de la enseñanza de la Historia, ha dado lugar a diseños curriculares que enfatizan la adquisición de técnicas, instrumentos o —como es costumbre al mismo tiempo decir— lenguajes. (Freitas, 2014:6). Nuestra traducción.

¿Qué implica la enseñanza de la Historia sea aprehendida, predominantemente, por medio de un conocimiento metodológico, en los recorridos curriculares de formación inicial? ¿Qué significados se emiten y qué reflexiones podemos hacer a partir de esa observación? Una primera lectura puede dirigirse a problematizar que esta asociación no está presente en los menús de los demás componentes del contenido historiográfico.<sup>10</sup> Sólo en las asignaturas de la enseñanza de la Historia las cuestiones de “metodologías” aparecen en

el conjunto de contenidos. Tal hallazgo puede indicar una interpretación por la cual la enseñanza de la Historia estaría directamente relacionada con una cuestión de método. Si esa hipótesis es la justificativa para el predominio del tema “metodología” en las asignaturas, denota una perspectiva reducida de la enseñanza de la historia. Ésta es una cuestión que la investigación futura puede problematizar.

Independientemente de los motivos, no se puede negar el predominio del tema “metodología” en las asignaturas obligatorias de la Enseñanza de la Historia en Brasil. En ese sentido, no sería equivocado decir que discutir la enseñanza de la Historia —seleccionando predominantemente reflexiones relacionadas con la metodología— implica desconocer un amplio abanico de estudios problematizados en el campo de la Enseñanza de la Historia. Por lo tanto, reducir la Enseñanza de la Historia a una cuestión de metodología es ignorar un debate robusto y consolidado que aprehende la Enseñanza de la Historia como un campo productor de conocimiento.

Además, hay otra implicación que está directamente relacionada con esta perspectiva que asocia la enseñanza de la historia con la metodología. Esa conexión puede sugerir que para enseñar historia bastaría conocer algunos procedimientos metodológicos y, por tanto, precisarían ser aprendidas las técnicas metodológicas que serían aplicadas en el ejercicio de la docencia en Educación Básica. Desde esa perspectiva, el éxito de la enseñanza de la Historia radicaría en la adquisición y aplicación de un recurso metodológico. Es decir, el método se enseña en la formación inicial para aplicarlo en el aula.

Discutir la enseñanza de la historia (priorizando cuestiones de método) puede corroborar el entendimiento de que para la formación del docente de Historia de la Educación Básica (primaria y media), solo es necesario conocer el contenido historiográfico asociado al dominio de un método de enseñanza. Cabe mencionar que las trayectorias curriculares de las carreras de Historia en Brasil han priorizado la adquisición de contenidos historiográficos con una carga de trabajo reducida para estudios sobre conocimientos pedagógicos, como lo demuestran las investigaciones de Mauro Coelho y Wilma Baía Coelho (2018), Flávia Caimi (2013) y Erinaldo Cavalcanti (2018, 2020b).

Por esos y otros temas, es aún más necesario problematizar la configuración de los diseños curriculares de las carreras de grado en Historia. Por lo tanto, es necesario seguir investigando los PPPs para ampliar la comprensión sobre los fundamentos por los cuales algunos ordenamientos adquieren formatos que permiten el estudio de determinados saberes a la vez que inviabilizan o minimizan otros.

## **Consideraciones finales**

Las investigaciones que vengo desarrollando han permitido hacer una “cartografía” de los PPPs de la formación inicial del profesor de Historia que se ofrecen en las universidades federales de Brasil. Los datos catalogados permiten elaborar una cartografía de los saberes que se han priorizado y observar cómo se configuran en los diseños curriculares de formación inicial.

En cuanto a las asignaturas específicas de enseñanza de la Historia, es posible percibir la existencia de una polifonía de formas, significados, saberes y



fundamentos epistemológicos sobre el tema en las carreras de Historia en Brasil. Igualmente, se identifica el predominio de la perspectiva eurocéntrica —que se refiere a la inserción de contenidos historiográficos y de aquellos orientados a la docencia de la Historia— cuando se observa que algunas universidades aún seleccionan e insertan reflexiones de la división clásica de la Historia en los bloques temáticos “Antigua”, “Medieval”, “Moderna” y “Contemporánea”.

A pesar de esa constelación de temas, formas y conocimientos, fue posible darse cuenta de que el principal conocimiento señalado en las disciplinas analizadas tiene que ver con la metodología. De esa manera, la enseñanza de la Historia comienza a representarse, fundamentalmente, como una cuestión de método. Por lo tanto, tal configuración puede contribuir a reforzar, en la formación inicial, una determinada interpretación que afirma que un conjunto de conocimientos historiográficos y metodológicos es suficiente para enseñar Historia en la Educación Básica. Estos diseños no son naturales, sino que son el resultado de las relaciones de poder que se tejen en los departamentos y / o facultades, así que necesitan ser problematizados, repensados y reformulados.

## Referencias

- Abud, K. (2007). A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In Monteiro, A. M.; Gasparello, A. M.; Magalhães, M. S. (org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas* (107–118). Rio de Janeiro: Maud X.
- Caimi, F. E. (2013). A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares. *Revista Latino-Americana de História*, 2(6), 193–209.
- Cavalcanti, E. (2018). A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. *Educar em Revista*, 34, 249-267.
- Cavalcanti, E. (2020a). O que deve aprender o professor de História? Reflexões sobre aprendizagem, ensino e formação docente. *Revista Roteiro*, 45, 1-24.
- Cavalcanti, E. (2020b). La formación docente inicial del profesor de Historia en Brasil: temas, reflexiones y desafíos. *Revista Ciencias Sociales y Educación*, 9, 113–135.
- Ciampi, H. (2013). Os dilemas da formação do professor de História no mundo contemporâneo. *Revista História Hoje*, 2(3), 109-130.
- Coelho, M. C.; Coelho, W. N. B. (2018). As licenciaturas em História e a lei 10.639/03-percursos de formação para o trato com a diferença? *Educação em Revista, Belo Horizonte*, 34, e192224, 1-39.
- Cuesta, V. (2019). *Formación inicial de profesores en enseñanza de la historia en Argentina y Brasil*. La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- De Melo, M. C. (2015). A formação de professores de História em Portugal: práticas pedagógicas e investigativas. *Revista História Hoje*, 4(7), 41-61.
- Ferreira, A. R. (2014). A Prática de ensino na formação do professor de História no Brasil. *Revista História Hoje*, 3(5), 301-320.
- Ferreira, M. M. (2016). O ensino da História, a formação de professores e a Pós-graduação Marieta de Moraes Ferreira. *Revista Anos 90*, 23(44), 21-50.
- Ferreira, M. M.; Franco, R. (2008). Desafios do ensino de História. *Estudos Históricos, Rio de Janeiro*, 21(41), 79-93.
- Fonseca, S. G. (2012). *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas, SP: Papirus.

- Freitas, I. (2014). *Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica*. Aracaju, SE: Criação.
- Ginzburg, C. (2001). *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras.
- González, M. P. (2017). La historia enseñada: una mirada a los cambios en las permanencias. *Revista Educação e Realidade*, 42(2), 747-769.
- Monteiro, A. M. (2013). Formação de professores: entre demandas e projetos. *Revista História Hoje*, 2(3), 19-42.
- Muñiz, L. L.; Angulo, R. R. (2014). La enseñanza y el aprendizaje de la Historia en México. Datos de su trayectoria en la educación secundaria. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 18/19, 41-62.
- Oliveira, M. M. D. (2008). O mundo da informação e os novos espaços para o ensino de história. In: Oliveira, M. M. D; Cainelli, M. R. y Oliveira, A. F. B. *Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços* (85-93). Natal: UFRN.
- Oliveira, M. M. D.; Freitas, I. (2013). Desafios da formação inicial para a docência em História. *Revista História Hoje*, 2(3), 131-147.
- Pacheco, R. de A.; Rocha, H. (2016). Quando o ensino vira tema de pesquisa: o ensino de História na Pós-Graduação em História. *Anos 90*, 23(44), 51-83.
- Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores. In Nicolás, E.; Gómez, J. A. (coord.). *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (155-178). Murcia: Universidad de Murcia.
- Ribeiro, R. R. (2015). Entre textos e práticas: ensino de história, instituição escolar e formação docente. *Revista História e Ensino*, 21(2), 151-179.
- Ricci, C. S. (2015). Historiador e/ou professor de história: a formação nos cursos de graduação de História. *Revista História Hoje*, 4(7), 107-135.
- Silva, C. B. (2015). Formação histórica e narrativas: efeitos de sentido sobre o ensino de história e o espaço escolar no estágio supervisionado. In: Rocha, H.; Magalhães, M. y Contijo, R. *Ensino de história em questão: cultura histórica e usos do passado* (163-182). Rio de Janeiro, FGV.

## Notas

- 1 Para el público no nativo, es importante aclarar que una carrera llamada licenciatura es una formación de grado de cuatro años, que habilita a los profesionales para desempeñar la docencia en la educación básica primaria y secundaria.
- 2 El Dictamen (Resolución) 2 de 2015 del Consejo Nacional de Educación del Ministerio de Educación (CNE / MEC) determina que todas las carreras de formación docente deben ofrecer al menos 3200 en total y de estos, 400 horas deben ser de práctica como componente curricular, distribuidos a lo largo del proceso formativo.
- 3 Según el autor, las asignaturas “[...] didáctica general, psicología de la educación, filosofía de la educación, políticas, estructura y funcionamiento de la educación básica [e] historia de la educación” (Caimi, 2013:203) condensan la mayor parte de la carga de trabajo definida en la legislación.
- 4 De la Argentina, tomaron parte las universidades nacionales: de Luján (UNLu), General Sarmiento (UNGS), del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) y de Mar de la Plata (UNMPdP) y de Brasilia la Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) y la Pontificia Universidad de Río Grande do Sul (PUC-RS).
- 5 Sobre Argentina, María Paula González (2017) analizó la enseñanza de la Historia y mostró los principales cambios y permanencias dentro de su país.
- 6 En Brasil, se llama “Estágio Supervisionado”. Estas asignaturas no se incluyeron en la presente investigación porque existe una resolución federal que determina los

- fundamentos y el número de horas para estas actividades y deben llevarse a cabo en las escuelas básica (primaria y media).
- 7 Contenido identificado en las instituciones: UFPE, UFPI, UFT, UFPA, UFG, UFMT, UFMG, UFRJ y UFRGS.
  - 8 Este contenido apareció en las siguientes instituciones: UFRN, UFS, UFC, UFPB, UFT, UFPA, UFAC, UFMS, UFRJ, UFMG y UFSC.
  - 9 En Brasil se denomina Educación para Jóvenes y Adultos (EJA), una modalidad de enseñanza para personas que se encuentran fuera del grupo de edad correspondiente a cada segmento de educación.
  - 10 En el proyecto Enseñanza de la Historia, libros de texto y formación docente: entre prácticas y representaciones, mapeé el conjunto de disciplinas obligatorias de las universidades federales en las regiones, analizando sus programas para discutir qué pasado enseñan.

### Notas de autor

Sobre El autor es Doctor en Historia por la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE, Brasil) y Profesor el Adjunto de la Facultad de Historia y profesor y coordinador del Programa de Postgrado (maestría académica) en Historia de la Universidad Federal del Sur y Sudeste de Pará (Unifesspa, Brasil). Se agradece a los miembros del laboratorio y grupo de investigación *Interpretação do Tempo: ensino, memória, narrativa e política (iTempo)* las críticas y sugerencias realizadas en la discusión de la primera versión del texto.