

# La historia enseñada a las niñas y niños en el Brasil hoy: estrategias contra el “peligro de la historia única”.<sup>1</sup>

por *Selva Guimarães*<sup>2</sup>

Universidad de Uberaba y Universidade Federal de Uberlândia, Brasil  
selva@ufu.br

Recibido: 04/04/2019 - Aceptado: 14/05/2019

---

## Resumen

La historia presente en los currículos de la educación escolar brasileña es plural. En un país complejo y humanamente injusto, el derecho de aprender es profundamente desigual en la educación básica obligatoria, en las diferentes regiones del territorio nacional. El texto presenta un análisis sobre dimensiones de la historia enseñada a los niños y niñas brasileños (6 a 11 años) en los cinco primeros años de la enseñanza fundamental, teniendo como referencia las prescripciones curriculares de la “Base Nacional Común Curricular”, aprobada en diciembre de 2017, y los peligros de una historia única en nuestras escuelas, en el contexto político económico liberal y conservador en el plano político y cultural. Se trata de un diálogo con enfoques metodológicos que pueden favorecer la construcción de otras narrativas históricas en el aula, cultivar el debate democrático de diferentes visiones y la incorporación de diversas fuentes y lenguajes en el trabajo pedagógico. La historia, como componente curricular, desde los primeros años de escolarización tiene un papel importante para la formación de la ciudadanía y la comprensión crítica de la experiencia.

## Palabras claves

Historia, currículos, enseñanza y aprendizaje, prácticas pedagógicas

\*\*\*

The history taught to children in Brazil: strategies against the ‘danger of the unique history’.

## Abstract

The history present in the curricula of Brazilian school education is plural. In a complex and humanly unjust country, the right to learn is profoundly unequal in compulsory basic education in the different regions of the national territory. The text presents an analysis of the dimensions of the history taught to Brazilian children (6 to 11 years old) in the first five years of elementary school, with reference to the curricular prescriptions of the "National Curricular Common Base", approved in December 2017, and the dangers of a unique history in our schools, in the liberal political and conservative political and cultural context. It is a dialogue with methodological approaches that can favor the construction of other historical narratives in the classroom, cultivate the democratic debate of different visions and the incorporation of diverse sources and languages in the pedagogical work. History, as a curricular component, since the first years of schooling has an important role for the formation of citizenship and critical understanding of experience.

## Keywords

History, curricula, teaching and learning, pedagogical practices

## Introdução

*Mangueira, tira a poeira dos porões*  
*Ô, abre alas pros teus heróis de barracões*  
*Dos Brasis que se faz um país de Lecis<sup>3</sup>, jamelões<sup>4</sup>*  
*São verde e rosa, as multidões*  
*Brasil, meu nego*  
*Deixa eu te contar*  
*A história que a história não conta*  
*O avesso do mesmo lugar*  
*Na luta é que a gente se encontra*  
 (...)

*Brasil, meu denço*  
*A Mangueira chegou*  
*Com versos que o livro apagou*  
*Desde 1500<sup>5</sup> tem mais invasão do que descobrimento*  
*Brasil, o teu nome é Dandara<sup>6</sup>*  
*E a tua cara é de cariri<sup>7</sup>*  
*Não veio do céu*  
*Nem das mãos de Isabel<sup>8</sup>*  
*A liberdade é um dragão no mar de Aracati<sup>9</sup>*  
*Salve os caboclos de julho<sup>10</sup>*  
*Quem foi de aço nos anos de chumbo<sup>11</sup>*  
*Brasil, chegou a vez*  
*De ouvir as Marias<sup>12</sup>, Mahins<sup>13</sup>, Marielles<sup>14</sup>, malês<sup>15</sup>*

História pra Ninar Gente Grande- Samba-enredo da Escola de Samba Mangueira, 2019

Así cantó *Mangueira*<sup>16</sup> en febrero de 2019. Y su canto resonó en las bodegas y barracones, en *Sapucaí*<sup>17</sup> y en los recónditos *Brasis*. Un desahogo de héroes y heroínas, hombres y mujeres, negros, negras, blancos pobres e indígenas que “no están en los libros de historia”, porque “la historia no cuenta, porque la historia se ha borrado”. Cantaron los héroes invisibles de la historia, que se encuentran en la lucha, en el dolor, en la alegría, en el carnaval, tiempo y espacio de manifestaciones culturales diversas. Momento de catarsis histórica, de crítica social y política, desde el norte al sur de Brasil. Por su parte, otra escuela de Samba de Río de Janeiro, el *Imperio Serrano*<sup>18</sup> llevó a la Avenida el Samba de Gonzaguinha<sup>19</sup>, de otro tiempo: “Vivir es no tener la vergüenza de ser feliz, cantar y cantar, la belleza de ser un eterno aprendiz”<sup>20</sup>. En el pasado, el compositor proclamó: si usted “oye el grito preso en la garganta, con tanta fuerza, esté seguro, estaré viviendo... por favor entienda”, cantó Gonzaguinha, en 1980, en las luchas por el final de la Dictadura. Las críticas a la historia de Brasil son recurrentes en las manifestaciones culturales, a lo largo de la historia, especialmente en las letras de las canciones populares, en el samba y en el carnaval. Como un “grito preso en la garganta”, provocan reacciones diversas.

La historia presente en los currículos de la educación escolar brasileña es plural. En un país complejo y humanamente injusto, el derecho de aprender es profundamente desigual en la educación básica obligatoria, en las diferentes regiones del territorio nacional. Coexisten un sistema de enseñanza privada destinado a los segmentos sociales de renta media y alta y un sistema público y gratuito tripartito: municipal, estadual y una red de escuelas federales (que atienden a un menor número de estudiantes). La calidad social de la educación ofrecida es diferente, como se demuestra en los datos de las evaluaciones nacionales y en las investigaciones en educación. Evidenciamos en las últimas cuatro décadas de construcción democrática, un esfuerzo de construcción de proyectos inclusivos tanto en el campo de las políticas públicas como en la producción historiográfica y educativa. Las investigaciones sobre enseñanza de historia revelan una pluralidad de modos de leer, contar y producir historias en las aulas. Sujetos tradicionalmente “olvidados”, “invisibles”, entraron

en escena, como protagonistas. Se ha producido una ampliación de temas, problemas, enfoques y fuentes de la enseñanza de la historia, producidos por diferentes agentes, en varios espacios educativos: estudiantes, profesores, historiadores, educadores, entre otros. No hay una enseñanza de Historia única, ni un conocimiento histórico exclusivo.

Hoy, después de cincuenta y cinco años del golpe de estado del 31 de marzo de 1964, y más de treinta años del final de la dictadura, vivimos una coyuntura política de retrocesos en varios ámbitos. En la trayectoria democrática, a pesar de los avances políticos y sociales, las tensiones y contradicciones vinieron a la superficie, sobre todo en las amplias manifestaciones de la población en 2013. En 2014, fue reelegida la presidenta de la república Dilma Rousseff y la crisis política se acentuó, culminando en el proceso de *impeachment* de la presidenta, en el marco del Congreso Nacional. La expulsión de la presidenta ocurrió el 31 de agosto de 2016, bajo la acusación de crímenes de responsabilidad por pedaleos fiscales y créditos suplementarios sin autorización legislativa. Considerando los sesgos del proceso, el *impeachment* fue considerado un Golpe, por intelectuales, grupos sociales y políticos de izquierda (Safatle, 2017; Sousa, 2016), con vistas a la reanudación del poder por los partidos de la derecha con el objetivo de “atender a los mezquinos intereses políticos y financieros la pequeña elite del dinero” (Sousa, 2016). El enfoque narrativo del Golpe se consolidó, al mismo tiempo que el cerco jurídico, político y mediático al Partido de los Trabajadores, resultando en la prisión del ex presidente Lula da Silva que lideraba las encuestas de intenciones de voto en las elecciones presidenciales de 2014.

Desde entonces, en medio de la crisis económica, el desempleo, la violencia y las denuncias de corrupción sistémica, involucrando a empresas privadas y agentes públicos, ganó fuerza en el país el llamado “espectro conservador” (Guimarães, 2015) representado por voces de los medios, políticos, liderazgos económicos y religiosos conservadores. Para Safatle (2017) el proceso de capitulación de la izquierda en Brasil en los últimos años forma parte del proceso global de ascensión de la derecha y el fin de la democracia liberal, como ejemplos de ese fenómeno, la elección de Trump en EEUU, la victoria del *Brexit* en Inglaterra. Además, se registra la organización de los partidos conservadores en Europa y América Latina. En noviembre de 2018, por medio del voto directo, fue elegido como presidente, un capitán del Ejército (reformado), representante de los sectores más conservadores de la sociedad. Los intereses de la élite y la situación de desempleo, vulnerabilidad, inseguridad llevaron a la mayoría de la población a optar por la extrema derecha. El gobierno fue compuesto, mayoritariamente, por hombres, blancos, militares y civiles religiosos conservadores. La agenda económica y social prevé una radical reforma de la seguridad social, la retirada de derechos sociales garantizados en la Constitución, recortes de fondos de las áreas de salud y educación y un ataque a la cultura, a las artes, a las ciencias humanas, a los intelectuales ya los movimientos sociales.

En ese contexto histórico de crisis, de deslegitimación de la democracia, de los derechos humanos, del pensamiento crítico, se articularon los movimientos de extrema derecha, contrarios a lo que denominan “adocctrinación ideológica” (ideologías de género, política, derechos humanos) en las escuelas, en oposición a los enfoques pedagógicos considerados críticos. Las manifestaciones organizadas dentro y fuera de los poderes legislativo y judicial, a favor de valores morales conservadores y programas, como por ejemplo, “escuela sin partido” y “educación sin adocctrinamiento” (Franco, 2018) alcanzan escuelas, familias, profesores y universidades y, especialmente, la enseñanza de Historia, de las Humanidades y las Artes.

Es en este lugar social que se sitúa el siguiente análisis sobre las dimensiones de la historia enseñada a los niños brasileños (6 a 11 años) en los cinco primeros años de la enseñanza fundamental, teniendo como referencia las prescripciones curriculares de la “Base Nacional Común Curricular”, aprobada en diciembre de 2017, y los peligros de una historia única en nuestras escuelas, en el contexto político económico ultra liberal y conservador en el plano político y cultural. En consecuencia, establecemos un diálogo con enfoques metodológicos que, a nuestro modo de ver, pueden favorecer la construcción de otras narrativas históricas en el aula, cultivar el debate democrático de diferentes visiones y la incorporación de diversas fuentes y lenguajes en el trabajo pedagógico. La historia, como componente curricular, desde los primeros años de

escolarización tiene un papel importante para la formación de la ciudadanía y la comprensión crítica de la experiencia. Recordamos la clásica afirmación de Marc Ferro (1990:9): “la imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la historia tal como se nos contó cuando éramos niños”. Es sobre eso que el *Samba Enredo de la Manguera* nos alerta, nos provoca. De ahí nuestro esfuerzo de análisis.

### 1. Los cambios de los currículos prescritos para los años iniciales de la enseñanza fundamental.

La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley 9.394/96) constituye el marco jurídico-normativo de la educación nacional, después de la Constitución de la República, promulgada en 1988, conocida históricamente, como la "Constitución Democrática".

Desde entonces, se iniciaron las reformas educativas en los años 1990, en el contexto neoliberal, entre ellas la formulación e implementación de los Parámetros Curriculares Nacionales - PCN por el Ministerio de Educación. Es importante registrar que en el período post-dictadura, antes de la aprobación de la nueva LDB de 1996, ocurrieron cambios educativos relevantes en varios estados y municipios que construyeron propuestas curriculares diferentes a la anterior (Guimarães, 2012). Influenciadas por los movimientos de renovación historiográfica en las Universidades y los movimientos sociales de profesores, la historia enseñada fue, paulatinamente, repensada en las escuelas. Los criterios de evaluación y adquisición de los libros de texto se han mejorado en este período. El Ministerio de Educación y las Secretarías de Estado de Educación desarrollaron programas de formación de profesores, como el *Proformação*<sup>21</sup> (en el ámbito federal) y el *Veredas*<sup>22</sup> (en el estado de Minas Gerais). Y desde 2006 se ha ampliado de ocho a nueve años la duración de la enseñanza fundamental, con matrícula obligatoria a partir de 6 años, experiencia ocurrida en algunos estados, como Minas Gerais. La configuración de la educación básica, hoy, en Brasil, comprende tres etapas: educación infantil (de 0 a 6 años), la enseñanza fundamental con duración de nueve años, organizada en dos fases: del primero al quinto año y la de los cuatro años finales (sexto al noveno año); y la enseñanza media de una duración mínima de tres años.

El texto de los PCN reafirmó la relevancia de la enseñanza y de los aprendizajes en Historia desde los primeros años de la educación básica. Según el documento, “la disciplina puede dar una contribución específica al desarrollo de los alumnos como sujetos conscientes, capaces de entender la historia como conocimiento, como experiencia y práctica de ciudadanía” (PCN, 1997:30). Historia y Geografía pasaron a ser áreas autónomas, desde el primer año de la enseñanza fundamental obligatoria. El documento PCN fue presentado a los educadores como un “conjunto de referencias nacionales comunes”, que respetaba las diversidades regionales, culturales, políticas existentes en el país. En el marco del debate crítico, el MEC reconoció al PCN como una referencia, un apoyo a la planificación y desarrollo del proyecto educativo de la escuela. El texto presentó un conjunto de ejes temáticos amplios, conectados a los objetivos generales y los objetivos específicos del área de Historia, además de sugerencias de metodologías y fuentes históricas.

En el proceso histórico de democratización del país se intensificaron las luchas y demandas de los movimientos sociales, en particular, de los movimientos de profesores, sin tierra, negros e indígenas, contra el racismo, los prejuicios, la marginación y la desigualdad. Estos movimientos conquistaron espacios en el campo de la cultura, de la educación y de la ciudadanía (Guimarães, 2016). En consecuencia de la nueva Constitución Federal de 1988, se implementaron políticas públicas, tales como el reconocimiento y demarcación de tierras indígenas y *quilombolas*. Una de las conquistas fue la aprobación de la Ley Federal N° 10.639, del 9 de enero de 2003, determinando la inclusión en los currículos del estudio de la “historia y cultura afro-brasileña”. El artículo “26-a” de la LDB hizo obligatorio el de la historia y cultura de África y afro-brasileña. El párrafo 2 establece que los contenidos deben ser objeto de todas las disciplinas, en especial de las disciplinas educación artística, literatura brasileña e historia brasileña. El artículo “79-b” de las “disposiciones generales” de la LDB incluyó en el calendario escolar el día 20 de noviembre como el Día de la Conciencia Negra. Se trata de una referencia a la memoria de *Zumbi dos Palmares*, uno de los principales líderes de la lucha de los esclavos en el Quilombo de los Palmares por el fin del régimen

esclavista. El 10 de marzo de 2008 fue sancionada la Ley 11.645/ 2008 determinando también, como obligatorio, el estudio de la historia y cultura indígena en las redes de enseñanza pública y privada (Guimarães, 2018).

La historia constituye un campo de saber fundamental en la lucha por la edificación de una sociedad democrática y multicultural. En esa perspectiva, en el proceso de renovación curricular, desencadenado en el Brasil democrático, una de las luchas fue por la valorización de la Historia y de la Geografía, como áreas específicas del conocimiento, desde los primeros años de escolaridad, sin negar la interfaz entre las dos las áreas y la interdisciplinariedad. La configuración de la historia escolar pasó a expresar cuestiones y propuestas recurrentes en la producción historiográfica en las Universidades, es decir, una historia temática, plural y problematizadora en oposición a la “historia única”, que privilegiaba a los héroes, las fechas cívicas y valores morales, predominante en el tiempo de la Dictadura. En concordancia con Brum (2010) la historia única en la familia y en la escuela es el acto más cobarde cometido por padres y profesores que no saben lo que hacen, o saben, pero no logran o no quieren hacer algo diferente. Educar es ampliar las posibilidades narrativas de la vida de cada uno y de los demás. Es ampliar la lectura y la comprensión del mundo, hacer crecer la conciencia crítica de los sujetos.

En los años 2000 el Plan Nacional de Educación fue ampliamente discutido por representantes de la sociedad y Congreso Nacional; el mismo estableció las veinte Metas para la Educación Nacional en el período 2014-2024. La Meta 7 estableció el compromiso de “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidade da educação escolar com melhoria do fluxo e da aprendizagem...”. Una de las estrategias para alcanzar la Meta determinó: “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a *base nacional comum dos currículos*, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local”. Así, en 2015, el MEC instituyó una Comisión, formada por investigadores y profesores para la elaboración de la Propuesta de la Base Nacional Común Curricular- BNCC (Silva y Guimarães, 2018). Se elaboraron dos versiones del Documento conocido como BNCC, seguido de consulta pública con el objetivo de recibir y agregar las contribuciones de la sociedad civil, de organizaciones y entidades científicas. En tanto ocurrió el cambio del Gobierno, el *impeachment* de la Presidenta Dilma Rousseff y, en consecuencia, el de equipo en el Ministerio. Las políticas de educación siguieron otra dirección.

Durante el año 2017, la tercera versión de la BNCC (reescrita por otro equipo) fue aprobada por el Consejo Nacional de Educación y, el 15 de diciembre de 2017, fue sancionada por el entonces Ministro de Educación. La Historia y la Geografía permanecieron como componentes curriculares, desde el primer año de la enseñanza fundamental, integrantes del área de Ciencias Humanas. La “Base” delinea las Competencias Generales de la Base; Competencias Específicas de Historia para la Enseñanza Fundamental; Objetos de Conocimiento y Habilidades a ser desarrolladas en cada una de las etapas/ años de la enseñanza fundamental. Cada habilidad es precedida de un código identificador, como por ejemplo, el primer aprendizaje que se espera del alumno en el primer año de la enseñanza fundamental: (EF01HI01) “Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade”. Los códigos de las Habilidades corresponden a los descriptores de la Evaluación. Es decir, las habilidades que componen una competencia cognitiva son descritas por la especificación de los conocimientos y de los procesos mentales, necesarios para la realización de la tarea (Soares, 2017). En este ejemplo, se desnuda la función estandarizadora y reguladora de lo que se debe enseñar y lo que se debe aprender en Historia en todo el territorio nacional.

Al ordenar los contenidos (objetos de conocimiento), las competencias y habilidades, la “Base” tiene el poder de no sólo definir el contenido de la clasificación, las fronteras entre las disciplinas, sino también orientar, modelar y limitar la autonomía de los profesores (Sacristán, 2013:17). ¿Cómo? Por medio de las evaluaciones a gran escala y de los materiales didácticos. El PNLD - Programa Nacional del Libro Didáctico 2019<sup>23</sup> (años iniciales del EF), sufrió cambios significativos en el sentido de adecuarse íntegramente a la “Base”. De ese modo, no solo el libro del alumno fue

elaborado de acuerdo con la BNCC sino también el material del profesor, agregado al anterior, fue compuesto por planes de desarrollo de la enseñanza, secuencias didácticas, proyectos de trabajo, orientaciones sobre la gestión de la clase y las evaluaciones correspondientes, las cuestiones con las respuestas, correspondientes a los descriptores de las habilidades. Así la “Base” “paraliza”, formatea el proceso, no respeta la autonomía docente, representa un instrumento de poder del Estado (Apple, 1994). Define una selección estandarizada de los contenidos a enseñar y a aprender en el tiempo reglamentado (semanas, bimestres, año, etapa, nivel: enseñanza fundamental y media), regulando también los libros y materiales didácticos, la práctica pedagógica de los profesores en los diferentes contextos escolares y las evaluaciones. Es sobre la “Base”, como analiza Sacristán (2013) que se decidirá el éxito y el fracaso de las personas (profesores y alumnos) y de las instituciones escolares. Un conjunto de determinantes “con poder regulador de personas”.

La “Base”, en el discurso oficial y mediático, es considerada la fórmula mágica que salvará a la educación brasileña del fracaso, evidenciado, según el MEC, en los índices alcanzados por los estudiantes en las evaluaciones nacionales e internacionales. Hubo resistencias, hay resistencias, por parte de entidades científicas, movimientos sociales, parlamentarios, investigadores y otros. Desde 2019 Brasil pasó a vivir un retroceso educativo. Además de la BNCC que pretende estandarizar y regular la historia a ser enseñada y aprendida, las orientaciones de los gestores del MEC -dominada por profesionales de extrema derecha, religiosos y militares- y propuestas de parlamentarios alcanzan, estratégicamente, la educación crítica y reflexiva. Ese cuadro político incita luchas cotidianas, disputas de narrativas y de proyectos en el sentido de combatir la mitificación y la manipulación de la Historia. Como nos enseñó Adichie (2009): “Historias importan. Muchas historias importan. Las historias se han utilizado para expropiar y hacer el mal. Pero las historias pueden también ser usadas para capacitar y humanizar”. Este es el desafío que enfrentan los educadores brasileños en el actual contexto histórico.

## 2. Abordajes metodológicos y el papel de los profesores.

La historia está hecha de luchas, resistencias y contradicciones. Entre el currículo prescrito y el currículo vivido, construido, en las diferentes culturas escolares, hay un largo y tortuoso camino. Hay conflictos, tensiones, concesiones, resistencias e incertidumbres. Los profesores y los niños son protagonistas del proceso de enseñar y aprender. Hay varias enseñanzas y aprendizajes. Sin embargo, hay que registrar que la tradicional práctica de enseñanza de Historia, en los años iniciales de la enseñanza fundamental en Brasil, sobre todo en los tiempos de Dictadura, se orientó por una concepción pedagógica que separaba, rígidamente, la transmisión de conocimientos de la reflexión, del descubrimiento, de la producción de saberes. Esta práctica inhibía el proceso de comprensión del conocimiento como una construcción. Así, muchas veces, el profesor, sobre todo en los años iniciales del EF, acababa por cristalizar hechos, ideas y valores como verdades absolutas, incuestionables, así como inhibía el desarrollo de la creatividad y la criticidad del alumno. La historia de la disciplina y de las culturas escolares demuestra que los hechos, las fechas cívicas, los nombres de héroes, como Don Pedro I (el proclamador de la Independencia) y la Princesa Isabel (la redentora de los esclavizados) eran los contenidos más transmitidos y memorizados de forma mecánica por los alumnos, en los primeros años de escolarización.

El papel del profesor se limitaba, muchas veces, al de un “reproductor” de contenido (hechos y fechas cívicas), y el de los alumnos, al de espectadores pasivos. Tal práctica acababa legitimando y perpetuando la llamada “historia oficial” sea del municipio, del estado y de la nación. Y, al mismo tiempo que se transmitía una historia única, el proceso dificultaba la comprensión de otras narrativas, de otros sujetos y grupos, como alertó el *samba-enredo* de la *Manguêira* (2019). La concepción tradicional, en contextos autoritarios, presentaba límites concretos a aquellos que buscaban romper con ese modo de enseñar Historia a los niños. Esta práctica de enseñanza era recurrente en las escuelas durante la Dictadura civil-militar en las clases de “Estudios Sociales”, disciplina que era el resultado de una fusión de contenidos históricos, cívicos y geográficos.

En el proceso de democratización, la escuela pasó a ser comprendida y reconocida como un espacio complejo, diverso, multicultural. Se produjo un repensar de la Historia, de la educación y de la enseñanza. En ese escenario, el diálogo con el debate internacional (Cooper, 2002; Funes, 2001; Santisteban y Pagés, 2011) y otros presupuestos teórico-metodológicos para los años iniciales de la enseñanza fundamental, son relevantes para la defensa y construcción de prácticas de enseñanza que favorezcan la comprensión del mundo de forma crítica. Los aprendizajes históricos en el contexto de democratización de las escuelas fueron ampliados, enriquecidos y de/ re/ contruidos. Las nociones, los múltiples saberes de los alumnos, pueden ser incorporados y desarrollados en las situaciones y estrategias de aprendizajes de la Historia en la escuela. La historicidad, el carácter constructivo y abierto de los espacios como el de la escuela y su entorno, de los grupos sociales, de las nociones y conceptos, a nuestro ver, envuelven y permean las prácticas pedagógicas desarrolladas por el profesor, mediador del proceso. Por lo tanto, el énfasis de esas nociones y habilidades se procesa en el diálogo entre los sujetos, valorizando los saberes y prácticas contruidos en diferentes espacios educativos.

El desarrollo de las nociones de tiempo es, a nuestro parecer, fundamental en este grupo de edad, la percepción de los diferentes ritmos y temporalidades: el pasado, el presente, el futuro; las nociones de sucesión, duración, ordenación, simultaneidad. Varios estudios han abordado el tema como Cooper (2006), Santisteban y Pagès (2010), Oliveira y Miranda (2010). Las transformaciones y las permanencias en el proceso histórico son claves para la comprensión de las acciones humanas, pues el tiempo es entendido aquí, no como algo vacío, congelado, natural que somete al hombre, sino como lleno de acciones. Siempre en movimiento, manifiesta diferencias, semejanzas, transformaciones, continuidades y contradicciones. Y el espacio es construido por las personas en relación con la naturaleza, modifican el paisaje y producen los medios necesarios para su supervivencia. Así, el espacio se configura como una construcción histórica de hombres y mujeres en la dinámica de las relaciones sociales y de trabajo, políticas, económicas y culturales.

La construcción de prácticas pedagógicas críticas como evidencian estudios de Schmidt, Garcia, (2006), Guimarães (2010), implican la reflexión permanente sobre el conocimiento histórico, combatiendo los maniqueísmos y anacronismos. En este sentido, no hay espacio para simplificaciones, para la imposición de una “única” y determinada percepción de la realidad, para la difusión de preconceptos y estereotipos que producen exclusiones. Incumbe al profesor ampliar la comprensión de la diversidad, valorar interpretaciones y visiones de los diferentes protagonistas en relación con un mismo contexto histórico, un mismo tema, textos de diferentes autores, diferentes fuentes y lenguajes que expresan contradicciones, apuntando a enriquecer el debate de las cuestiones en estudio.

La organización del trabajo educativo en Historia por temas, como defendemos, favorece la comprensión de la historicidad de las acciones y el trabajo interdisciplinario en el aula. El estudio de la Historia, cuando no está limitado y organizado por fronteras rígidas, marcos, fechas, períodos históricos y hechos, abre la posibilidad para el estudio de diversas dimensiones de la vida en sociedad, tales como el cotidiano, las mentalidades, las relaciones políticas, sociales y afectivas, familiares, la cultura, la memoria, las fiestas, la alimentación, el ocio, etc., variados temas y la incorporación de diferentes fuentes y lenguajes (mapas, datos estadísticos, noticias del periódico, revistas e internet, canciones, poemas, cine, narrativas orales, imágenes, objetos, obras de arte y otras), relacionando las experiencias vividas, las cuestiones socialmente vivas, con el conocimiento producido en diferentes lugares. La investigación, la identificación, la comparación, la contextualización, el debate, el registro, el análisis, la síntesis y la producción de saberes son presupuestos metodológicos. Creemos que la enseñanza presupone investigación, descubrimiento.

El trabajo interdisciplinario en Historia, en el intento de romper con la fragmentación, gana especial significado en el interior del proceso de alfabetización lingüística, temporal y espacial del niño. Es decir, no es necesario primero alfabetizar al niño enseñar a leer y escribir en el sentido restringido, para después enseñar Historia, según preconizaban algunos educadores, por el contrario, la propuesta es alfabetizar enseñando y aprendiendo Historia. El proceso de alfabetización en el sentido amplio de la palabra: leer y entender el mundo. Todas las áreas

curriculares contribuyen y participan en este proceso. La interdisciplinariedad no es, a nuestro ver, ninguna fórmula milagrosa capaz de resolver los problemas de aprendizaje, sino una actitud que se caracteriza por la osadía de la búsqueda, por la inquietud, por la investigación. Si alfabetizar es leer y comprender el mundo, como nos enseñó Paulo Freire (2001), aprender historias (y no una sola) es parte constitutiva de ese proceso.

### **3. La ampliación de las fuentes históricas y los lenguajes en la práctica pedagógica.**

La incorporación de diferentes fuentes y lenguajes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia constituye, a nuestro ver, una estrategia pedagógica importante para la construcción curricular con base en los principios de la autonomía docente, respeto y valorización de los saberes de los niños. Posibilita el estudio de los problemas del mundo vividos por los niños en la escuela, en la familia, en los espacios de ocio, en los diversos ambientes sociales y educativos. En esta perspectiva, alumnos y profesores pueden tener acceso a un universo variado. Las metodologías de enseñanza recurrentes en el área de la enseñanza de la historia han enfatizado la relevancia del diálogo crítico con las especificidades de los diferentes lenguajes. Abordaremos a continuación algunas fuentes valiosas en el proceso de construcción de aprendizajes en Historia.

La llamada “historia tradicional” privilegió durante mucho tiempo los documentos escritos y oficiales. Esa tradición historiográfica fue ampliamente difundida en los currículos y libros didácticos durante el siglo XX. Conclusión: los libros didácticos difundían, básicamente, la historia política institucional, los hechos y las fechas, los personajes destacados. Las nuevas corrientes historiográficas ampliaron el concepto de documento histórico. En los años iniciales de la enseñanza fundamental podemos recuperar varios tipos, desde, por ejemplo, el certificado de nacimiento del niño y los certificados escolares a las “recetas de comidas” y otros géneros textuales. Entendemos que, a través de ellos, el diálogo puede explicitar diferentes puntos de vista. El trabajo crítico de contextualización y problematización de los géneros textuales favorece el proceso de alfabetización de los niños (Guimarães, 2009).

La educación patrimonial en la práctica de enseñanza de la Historia es otra temática relevante a ser explorada en los primeros años. Puede ser estimulada en actividades articuladas en museos, archivos, bibliotecas -lugares que podemos llamar “lugares de la memoria”-, la llamada cultura material e inmaterial. En muchos municipios de Brasil, no hay siquiera una biblioteca pública, un cine, un archivo o un museo. Esa realidad puede limitar el trabajo del profesor, pero también lo desafía. No son solo los museos, archivos y bibliotecas los que guardan historias. Hay varios registros, objetos interesantes que están despreciados en las casas de las familias de los alumnos, en las granjas, en las calles de las ciudades. El trabajo educativo con los patrimonios histórico y cultural, implica investigar los bienes culturales que nos marcan, nos distinguen, nos identifican ante los demás pueblos y culturas. Este trabajo, desde los primeros años de escolaridad, desarrolla el respeto a la diversidad, a la multiplicidad de expresiones, a las manifestaciones culturales en las diferentes localidades y regiones, al lenguaje, a los hábitos y costumbres diversos. Ese proceso educativo beneficia la discusión de la identidad, de la noción de pertenencia, de valorización de las diferentes culturas, sin distinguir, jerarquizar o discriminar unas como mejores que otras. Así, consideramos la investigación de los patrimonios culturales una parte relevante del proceso de alfabetización, así como de las trayectorias temporales e históricas.

Otra fuente relevante en el trabajo son las obras literarias que nos ayudan a desentrañar y a comprender la realidad, los cambios menos perceptibles, detalles sobre lugares, ambientes, paisajes, culturas, modos de vestir, en fin, detalles de una época. Es posible encontrar materiales de gran valor literario e histórico que abordan diversos temas. El lenguaje literario constitutivo del imaginario infantil enriquece los aprendizajes en historia en esta fase. El lenguaje poético manifiesta otras formas de ver, percibir, y expresar sentimientos sobre variados temas, cuestiones sensibles, hechos, sujetos y prácticas sociales y culturales. Seduce, actúa sobre nosotros, interviene, nos provoca. Así como los libros de literatura infantil nos pueden proporcionar pistas para el estudio de temas históricos con belleza y sensibilidad, la incorporación de canciones y poesías



despierta el interés de los alumnos, de manera lúdica los motiva para las actividades, los sensibiliza en relación con diversos temas y desarrolla la creatividad. El trabajo interdisciplinario, despierta la imaginación y, de forma lúdica, desarrolla la creatividad, la criticidad y el proceso de alfabetización.

Las imágenes -ilustraciones, grabados, dibujos, pinturas y fotografías- son registros de la historia, con los cuales los profesores y alumnos pueden establecer un diálogo para ampliar el conocimiento y la crítica del mundo. Entretanto, el profesor necesita estar atento para no tratar las fuentes iconográficas sin las debidas distinciones y especificidades. Una fotografía, por ejemplo, como fuente histórica, necesita ser analizada como una producción, fruto del trabajo de un fotógrafo que selecciona, recorta acciones, ángulos, colores, objetos y fotografía, utilizando recursos tecnológicos. Una fotografía es fruto de ciertas intenciones, visiones de mundo, de un determinado contexto y condiciones técnicas de producción. Ella trae en sí huecos, silencios, recortes, evidencias. Como toda fuente histórica, la fotografía es una forma de narrar y no la historia. Así, reafirmamos que es necesario problematizar, reflexionar, interpretar desde diferentes ángulos, a partir de preguntas, tales como: ¿qué?, ¿cómo?, ¿por qué?, ¿dónde?, ¿para quién?, ¿para qué? Cabe a los profesores incentivar, valorar y respetar las percepciones, las lecturas de los alumnos. Comparar fotos que retratan los mismos lugares y paisajes, en épocas diferentes, suscita la percepción de los cambios, permanencias, transformaciones, semejanzas y diferencias. Como afirmó Benavidez (2017:79) la utilización de imágenes supone reconocer a las mismas como documentos históricos que permiten reconstruir la realidad social y cultural del pasado, y al mismo tiempo, dar cuenta de las preocupaciones, aspiraciones, ideas y sentimientos de la sociedad que las produjo.

La diversidad de los temas y fuentes de los estudios históricos y educativos ha impulsado, entre nosotros, el desarrollo de la historia oral en las aulas en los diversos niveles de enseñanza. La recuperación, el registro de testimonios, de las voces de sujetos históricos a través de entrevistas se justifica por concebir la necesidad de incorporar protagonistas vivos, personas que están viviendo y haciendo historia en el medio próximo para que los niños entiendan que toda experiencia humana tiene valor para la historia. Este trabajo pedagógico favorece la adquisición de habilidades y actitudes de investigación, indagación, análisis, responsabilidad, ética y respeto a los diferentes puntos de vista. Esto requiere que el profesor observe la cuestión de la subjetividad de las fuentes orales. Los recuerdos, los relatos están impregnados de silencios, contradicciones, selecciones e incoherencias y, algunas veces, de distorsiones.

Así, requiere problematización, análisis, crítica e interpretación. Desde el final del siglo XIX y, sobre todo a lo largo del siglo XX, el cine se ha convertido en una de las más importantes formas de manifestación artística y cultural de la sociedad contemporánea. Distrae, seduce, provoca diversas sensaciones (miedo, alegrías, tristezas), alimenta nuestra imaginación, nuestros sueños, y amplía nuestro modo de ver y sentir a las personas y el mundo. De ese modo, el cine se ha convertido en uno de los lenguajes más recurrentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia. Varios autores han abordado las posibilidades metodológicas, las ventajas y los problemas de la incorporación del cine en la enseñanza de la historia. Los estudios demuestran que las relaciones cine e historia y cine y educación, tanto en el contexto europeo, como en el Brasil, no son recientes. La opción metodológica favorable a la incorporación del cine en la enseñanza de la historia requiere la ruptura con la concepción de "historia escolar" como expresión de verdad; requiere otra relación con las fuentes de estudio e investigación y, no solo la ampliación del cuerpo documental, en el proceso de producción de saberes. Exige también del profesor una profundización de conocimientos acerca de la constitución del lenguaje, de las dimensiones estéticas, sociales, culturales, cognitivas y psicológicas, sus límites y posibilidades. Por lo tanto, la incorporación de películas, cada vez más facilitada por Internet, de forma planificada -articulada al proceso de enseñanza y aprendizaje, no como forma de apenas ocupar el tiempo de los niños o como mera ilustración- pueden contribuir de forma significativa a la educación histórica, ética y estética de los individuos.

## Consideraciones finales.

Si enseñar y aprender Historia constituye un proceso constructivo, dinámico, abierto y reflexivo, la enseñanza de la historia en los años iniciales de la educación básica tiene un papel fundamental en el proceso de alfabetización de los niños, entendida en la perspectiva freiriana (2001), como la capacidad de leer y entender el mundo. Combatimos la “historia única”, la “escuela sin partido”, el autoritarismo y las dictaduras. Defendemos el derecho de aprender historias. No una visión única, de algunos sujetos. Estos son algunos de los principios que defendemos. Son parte de un movimiento por la construcción y reconstrucción de propuestas pedagógicas capaces de establecer una relación crítica con las concepciones de Historia, educación y la realidad social. Este proceso de construcción exige un trabajo permanente de reflexión sobre el sentido del trabajo docente y el papel de la enseñanza-aprendizaje de la Historia en la sociedad que vivimos. El profesor ya no es el que presenta un monólogo para alumnos ordenados y pasivos que, a su vez, “decoran” el contenido. Él tiene el privilegio de mediar las relaciones entre los sujetos, el mundo y el conocimiento.

El profesor, al construir aprendizajes en Historia, puede, efectivamente, contribuir a la formación histórica del alumno, al auto-conocimiento y las relaciones del “yo”, del “otro” y del “nosotros”, situando a los individuos en el espacio, en el tiempo, en la sociedad en la que vive. Por lo tanto, consideramos a la historia una disciplina fundamentalmente formativa que nos ayuda a comprender e intervenir en el mundo.

Así, concluimos que, a lo largo de los últimos 30 años, el debate, las proposiciones e investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en Historia, en los espacios formativos, de producción y difusión de saberes, contribuyeron a valorizarlo como un campo de saber fundamental para la formación de los ciudadanos y la construcción de una sociedad multicultural y democrática. El profesor, como mediador de las relaciones entre los sujetos, los saberes y las prácticas educativas, tiene el papel de dialogar críticamente con los documentos, las fuentes históricas, los currículos, los libros y materiales didácticos prescritos. El profesor es un ciudadano. La autonomía docente conquistada no puede ser destruida. Son innumerables las posibilidades de lecturas, interpretaciones y trabajos pedagógicos que potencian la construcción de aprendizajes históricos significativos, en los diversos contextos sociales, culturales y educativos. ¡Estemos atentos a los peligros de la historia única como denunciaron Adichie (2009) y Manguiera (2019)!

## Bibliografía

- Adichie, C. N. (2009).** *El peligro de la historia única*. New York: Penguin Random House Grupo Editorial S.A.U.
- Apple, M. W. (1994).** Repensando ideología e currículo. In: Moreira, A. F.; Silva, T. da (orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.
- Benavidez, V. (2017).** Las imágenes como fuente histórica y recurso didáctico para la enseñanza de la historia. In: Salto, V. (comp.) (2017). *Prácticas docentes de la enseñanza de la Historia: narrativas de experiencias*. Cipolletti: Universidad de Comahue.
- Brum, E. (2010).** O perigo da história única. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EM1122942-15230,00-0+PERIGO+DA+HISTORIA+UNICA.html> Acesso em 20/02/2019.
- Cooper, H. (2002).** *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ Morata.
- Cooper, H. (2006).** Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. *Educar*, número especial 171-190.
- Ferre, M. (1990).** *Como se cuenta la historia a los niños em el mundo entero*. México: FCE.
- Franco, A. P. (2018).** Entre tradiciones e innovaciones: la enseñanza de la historia y la responsabilidad por el mundo. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 27, 8-17.
- Freire, P. (2001).** Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, 15(42), 259-268.
- Funes, G. (comp.) (2001).** *Ciencias Sociales - entre debates y propuestas*. Neuquén: Libros.

- Guimarães, S. (2009).** É possível alfabetizar sem história ou... Como alfabetizar ensinando história. In: Guimarães, S. (2009) (Org.). *Ensino Fundamental: conteúdos, metodologias e práticas*. Campinas: Alínea.
- Guimarães, S. (2010).** *Fazer e ensinar História - anos iniciais do ensino fundamental*. Belo Horizonte: Dimensão.
- Guimarães, S. (2012).** *Didática e Prática do Ensino de História*. Campinas: Papirus.
- Guimarães, S. (2015).** *Ensino de História e cidadania*. Campinas: Papirus.
- Oliveira, S. R. F. & Miranda, S. R. (orgs). (2010).** Educar para a compreensão do tempo. *Cadernos CEDES*, 30(82).
- Sacristán, J. G. (2013).** *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso.
- Safatle, V. (2017).** *Só mais um esforço*. São Paulo: Três Estrelas.
- Santisteban, A. & Pagés, J. (2009).** Cambios y continuidades: aprender la temporalidade histórica. In: Guimarães, S. (org.). *Ensino Fundamental: conteúdos, metodologias e práticas*. Campinas: Alínea.
- Santisteban, A. & Pagés, J. (coords). (2011).** *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. Madrid: Síntesis.
- Schmidt, M. A. & Garcia, T. B. (orgs). (2006).** Dossiê Educação Histórica. *Educar em Revista*, 22, especial.
- Silva, M. A. & Guimarães, S. (2018).** A necessidade da História no ensino fundamental: dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) à Base Nacional Comum Curricular. In: Veiga, I. P.A. & Silva, E. F. da (orgs). *Ensino Fundamental – da LDB à BNCC*. Campinas: Papirus.
- Soares, J. F. (2017).** Descritor (de Competência ou Habilidade). UFMG, FAE, CEALE. Disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/>
- Souza, J. A. (2016).** *A radiografia do Golpe - entenda por que você foi enganado*. Rio de Janeiro: Leya.

## Documentos

- Brasil (1988). Constituição Federal. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) Acesso em 20/02/2019.
- Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96. Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em 20/02/2019.
- Brasil (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais. História e Geografia. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em 20/02/2019
- Brasil. (2018). BNCC- Base Nacional Comum Curricular. MEC. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em 20/02/2019.
- Brasil (2017). Edital PNLD 2019. Portal do FNDE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/> Acesso em 20/02/2019.

---

## Notas

- <sup>1</sup> El texto es fruto de las investigaciones realizadas en el ámbito del GEPEGH-Grupo de Estudios e Investigaciones en Enseñanza de Geografía e Historia. Sitio [www.gepegh.faced.ufu.br/](http://www.gepegh.faced.ufu.br/) El subtítulo del texto se inspira en la transcripción del discurso: Adichie, C. N. (2009). *El peligro de la historia única*. NY: Penguin Random House. Traducción al español: Mariela Coudannes, editora de la revista Clío & Asociados. La historia enseñada.
- <sup>2</sup> Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE / Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU. Investigadora de Productividad nivel 1B del CNPq / Brasil.
- <sup>3</sup> Homenaje a Leci Brandão - mujer negra (1944), cantante, compositora, sambista y activista política.
- <sup>4</sup> Homenaje a Jamelão, apellido de José Bispo Clementino dos Santos, (1913 - 2008), negro, cantor, tradicional intérprete, “puxador” de sambas-enredo de la escuela de samba Mangueira.
- <sup>5</sup> Año/ fecha marco histórico de la llegada de los navegantes portugueses a la costa del territorio conocido hoy como Brasil. En la historia oficial se considera el año del “descubrimiento”.
- <sup>6</sup> Dandara: mujer negra, esposa del gran líder negro Zumbi de Palmares, guerrera, capoeirista, luchó para defender al Quilombo de Palmares.
- <sup>7</sup> Cariri- Indígenas de la etnia kariri, habitantes de la región noreste. Lucharon contra la dominación de los portugueses en el siglo XVI.
- <sup>8</sup> Isabel- Princesa Isabel, hija del emperador Don Pedro II. Firmó la Ley Áurea el 13 de mayo de 1888.
- <sup>9</sup> Dragão do Mar de Aracati - Homenaje al líder negro el *jangadeiro* Francisco José do Nascimento nació en 15 de abril de 1939 en Canoa Quebrada, estado de Ceará. Fue héroe de la abolición en Ceará. Su bravura en el bloqueo del Puerto de Fortaleza, le rindió el sobrenombre de Dragón del Mar. Fuente: <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/herois/francisco-josedonascimento>

---

<sup>10</sup> *Caboclos* de julio es probablemente una referencia al episodio de la independencia de Brasil, que tuvo lugar en Salvador, Bahía, donde los portugueses fueron expulsados en julio 1823. Ver más en <http://paginacinco.blogosfera.uol.com.br>

<sup>11</sup> Años de plomo- Años de la dictadura civil militar entre 1964 -1985.

<sup>12</sup> *Marias* podría simbolizar todas las Marías o todas las mujeres que existen en el país. Sin embargo, el verso se refiere a una María específica, se trata de Maria Felipa de Oliveira, descendiente de esclavos que llevaron a la resistencia contra los portugueses en la isla de Itaparica, una ofensiva que tuvo lugar en 1822, en vísperas de la independencia de Brasil. Ver más en <http://paginacinco.blogosfera.uol.com.br/>

<sup>13</sup> Mahins - Homenaje a Luisa Mahin, mujer negra, una de las líderes de las revueltas de esclavos ocurridas en Salvador en los años 1830. Era madre del poeta, abogado y abolicionista Luiz Gama.

<sup>14</sup> Marielles - Homenaje a Marielle Franco, representante en Río de Janeiro por el del PSOL, negra, socióloga, activista y defensora de los derechos sociales. Fue muerta en 2018 y el asesinato permanece impune.

<sup>15</sup> Malês - Malês eran los trabajadores esclavizados traídos de regiones musulmanas de África. En 1835, estos esclavos se organizaron y se rebelaron contra sus señores, en una lucha por la libertad y contra la imposición del catolicismo, en la que se conoció como Revuelta de los Malês. Ver más en <http://paginacinco.blogosfera.uol.com.br/>

<sup>16</sup> El Gremio Recreativo Escuela de Samba Estación Primera de Mangueira fue fundado en 1928 por un grupo de jóvenes habitantes del morro Mangueira, en Río de Janeiro, una comunidad de gente pobre, constituida casi en su totalidad por negros, hijos y nietos de esclavos, enteramente identificados con sus manifestaciones culturales y religiosas. Disponible en <http://www.mangueira.com.br/>. Acesso em 20/02/2019.

<sup>17</sup> Avenida Marquês de Sapucaí, localizada en la región central de la ciudad de Río de Janeiro, Brasil, donde se sitúa el Sambódromo, obra del arquitecto Oscar Niemeyer, oficialmente denominado “Passarela Professor Darcy Ribeiro”. En este lugar se realiza el desfile de las escuelas de samba de Río de Janeiro.

<sup>18</sup> Império Serrano: *Grêmio Recreativo Escola de Samba Império Serrano* es una de las más tradicionales escuelas de samba de la ciudad de Río de Janeiro.

<sup>19</sup> Gonzaguinha: Gonzaguinha (1945-1991) fue un cantante y compositor brasileño. Autor de grandes éxitos, hijo del compositor nordestino Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior. Sufrió persecuciones y algunas de sus canciones fueron censuradas durante la Dictadura. Fuente: <https://www.ebiografia.com/gonzaguinha/>

<sup>20</sup> Canção “O que é, o que é” Artista: Gonzaguinha; álbum: Caminhos do Coração, 1982.

<sup>21</sup> El programa de formación de profesores tiene habilitación para el magisterio en la modalidad Normal. La realizada por el MEC en asociación con los estados y municipios. Disponible en: <http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/apresentac>. Acceso: 20/12/2019

<sup>22</sup> Proyecto Veredas: programa de formación de profesores a nivel superior. El proyecto comenzó en enero de 2002 e involucró a un consorcio de cooperación interuniversitaria compuesto por 18 instituciones de enseñanza. Fuente: <http://portal.mec.gov.br/component/content/> Acceso: 20/12/2019.

<sup>23</sup> El PNLD puede ser conocido en [www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld](http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld)