

EL LUGAR DEL APRENDIZAJE HISTÓRICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE HISTORIA EN LA AMAZONIA BRASILEÑA

PLACE OF HISTORICAL LEARNING IN THE INITIAL FORMATION OF HISTORY TEACHERS IN THE BRAZILIAN AMAZON

ERINALDO CAVALCANTI

UNIVERSIDAD FEDERAL DE SUL Y SUDESTE DE PARÁ, BRASIL

ericontadordehistorias@gmail.com

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

Fecha de recepción: 13 mayo 2020

Fecha de aceptación: 3 agosto 2020

RESUMEN

Con el objetivo de comprender el lugar que ocupan los debates sobre aprendizaje histórico, este artículo analiza qué temas aparecen en las asignaturas obligatorias de la enseñanza de la Historia en la formación inicial del profesor de Historia en la Amazonia brasileña. Como opción metodológica, he procedido al análisis cuantitativo y cualitativo de las matrices curriculares de los cursos ofrecidos en las universidades federales ubicadas en la región Amazónica de Brasil. Con ese fin, seguí con la identificación y cuantificación de las asignaturas que se dedican a los estudios sobre aprendizaje histórico. El paso siguiente fue analizar los temas y las indicaciones bibliográficas presentes en las referidas asignaturas. Los análisis muestran que las matrices curriculares investigadas no han dado prioridad a las reflexiones sobre el aprendizaje histórico. Además, indican que el escaso debate promovido durante el período de formación inicial del profesorado se asocia con las áreas de Educación y Psicología.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la Historia; Aprendizaje histórico; Formación inicial del profesorado; Amazonia brasileña.

ABSTRACT

The article aims to analyze the place that debates on historical learning occupy in the compulsory subjects of History courses in the initial training of History teachers in the Brazilian Amazon. As a methodological option, I proceeded to a quantitative and qualitative analysis of the curricular matrices of the courses offered at federal universities located in the Amazon region of Brazil. To this end, I continued with the identification and quantification of the disciplines dedicated to studies on historical learning. The next step was to analyze the themes and bibliographic indications present in the referred disciplines. The analyzes show that the curricular matrices investigated do not prioritize reflections on historical learning. In addition, they indicate that the little debate promoted during the initial period of teacher training is associated with the areas of Education and Psychology.

KEY WORDS: History Teaching; Historical Education; Initial Teacher Training; Brazilian Amazon.

1. INTRODUCCIÓN

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

Para ejercer la actividad docente, el profesional necesita un título de grado en una carrera de licenciatura. En otras palabras, ese grado académico habilita los profesionales a conducir la enseñanza en los niveles primario o secundario. Las carreras de licenciatura de diversas áreas del conocimiento ofrecen en sus planes de estudio un conjunto de asignaturas, llamadas pedagógicas, para preparar a los profesionales al ejercicio de la enseñanza. El Ministério da Educação regula un conjunto de normativas mediante las cuales exige una cantidad mínima de horas para las asignaturas pedagógicas. Actualmente, la resolución vigente determina 400 horas para las asignaturas o actividades comúnmente llamadas “Prácticas de enseñanza”, y otras 400 horas para las “Prácticas Docentes”.

Se hace necesaria una breve explicación para ubicar el presente artículo. Las reflexiones presentadas aquí forman parte del resultado del proyecto “Historia de la enseñanza, libros de texto y formación del profesorado: entre prácticas y representaciones”, cuyo objetivo general es analizar los diseños curriculares de los cursos de grado en Historia que se ofrecen en las universidades federales de Brasil. El objetivo es comprender cómo los debates sobre la enseñanza de la Historia y los libros de texto se problematizan durante la formación inicial de los docentes. Ese proyecto está vinculado a la línea de investigación “Enseñanza de Historia, narrativas y documentos” del Programa de Posgrado en Historia de la Unifesspa y al laboratorio y grupo de investigación iTemppo.

El presente artículo, por lo tanto, se inserta en este espacio de reflexión y propone un análisis sobre algunos temas que involucran la Historia y su enseñanza, entendida como un campo de disputas y un lugar de conocimiento/poder y formación docente. Presento algunas reflexiones sobre determinados temas que se encuentran en las asignaturas/materias de licenciatura en Historia ofrecidas por universidades federales ubicadas en la región amazónica de Brasil. Es conveniente decir que la Amazonía brasileña es compuesta por nueve provincias y que, según el Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), la Amazonía brasileña “[...] tiene un área aproximada de 5.217.423 km², que corresponde aproximadamente al 61% del territorio brasileño” (IBGE, 2020, s/p). Las instituciones ubicadas en la Amazonía Brasileña e investigadas en este artículo son las siguientes: Universidade Federal do Amazonas (Ufam), Universidade Federal do Acre (Ufac), Universidad Federal do Amapá (Unifap), Universidad Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), Universidade Federal de Rondônia (Unir), Universidade Federal de

Roraima (UFRR), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) y Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

En esas instituciones, analizo de manera específica cómo aparecen las discusiones sobre el aprendizaje histórico en los cursos. Para eso, utilizo los diseños curriculares de los cursos introductorios de grado — también llamados Proyecto Político Pedagógico (PPP) o Proyecto Político Curricular (PPC) — como una opción para problematizar algunos objetos de estudio, enseñanza y aprendizaje en los referidos cursos. Los análisis demuestran que los diseños curriculares investigados han tematizado predominantemente la Historia europea y mantenido la clásica periodización cuatripartita de la Historia: Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea. Además, hay poco interés en reflexionar sobre la enseñanza de la Historia y aún menos sobre el aprendizaje histórico.

Las investigaciones que vengo desarrollando (Cavalcanti, 2018a, 2018b, 2019) evidencian que la Historia, como ciencia y espacio para la formación de docentes, en Brasil, no ha mostrado mucho interés por la enseñanza del área en sí. Las investigaciones de Marieta de Moraes Ferreira (2016) y de Ricardo Pacheco y Helenice Rocha (2016) indican que en el Curso de Posgrado en Historia ha ocurrido un considerable crecimiento en la investigación sobre enseñanza de Historia. Sin embargo, ese tema todavía está siendo analizado, principalmente en el campo de la Educación, como lo demuestran Margarida de Oliveira e Itamar Freitas (2013) y Mauro Coelho y Taissa Bichara (2019).

Durante los cuatro años de formación académica, los diseños curriculares investigados prácticamente han ignorado el debate sobre los fundamentos epistemológicos del proceso de aprendizaje histórico y las reflexiones sobre el tema parecen permanecer ajenas a la mayoría de los estudiantes universitarios durante su formación en las universidades federales brasileñas. Los diseños curriculares, a partir de los cuales se forman los profesores de Historia, han dedicado escaso tiempo para reflexionar sobre la enseñanza de esa disciplina y aún menos para debatir y comprender las relaciones que involucran las capacidades cognitivas por las que se desarrolla el aprendizaje histórico. Es posible afirmar, a partir de los programas de los cursos de formación docente, que gran parte de los docentes formados desconocen el debate especializado sobre el aprendizaje histórico.

2. EL OBJETO DE ESTUDIO: UNA MIRADA DESDE LA BIBLIOGRAFÍA ESPECIALIZADA

Por aprendizaje histórico me refiero a un conjunto de habilidades cognitivas que permiten al sujeto aprendiz comprender la historia, individual y colectiva, como una construcción humana en el tiempo. Como argumenta el historiador alemán Jörn Rüsen (2011a), esa es la capacidad interpretativa relacionada con el tiempo que le permite al alumno experimentar relaciones temporales de una manera significativa. En sus palabras, “el aprendizaje histórico puede, por lo tanto, entenderse como un proceso mental de construcción de significado sobre la experiencia del tiempo a través de la narrativa histórica, en la cual surgen y se desarrollan las competencias para tal narrativa”. (Rüsen, 2011, p. 43). Según ese autor, la Didáctica de la Historia es el área en la que se analizan esas competencias. En sus palabras, “es la ciencia del aprendizaje histórico” (Rüsen, 2015, p. 248).

Schmidt y Cainelli enfatizan que “[...] aprender historia significa aprender a narrarla, de tal manera que, en ella y con ella, si pueda encontrar el reconocimiento, sin el cual no podríamos ser o lograr ser” (Schmidt y Cainelli, 2015, p. 125). En ese sentido, el aprendizaje histórico es la capacidad de ofrecer una orientación en las relaciones diarias del sujeto que aprende y, por ello, movilizar la capacidad interpretativa sobre las experiencias vividas. Así, el aprendizaje histórico es una interpretación relacionada con el tiempo capaz de promover formas de comportamiento y de acción y maneras de ver, sentir, percibir, actuar y ser. En otras palabras, es una orientación *en* y *con* el tiempo, expresada a través de diferentes formas narrativas.

El debate sobre el aprendizaje histórico es uno de los temas privilegiados en las reflexiones sobre la formación del profesorado. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la formación del profesorado es mayoritariamente abordada por diferentes investigadores y desde diversas perspectivas, lo que no significa que ese sea un tema agotado. Por el contrario, las reflexiones de la bibliografía especializada ofrecen análisis valiosos para mostrar la pluralidad de enfoques y la importancia que merece el tema, especialmente en el momento actual cuando la educación y la formación de docentes en Brasil están siendo atacadas diariamente.

Desde esa perspectiva, las reflexiones de Maurice Tardif (2014) son importantes cuando postulan que el conocimiento y las prácticas de enseñanza son múltiples y heterogéneas. Por lo tanto, no existe una relación determinista entre los documentos prescritos y las acciones de los docentes en el ejercicio de la enseñanza. En esta clave de interpretación, las contribuciones de Ana María Monteiro (2007) también son valiosas al argumentar que existe una relativa autonomía en las actividades desarrolladas por los docentes en el ejercicio de su profesión. Una autonomía construida desde la trayectoria personal y profesional, desde las referencias sociales y culturales compartidas por ellos.

El aprendizaje histórico es uno de los principales objetos de investigación dentro del alcance de las reflexiones de Educación Histórica. En ese espacio de producción de conocimiento, los estudios no son recientes, como lo señalan Schmidt y García (2006), Ramos y Cainelli (2015) y Barca (2006). Sin embargo, con respecto a Brasil — específicamente a la Historia como un área de conocimiento especializado — las reflexiones no han sido frecuentes, aunque tengan crecido en los últimos años (Evangelista y Triches, 2006). Pionero en ese debate y referencia en investigación especializada, el Laboratorio de Investigación de Educación Histórica (Lapeduh) de la UFPR ha ganado prominencia y reconocimiento internacional. Dirigido por la profesora e investigadora Maria Auxiliadora Schmidt, el *Lapeduh* ha llevado a cabo una serie de acciones que involucran investigación de grado, maestría y doctorado, además de cursos y seminarios especializados.

Maria Auxiliadora y Ana Cláudia Urban enfatizan la importancia y el crecimiento de las reflexiones sobre la educación histórica como lugar teórico de contribución significativa al proceso de formación docente. Para ellas, “la educación histórica se ha constituido como una teoría y aplicación a la educación en general y a la enseñanza de la historia, en particular, de los principios de la cognición histórica, ya que parte del supuesto de que existe una cognición propia en la historia” (Schmidt y Urban, 2018, p. 9). Como

señalan las autoras, la investigación sobre el aprendizaje histórico, como objeto de reflexión problematizada en el contexto de la Educación Histórica, en gran medida se basa en reflexiones teóricas y epistemológicas realizadas por el historiador alemán Jörn Rüsen.

Al analizar algunos desafíos del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia en la formación inicial del profesorado, Cristiani Bereta da Silva y Luciana Rossato destacan el crecimiento y la importancia que han brindado las reflexiones sobre la educación histórica. Para ellas, el crecimiento y el contenido de la investigación nos permiten afirmar que

[...] progresaremos poco en la enseñanza de la historia escolar y en la capacitación de maestros para la educación básica si no conseguimos comprender los procesos cognitivos y de aprendizaje involucrados en la elaboración de ideas históricas. (Silva y Rossato, 2013, p. 82).

Los desafíos relacionados con la formación docente van más allá de las barreras políticas del tiempo y del espacio; está claro que, en cada momento y en cada lugar, los conflictos adoptan configuraciones específicas. Al analizar la formación docente en América Latina, la profesora Margarita Victoria Rodríguez llama la atención para el papel del Estado como promotor de los principales cambios implementados en el proceso de globalización iniciado en la década de 1990. Rodríguez destaca las reformas implementadas en Chile, Argentina y Uruguay, muestra los desafíos y las disputas sobre el proceso de formación del profesorado y señala que existe una separación entre las instituciones de formación y las redes educativas: “[...] todavía existe una gran distancia entre los formadores de los docentes y la realidad escolar” (Rodríguez, 2008, p. 19).

Las reflexiones ocurren en diferentes países, lo que también favorece una amplia gama de análisis. Desde esta perspectiva, los análisis de la profesora María Paula González son importantes al considerar las relaciones entre las prácticas docentes, la transmisión de la historia reciente y el currículum en Argentina. Para ella, los docentes movilizan un conjunto variado de factores en el ejercicio de la enseñanza y, por lo tanto, deben entenderse “[...] como actores clave y sus conferencias e interpretaciones del currículum como actos de replanteamiento activo” (González, 2008, p. 85).

La profesora Maria do Céu de Melo (2015) también contribuye a la reflexión. Al analizar la formación de profesores de Historia en Portugal, señala que la estructura y organización de los cursos universitarios en la Unión Europea se configuran a través del proyecto ganador que se describe en el Tratado de Bolonia (2001). Según la autora, existe una articulación multidisciplinaria en términos de conocimiento, habilidades, tiempos y espacios. Ella menciona que, en la configuración curricular en Portugal, hay “Prehistoria, civilizaciones antiguas, civilización griega y romana, arte clásico, edad media [...], descubrimientos y expansión portugueses, arte medieval, edad moderna [...], Arte Moderno, Edad Contemporánea [...]”. (Mello, 2015, p. 42). Como se puede ver, el modelo cuadripartito aún prevalece como un eje estructurante del currículum inicial de formación docente.

A su vez, el profesor Jean Pagès (2004), al analizar el proceso de formación del profesorado para profesores de Historia de la escuela secundaria, en España, señala que el

perfil de este profesional es una construcción histórica con importantes y variados elementos del campo del conocimiento epistemológico e historiográfico. Con todo, se pregunta si ese conocimiento es suficiente para enseñar historia en la escuela secundaria — o en toda la Educación Básica, para el caso de Brasil — ya que la formación inicial de los docentes ha priorizado la adquisición de conocimientos específicos sobre los contenidos a impartir. Para Pagès, la enseñanza es un acto de comunicación y, por lo tanto, aquellos que enseñan necesitan tener capacitación para “esa comunicación” y conocer los medios, los discursos, los instrumentos y el contexto en el que se construye la comunicación, es decir, la enseñanza. Del mismo modo, es necesario que el comunicador conozca al público a que dirige su comunicación, es decir, el profesor de Historia necesita tener conocimiento sobre la audiencia a la que enseñará.

Por lo tanto, es oportuno cuestionar: ¿qué pasados deben ser enseñados en las asignaturas de los cursos de formación inicial del profesorado de Historia? ¿Cuáles deberían ser los objetos de estudio, reflexión y aprendizaje en los cursos de grado? Después de todo, ¿qué debe aprender un profesor de Historia? No hay respuestas definitivas a esas preguntas. En cada momento, en cada institución, en cada situación política e histórica se construyen respuestas a esas demandas. En esos términos, es oportuno preguntar: en la actualidad, ¿qué debe aprender el profesor de Historia de la Educación Básica en su período de formación inicial?

Las discusiones sobre la formación del profesorado implican directamente el debate sobre las matrices de los diseños curriculares. No es el objetivo de este artículo presentar una revisión bibliográfica sobre el plan de estudios, ya que ello requeriría otro ensayo para las reflexiones necesarias. Sabemos que el currículo es un campo de luchas y confrontaciones. Es un territorio de disputas, en la interpretación de Miguel Arroyo (2013) y un lugar de las batallas para proyectos políticos y sociales, como ha sido defendido, sostenido/argumentado Moreira y Silva (2000). Es un espacio para la invención, creación y representación del mundo, como lo recomiendan conciben/piensan Carmen Teresa Gabriel y Ana Maria Monteiro (2014). Por lo tanto, el currículo no es solo un lugar para disputas sobre la selección de contenidos y metodologías de enseñanza, sino [...] “una opción cultural, un proyecto cultural selectivo, una selección cultural de ciertos grupos” (Fonseca, 2008, p. 118).

La enseñanza de la Historia, como objeto de preocupación y análisis de la ciencia histórica, se entrelaza con las relaciones tejidas en el tiempo. Los usos que se hacen de la Historia, a través de su enseñanza, están estrechamente vinculados con las diferentes lecturas interpretativas que los hombres elaboran en su tiempo. Por lo tanto, son lecturas que ofrecen una orientación que es dada en las diferentes formas de actuar en el espacio político. Así, se decide qué enseñar, cómo enseñar y a quién enseñar. Esas decisiones se construyen en las relaciones de poder que los hombres tejen entre sí y con en el tiempo.

3. PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

Para proceder metodológicamente, inicialmente he optado por un enfoque cuantitativo de las matrices curriculares. Primero he identificado cuántas instituciones

ofrecen el curso de Historia en los campus de su sede. Ese enfoque considera 11 universidades. A los documentos de dichos diseños curriculares he accedido y recopilado durante la primera etapa del proyecto, que comenzó en el segundo semestre de 2016, a excepción de la Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), cuyo curso fue creado en el segundo semestre de 2018. Por lo tanto, es posible que algunos diseños hayan sufrido cambios en ese intervalo de tiempo. Los diseños curriculares analizados aquí se encuentran en la sede de las respectivas instituciones, con la excepción de la Universidade Federal do Tocantins (UFT), cuyo diseño es del curso ofrecido en Porto Nacional.

La primera fase de ese momento de la investigación consistió en investigar los datos sobre cuántas y qué instituciones federales ofrecen el curso de Licenciatura en Historia y a la vez revelar dónde se encuentran esos cursos geográficamente. En todos los estados que conforman la región amazónica, al menos una institución ofrece el curso de Licenciatura en Historia.

A continuación, he realizado un mapeo de cuántas asignaturas obligatorias se ofrece en cada diseño curricular y cuáles son los temas estudiados. Posteriormente, comencé a registrar cuántas asignaturas obligatorias están destinadas a los debates sobre la enseñanza de la Historia y cuántas se dirigen a las reflexiones sobre el aprendizaje histórico.

A través de la herramienta de búsqueda e identificación de palabras, he buscado en los documentos de los 11 diseños curriculares las palabras “aprendizaje histórico” y “aprendizaje”. Tal procedimiento me permitió identificar cuántas asignaturas ofrecen reflexiones sobre ese tema durante el período de formación inicial de los profesores. Así, fue posible analizar el lugar que esas asignaturas ocupan en los diseños curriculares, su carga, su programa de contenidos y sus objetivos.

Es importante resaltar que esa opción metodológica no se limita al conteo numérico de las asignaturas que se ocupan de aprendizaje histórico. Fundamentalmente, el interés es comprender qué asignaturas y temas se ofrecen, es decir, cuáles son los contenidos estudiados en cada una de ellas. Esos datos nos permiten comprender y analizar la división y distribución del tiempo entre los componentes curriculares. La división ocurre de manera tensa, a través de disputas, negociaciones y confrontaciones. Por lo tanto, esa división y distribución de temas por asignaturas no es natural ni se limita a una cuestión matemática. Por lo contrario. Es, ante todo, una cuestión política entretendida en las relaciones de poder fabricadas en ese momento.

Un segundo procedimiento metodológico ha sido implementado para que se procediera con un análisis cualitativo de los datos catalogados. Dicho análisis se basa en la lectura e interpretación de los enunciados presentes en los planes de curso de cada asignatura analizada. Así, después de identificar cuáles y cuántas asignaturas se dirigen a estudios sobre aprendizaje histórico, comencé a analizar qué temas de estudio específicos esas asignaturas curriculares seleccionan. Es decir, en un amplio universo de debates relacionados al tema aquí investigado, es posible identificar lo que los diseños curriculares definieron como necesarios para enseñar y aprender durante la formación inicial del docente de Historia.

Esa metodología de reflexión está presente en todo el trabajo aquí presentado y tiene permitido observar cómo esos cursos dividen los temas trabajados y seleccionan la secuencia para cada asunto. Además, muestra lo que se considera obligatorio y opcional en términos de estudios para la formación de los futuros docentes de la Educación Básica.

4. ALGUNOS RESULTADOS – O EL LUGAR DEL APRENDIZAJE HISTÓRICO EN LAS MATRICES CURRICULARES BAJO ANÁLISIS

¿Qué se enseña actualmente en los cursos de la Historia? Esa pregunta aparentemente banal puede ocultar un universo muy complejo en la formación de maestros que trabajarán en la formación social, política e histórica de los jóvenes de la Educación Básica. ¿Qué temas se priorizan, cuáles se silencian y cuáles se requieren según sea necesario para la formación de un profesor de Historia de acuerdo con los diseños analizadas?

Me gustaría enfatizar que entiendo que no hay elemento que condicione una relación mecánica entre lo escrito y lo prescrito en los diseños curriculares y su aplicabilidad. No existe una fuerza que establezca una factibilidad entre los enunciados de los programas de contenidos y su ejecución por parte del docente responsable de ello. Entre lo prescrito y lo experimentado hay un universo de tensiones, negociaciones y acuerdos que promueven otras configuraciones para las materias. Hay muchas prácticas desarrolladas que no se describen en los documentos. Hay muchos temas que actúan en esa etapa y la ejecución no sigue la determinación irrestricta del currículum prescriptivo oficial. No se debe olvidar que la implementación — o desarrollo — de las materias, como regla, sigue la dinámica propia de los “planes de curso” elaborados por los docentes responsables. Por lo tanto, esos diseños deben considerarse como vestigios y evidencia de un universo tenso, denso y complejo de problemas en disputas y metamorfosis permanentes.

Sin embargo, ello no significa que debemos disminuir la importancia de los diseños curriculares y los discursos que se registran en sus comentarios. No. Los diseños demuestran y dan una interpretación sobre la comprensión de la Historia como ciencia, como un lugar de formación docente. Nos permiten entender cómo los docentes que actuaron en la construcción de cada diseño entendieron y entienden lo que debe ser importante para los profesionales que se convierten en profesores de Historia.

Como cualquier otro documento, los diseños curriculares deben analizarse cuidadosamente una vez que constituyen una especie de “ADN” de cursos y departamentos de Historia en universidades de Brasil. Esos diseños representan un conjunto de discursos y prácticas que caracterizan la forma de hacer de la Historia como ciencia en nuestras universidades. Ofrecen y dan a leer una determinada configuración que adquirieron los cursos de formación superior de licenciatura en Historia. Demuestran la concepción de la Historia a través de sus enunciados, materias y comentarios. Expresan sus afiliaciones teóricas y conceptuales. Señalan enfoques y distancias con diferentes significados de la Historia. Indican lo que consideran importante en la formación del docente. Informan qué preguntas son obligatorias para el profesional del área y qué preguntas son opcionales.

Presentan los diferentes significados de las categorías analíticas que componen esa ciencia, como “narrativa”, “documento”, “hecho/evento” y “tiempo” (por nombrar solo algunos).

La configuración temática de los diseños analizados se estructura a través de la división clásica de la Historia en cuatro períodos. El Cuadro 1 presenta una visión general de la carga horaria y la distribución del número de temas relacionados con la llamada Historia Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea en los cursos analizados.

Cuadro 1 – Relación institución/carga-horaria de curso y materias (asignaturas)

Institución (año de aprobación de PPC)	Carga horaria total (horas)	Cantidad de asignaturas obligatorias				
		Total	Historia Antigua	Historia Medieval	Historia Moderna	Historia Contemporánea
Ufam, 2006	2.865	41	1	2	1	2
Unifap, 2007	3.420	44	2	1	2	2
UFMT, 2009	3.268	39	2	2	2	2
UFPA, 2011	3.260	45	1	1	1	3
UFT, 2011	2.805	36	1	1	1	2
UFRR, 2012	2.810	38	1	1	1	2
Ufac, 2013	2.930	39	1	1	1	2
UFMA, 2014	2.865	36	1	1	2	2
Unir, 2014	3.560	32	1	1	1	2
Unifesspa, 2017	3.216	45	1	1	2	2
Ufopa, 2018	3.470	37	1	1	1	2
Total	34.469	432	13	13	15	23

Fuente: Preparado por el autor.

Esas informaciones permiten comprender una determinada configuración curricular que los cursos de grado en Historia han adquirido en las últimas dos décadas. Esa lectura también nos permite comprender qué pasados se movilizan en el presente en términos de oferta de materias. También tenemos acceso a los temas que se imparten en las materias obligatorias de estudiantes de grado en Historia.

La provisión de una materia obligatoria presenta diferentes implicaciones y perspectivas, a comenzar por la carga horaria disponible en el diseño curricular. Desde esa perspectiva de análisis, significa reconocer cuánto tiempo (horas de debate) cada diseño curricular dedica para los temas estudiados en cada materia. Desde el punto de vista cronológico, se establece una cierta cantidad de tiempo para el debate, la discusión y la producción de conocimiento sobre cada tema.

Los resultados no son alentadores cuando se busca minuciosamente en estos diseños los componentes curriculares específicamente responsables de las reflexiones sobre el “aprendizaje histórico”, como una categoría conceptual/analítica basada en la ciencia histórica, por ejemplo. De los 11 cursos de grado investigados, solamente uno ofrece una asignatura obligatoria, con objetivos y referencias bibliográficas que abordan el aprendizaje histórico, problematizado a través de la educación histórica que comprende una categoría y un campo de la Historia como ciencia de referencia. En ese sentido, se puede decir que el curso de Historia de la Unifesspa es el único curso de licenciatura en Historia que se ofrece en los campus de las universidades federales que conforman la región amazónica.

La matriz curricular del curso de Historia de la Unifesspa define que la construcción de Educación Histórica se encuentra entre las habilidades y competencias instituidas en este curso. En esos términos, el documento afirma que la licenciatura en Historia debe:

Reflexionar sobre los temas educativos y pedagógicos relacionados con la enseñanza de la Historia en los niveles Fundamental, Medio y Juventud a Adulto (EJA¹) para proponer proyectos de intervención en la realidad escolar, capaces de permitir la educación histórica del ciudadano. (Unifesspa, PPC Historia, 2017, p. 30).

La disciplina destinada a realizar esa competencia es la “Didáctica y Educación Histórica” que, según su programa de contenido, propone el siguiente análisis:

Educación histórica como una forma de pensar sobre la relación entre la enseñanza y la producción de conocimiento historiográfico, articulada en la acción efectiva entre el conocimiento histórico como ciencia especializada. Aprendizaje histórico basado en las experiencias e identidades de los sujetos en su contexto sociocultural, como un proceso para enseñar y aprender historia en la vida cotidiana y la toma de conciencia historiográfica, como elemento esencial en la formación del estudiante de historia. (Unifesspa, PPC Historia, 2017, p. 60).

El registro de que solamente una de las instituciones hace reflexiones sobre el aprendizaje histórico y/o la educación histórica no significa que los demás ignoren los problemas que rodean el proceso de aprendizaje entre sus estudiantes. Aunque no se base en el aprendizaje histórico, la problematización del aprendizaje, en general, aparece en la materia de “Psicología Educativa” o, en menor medida, en la materia denominada “Didáctica”.

Según los diseños curriculares, todos los cursos agrupan reflexiones sobre el aprendizaje en el componente curricular llamado “Psicología de la Educación”, a excepción del curso ofrecido en Unifesspa. Es decir, 10 de los 11 diseños aquí analizados entienden que los análisis que implican el aprendizaje deben ser desarrollados a través de las reflexiones promovidas por la psicología como materia. Del total de 10 cursos, siete también colocan el debate sobre el aprendizaje en una asignatura denominada “Didáctica”. En menor medida, el debate sobre el aprendizaje también aparece en las materias de “Práctica Docente” y “Metodología y práctica de Enseñanza”. A continuación, el Cuadro 2 ayuda a visualizar el panorama de la distribución del tema “aprendizaje” entre los componentes curriculares y sus respectivas instituciones.

¹ En Brasil, tenemos una modalidad de educación para personas que, en general, no pudieron estudiar cuando tenían la edad escolar adecuada (o apropiada). Esta modalidad se llama Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Cuadro 2 – Relación asignaturas obligatorias/instituciones

Asignaturas obligatorias que abordan el aprendizaje	Relación de las Instituciones (siglas)	Total
Psicología de la Educación	Ufam, Unifap, UFMT, UFPA, UFT, UFRR, Ufac, UFMA, Unir, Ufopa.	10
Didáctica	Ufam, UFMT, UFT, UFRR, Ufac, Unir, Ufopa.	7
Práctica Docente	Ufam, UFPA, Ufac, Ufopa.	4
Metodología e Enseñanza de Historia	Unifap, UFT.	2
Prácticas de Enseñanza	UFPA, Ufac.	2
Didáctica da Historia o Educación Histórica	Unifesspa.	1

Fuente: Preparado por el autor.

Para los profesionales capacitados en Ufam, los debates sobre el aprendizaje se desarrollan en tres materias. “Psicología de la Educación”, “Didáctica” y “Pasantía supervisada”. Según el programa de la materia “Psicología de la Educación”, las reflexiones de ese componente deben basarse en “[...] el aprendizaje como un proceso y como una actividad”. (Ufam, PPC Historia, 2006, p. 33). En la asignatura “Didáctica general”, los estudiantes de grado también deben reflexionar sobre el aprendizaje. Según su programa de contenidos, el componente está dedicado a reflexionar sobre la “[...] contextualización histórico-social de la educación y la didáctica. Concepciones didáctico-pedagógicas y sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Planos y proyectos de educación (niveles, etapas, tipos, componentes)” (Ufam, PPC Historia, 2006, p. 35. El destacado nos pertenece).

Los temas enseñanza y aprendizaje también se incluyen como un objetivo de estudio en los programas de contenido de las cuatro materias de pasantía supervisada en esta institución.

El proceso de “enseñanza y aprendizaje” es el tema/objeto de reflexión en los componentes curriculares ofrecidos en Unifap y UFMT en la disciplina “Psicología de la Educación”. En Unifap, la materia con una carga horaria de 60 horas/clases propone reflexionar sobre “Historia, campos y ramas de la psicología. Desarrollo biopsicosocial y cognitivo de la infancia y la adolescencia y sus implicaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Unifap, PCC Historia, p. 62). Ofrecida por el departamento de Psicología, la disciplina, en UFMT (también con carga horaria de 60 horas/clases), tiene como objetivo reflexionar sobre la “[...] comprensión del proceso de aprendizaje y sus contribuciones a la enseñanza. [...] Psicología del aprendizaje: conceptos y principios fundamentales en las diferentes corrientes de aprendizaje y sus contribuciones a la educación escolar”. (UFMT, PPC Historia, 2014, p. 63).

En esa misma institución, también existe la asignatura “Didáctica para la enseñanza de la Historia”, en la que el enfoque también recae sobre los fundamentos teóricos del proceso de enseñanza y aprendizaje y está basado en reflexiones sobre la metodología de enseñanza de la Historia. Las referencias de ese componente curricular varían entre los autores del campo de la educación y de la metodología de la enseñanza de la historia.

En 10 de las 11 matrices investigadas el tema “aprendizaje” se encuentra al lado del concepto de “enseñanza”, casi como si fuera una pareja inseparable. En los planes de curso de las asignaturas la proposición de ese tema no aparece sola. Incluso cuando hay alguna variación en el título de la materia, el tema es siempre descripto como “enseñanza y aprendizaje”.

Cuando analizamos el texto de los diseños curriculares, en varios pasajes encontramos discusiones que enfatizan la importancia de centrarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje durante la formación inicial de sus profesionales. Sin embargo, esas preguntas no aparecen en el plan de estudios de los componentes curriculares de los cursos analizados. En otras palabras, se expresa como una reflexión importante y necesaria sobre la enseñanza y el aprendizaje, sin embargo, los textos académicos no son explicitados en los programas de las materias que señalan esa preocupación. Las materias con contenidos específicos en el campo historiográfico no muestran evidencia de que las reflexiones sobre los temas estudiados en los componentes dialoguen con las cuestiones sobre enseñanza y aprendizaje.

4.1 Qué deberían leer los futuros docentes de historia

Un análisis cuidadoso de los diseños curriculares de Historia ofrece muchas reflexiones. Permite la construcción de una “radiografía” de los cursos en los que operamos y capacitamos a futuros docentes de Historia que actuarán en escuelas públicas y privadas. Una radiografía sobre cómo se configura esa ciencia y ese lugar de conocimiento/poder. Acerca de cómo organizar su contenido, sus cargas horarias, sus temas de estudio y sus elecciones en términos de actividades obligatorias y opcionales. Asimismo, demuestra lo que esa ciencia, con toda su polifonía de sentidos y significados, selecciona como referencias obligatorias en términos de lecturas para los profesionales que se gradúan.

En ese sentido, podemos problematizar lo que los diseños analizados establecen como lectura obligatoria para sus componentes curriculares. En otras palabras, ¿qué deberían leer los profesionales capacitados en esa área sobre cada tema de estudio? ¿Qué libros y autores aparecen en la bibliografía básica de los temas y qué significados emiten esas referencias? Por lo tanto, es importante comprender y reflexionar sobre las indicaciones bibliográficas que presentan los componentes curriculares analizados. Los programas de contenidos dividen las indicaciones bibliográficas entre dos categorías: bibliografía básica y complementaria. Para los análisis desarrollados aquí, considero solamente los autores y los trabajos presentes en la primera categoría.

Una lectura común a todas las materias analizadas aquí es que no hay referencias bibliográficas sobre el “aprendizaje” de autores del campo de la Historia como ciencia de referencia. La excepción es la disciplina ofrecida en Unifesspa, que define el “aprendizaje histórico” como el objeto de estudio y que en su bibliografía básica indica los autores Jörn Rüsen, María Auxiliadora Schmidt, Ana Claudia Urban y Luis Fernando Cerri. Para las otras 10 instituciones, las recomendaciones de lectura son predominantemente de Psicología y Educación. Cuando se habla de “enseñanza y aprendizaje”, en los programas de las disciplinas de Psicología de la Educación, las referencias son de autores del campo de la Psicología. Cuando se menciona “enseñanza y aprendizaje” en las materias de

“Didáctica”, las referencias se refieren principalmente al área de Educación. Cuando ese debate se asigna como tema de estudio en las materias de “Metodología de la enseñanza de la Historia”, aparecen autores de esa área, como Circe Bittencourt y Selva Guimarães Fonseca.

Esa diversidad de referencias y lugares en que aparecen los temas de aprendizaje se puede entender de diferentes maneras. Ciertamente, representan una indicación de cómo los profesores de Historia que trabajan en los cursos de pregrado captan y atribuyen significado a lo que entienden por aprendizaje histórico. El escaso debate en la ciencia de referencia sobre el aprendizaje histórico acompaña el proceso de institucionalización en esa área y quizás también sea uno de los factores que contribuye a que las discusiones sobre el aprendizaje se desarrollen en otras áreas. Sobre el tema, Schmidt (2014) señala que “[...] en este proceso, los temas relacionados con el aprendizaje histórico y, por lo tanto, con su enseñanza, abandonaron la agenda de los historiadores e ingresaron, principalmente, a la agenda de las teorías educativas y, por lo tanto, las formas y funciones de la escolarización” (Schmidt, 2014, p. 37). Esta interpretación puede ayudar a comprender por qué, en algunos diseños curriculares, el debate se lleva adelante en el campo de la psicología y de la educación mientras que, en otros cursos, las reflexiones aparecen como una cuestión de metodología de enseñanza. En esos casos, las referencias bibliográficas indican que el debate debe guiarse por reflexiones también en el campo de la educación.

Esa configuración puede servir como rastros para reflejar cómo la ciencia histórica ha enfrentado la problematización sobre el aprendizaje histórico. Comenzando con la ausencia casi absoluta de materias en los diseños curriculares para discutir el aprendizaje histórico como un objeto de interés para la Historia como ciencia. Esa ausencia revela mucho. Sugiere que las reflexiones sobre cómo aprender históricamente no son parte de los intereses de esa ciencia. ¿Cómo nosotros, los sujetos históricos, aprendemos a pensar, entender e interpretar históricamente? ¿Qué habilidades cognitivas necesitamos para pensar y aprender históricamente? ¿El aprendizaje de Historia es análogo a aprender otra área de conocimiento?

La escasez de reflexiones dentro de la ciencia de referencia puede explicar por qué las disciplinas centradas en el debate sobre el aprendizaje no abordan las singularidades del aprendizaje histórico. Por lo tanto, la ausencia de estudios sobre el aprendizaje histórico por parte de la ciencia de referencia puede contribuir a explicar por qué los diseños curriculares estudiados mencionan genéricamente el “aprendizaje” y, en sus asignaturas, delegan la reflexión en otras áreas del conocimiento. El problema no radica en dialogar con la Psicología o con las Ciencias de la Educación hasta el agotamiento. El diálogo con esas áreas es importantes y necesarios. El problema radica en el abandono de las reflexiones por parte de la ciencia de referencia. O sea, a medida en que la Historia como ciencia y lugar de formación del profesorado no elige el aprendizaje como tema de análisis, está demostrando que no hay interés en comprender cómo ocurre el aprendizaje histórico. Es decir, para la Historia, comprender cómo aprenden los sujetos no es algo importante.

Esas reflexiones también señalan lo que los docentes de Historia en su formación inicial “deben” aprender en la concepción de los autores de cada PPC. Una mirada cercana a la configuración de los diseños curriculares de los cursos de grado nos permite identificar

una distribución de conocimientos, conceptos y representaciones sobre los significados de la Historia como ciencia, como un lugar para la formación del profesorado.

Los diseños curriculares de los cursos, por lo tanto, indican cómo debe estar compuesta la ciencia histórica en términos de selección de contenido. Señalan el encadenamiento de las discusiones y la secuencia de los temas de estudio por períodos. Los diseños también muestran cómo se configura la ciencia histórica a través de sus materias. Sus asignaturas indican qué temas esa ciencia considera necesarios durante la formación inicial del profesorado. O sea, la permanencia del conjunto de asignaturas obligatorias define lo que se debe estudiar y aprender en cada etapa del proceso de formación de grado.

La profesora Flávia Caimi (2015), doctora en Educación, al analizar el proceso de formación docente de los profesores de Historia, llama la atención sobre la importancia de desarrollar otras habilidades además de las necesarias para dominar el contenido. Desde esa perspectiva, sostiene que “[...] para enseñarle historia a João es necesario entender la enseñanza, la historia y a João” (Caimi, 2015, p. 111). Sin embargo, al analizar los diseños curriculares, es posible notar que esa preocupación aún no se encuentra en esos documentos.

Al examinar los temas presentes en los otros programas de materias de los diseños curriculares analizados, se observa una ausencia total de debate sobre el aprendizaje histórico y sobre la enseñanza de la Historia. Los objetivos de estudio registrados en los programas mencionan solamente el contenido que se enseñará a los futuros docentes. No se menciona el proceso cognitivo del aprendizaje histórico. Una ausencia absoluta predomina con respecto a las reflexiones que involucran las diferentes capacidades cognitivas a través de las cuales se aprende y enseña la Historia. No se menciona nada acerca de cómo se pueden trabajar los temas expuestos en los programas de las materias como contenidos de enseñanza de la educación básica, dado que este es el espacio donde trabajará el profesional capacitado. Hay un silencio espantoso sobre la enseñanza de la historia, el aprendizaje histórico e, igualmente, sobre las singularidades de los jóvenes a quienes los futuros docentes enseñarán.

La ausencia de esos problemas de estudio puede sugerir, por lo tanto, que la opinión de los docentes responsables de la construcción de diseños curriculares es que el debate sobre el aprendizaje histórico y la enseñanza del área en sí no es importante. En otras palabras, la permanencia de esos espacios vacíos también puede indicar que, para parte de los formadores de docentes que trabajan en los respectivos cursos analizados, el conocimiento sobre los contenidos que serán trabajados en el aula es suficiente para la formación del profesor de Historia. Como es posible notar, entre las instituciones investigadas, sólo hay una asignatura obligatoria sobre el aprendizaje histórico. Las otras se proponen hacer el debate sobre aprendizaje en general y además están “ubicadas” en otras áreas de conocimiento.

No podemos perder de vista el hecho de que estamos analizando los diseños curriculares de los cursos de grado, en los que los profesores de Historia están siendo capacitados para trabajar en la Educación Básica. Al leer los diseños curriculares, es posible inferir que al futuro maestro de Historia es suficiente conocer el contenido que se

debe enseñar, dado que los programas de las disciplinas no proponen ninguna reflexión sobre la enseñanza de Historia y/o su metodología de enseñanza.

En esa etapa de la investigación, todavía no hay elementos que permitan comprender las condiciones que hicieron posible la inserción de los temas seleccionados como objeto de reflexión en las materias obligatorias de los diseños curriculares referidos. Del mismo modo, aún no es posible exponer las razones por las que predomina una ausencia casi absoluta sobre las reflexiones que implican la enseñanza de la Historia de los temas analizados.²

Sin embargo, podemos afirmar que la inserción o supresión de un tema de estudio puede estar relacionado con la sensibilidad del docente involucrado en el proceso de construcción de dicho diseño curricular y con las relaciones de poder practicadas dentro de cada espacio donde se construyen los diseños. No tiene sentido que los docentes se sensibilicen por la importancia del debate sobre el aprendizaje histórico y la enseñanza de la Historia si, en el departamento donde trabajan, no hay espacio que garantice la inserción de los debates dentro de la sede.

Es importante mencionar que los PPCs no son documentos estáticos. Se someten a cambios de diferentes naturalezas y direcciones, como los establecidos por el Conselho Nacional de Educação do Ministerio da Educação (CNE/MEC), al definir un número mínimo de horas de clase para actividades de práctica curricular y pasantías. Asimismo, los diseños curriculares también se ven alterados por los cambios realizados por el profesorado, que goza de relativa autonomía para proponerlos e implementarlos.

A pesar de esos campos en tensión que permiten cambios en los PPCs, los cursos analizados aún estructuran sus diseños curriculares a través de la división clásica de la historia entre los temas antiguos, medievales, modernos y contemporáneos. Sin embargo, vale la pena mencionar que hay otros componentes curriculares que se distribuyen entre los períodos de los cursos de grado. Son temas con variados objetos de estudio, que tratan sobre teoría, Historia de América, Historia de Brasil e Historia de las provincias donde se ofrecen los cursos. Con menos frecuencia, también se identifican componentes curriculares sobre la Historia africana y la enseñanza de la Historia.

5. CONCLUSIONES

¿Por qué los cursos de grado en Historia, en Brasil, eligen determinados temas a cada asignatura? ¿Por qué seguimos enseñando lo que enseñamos? ¿Quién está realmente interesado en la permanencia de las asignaturas obligatorias estudiadas durante el período inicial de formación del profesorado? ¿Por qué seguimos enseñando, en los cursos de grado, una Historia predominantemente europea?

El análisis de las matrices curriculares muestra como las asignaturas obligatorias de los cursos de grado en las instituciones ubicadas en la Amazonia brasileña aún continúan

² En una etapa posterior de la investigación, tengo la intención de entrevistar a algunos maestros responsables de la construcción de las matrices curriculares, un momento en que, ciertamente, esta y otras preguntas pueden aclararse.

estructuradas en la división clásica de la Historia en cuatro “grandes periodos”. A partir de las asignaturas y sus respectivos programas de contenidos, es posible afirmar que, en los cursos investigados — y, tal vez, en todo Brasil — la discusión sobre el aprendizaje no concierne a la Historia como ciencia. Quizás esa sea la razón por la cual el debate sobre el “aprendizaje histórico” es prácticamente inexistente en los cursos de grado o al menos no se encuentra en los documentos prescritos. Quizás esa sea la razón por la cual las reflexiones sobre el “aprendizaje en general” se atribuyan a disciplinas de otras áreas del conocimiento como Educación o Psicología. En Brasil, son las asignaturas de Didáctica y Psicología de la Educación, ofrecidas en otros departamentos, que estudian el tema de aprendizaje. O sea, en la ciencia histórica el profesor no cuenta con espacios para estudiar las cuestiones acerca del aprendizaje.

Esa es una situación demasiado compleja una vez que los profesionales formados en Historia necesitan conocer los procesos de aprendizaje al dedicarse a la docencia. Aún es importante registrar que el aprendizaje histórico no es igual a los demás. Para un sujeto aprender la Historia, necesita movilizar su interpretación del tiempo y entender como las experiencias sociales de los hombres y mujeres se construyen de diferentes maneras en el tiempo pasado, que es distinto del tiempo presente y del tiempo futuro. O sea, para aprender historia es necesario aprender a interpretar las dimensiones temporales de pasado, presente y futuro. Por lo tanto, el aprendizaje histórico debería ser de mayor interés para esa ciencia.

Sin embargo, se observa que los diseños curriculares priorizan esencialmente la exposición del contenido como un elemento central en la capacitación de futuros profesionales. El foco de las asignaturas, de acuerdo con los planes de curso, es efectivamente la transmisión del contenido. Con base en las fundamentaciones de las matrices analizadas, es posible percibir una formación profesional centrada en los contenidos y dirigida, predominantemente, al pasado distante. En otras palabras, los diseños curriculares presentan los temas de los estudios sin ofrecer rastros que nos permitan percibir las relaciones con el presente ni tampoco con los procesos de aprendizaje. Dicho de otro modo, el pasado se presenta como contenido distante en el tiempo y espacio. Sin relacionarse con el presente, es un contenido para ser transmitido sin la preocupación con el aprendizaje histórico de los sujetos que aprenden.

REFERENCIAS

- Arroyo, M. G. (2013). *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Barca, I. (2006). Literacia e consciência histórica. *Educar em Revista, Número Especial*, 164, pp. 93–112.
- Caimi, F. E. (2015). O que precisa saber um professor de história? *Revista História & Ensino, Londrina*, 21(2), pp. 105–124.
- Cavalcanti, E. (2018a). História, ensino de história e livro didático: a formação docente em debate. *Saeculum - Revista de História*. 38(38), pp. 37–49.
- Cavalcanti, E. (2018b). A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil*, 34(72), pp. 249–267.

- Cavalcanti, E. (2019). Ensino de história, livro didático e formação docente de professores de História no Brasil. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Barcelona, Espanha (18), pp. 49–61.
- Evangelista, O. y Triches, J. (2006). Ensino de História, Didática de História, Educação Histórica: alguns dados de pesquisa (2000–2005). *Educar em Revista*, Curitiba, Especial, 22, pp. 33–55.
- Fonseca, S. G. (2008). A formação de professores de história no Brasil: perspectivas desafiadoras de nosso tempo. En: Zamboni, E., Fonseca, S. G. (org.). *Espaço de formação do professor de história*, pp. 101-130. Campinas, SP: Papirus.
- Gonzalez, M. P. (2008). Los profesores y la transmisión de la historia argentina reciente: entre el currículum y el contexto. *Práxis Educativa*, 3(1), pp. 17–28.
- Melo, M. C. D. (2015). A formação de professores de História em Portugal: práticas pedagógicas e investigativas. *Revista História Hoje*, 4(7), pp. 41–61.
- Monteiro, A. M. (2007). *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X.
- Monteiro, A. M. (2013). Formação de professores: entre demandas e projetos. *Revista História Hoje*, 2(3), pp. 19–42.
- Monteiro, A. M. y Gabriel, C. T. (2014). Currículo de história e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. En: Monteiro, A. M., Carmen, T. G., Araújo, C. M. y Costa, W. *Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*, pp. 23–40. Rio de Janeiro, Mauad X; Faperj.
- Monteiro, F. G. C. y Rocha, V. S. (2015). A formação do professor de história e os desafios contemporâneos. *História & Ensino*, Londrina, 21(2), pp. 307–324.
- Moreira, A. F. B. y Silva, T. T. (2000). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Oliveira, M. D. y Freitas, I. (2013). Desafios da formação inicial para a docência em história. *Revista História Hoje*, São Paulo, Anpuh-Brasil, 2(3), 131–147.
- Oliveira, M. D., Cainelli, M. R., Oliveira, A. F. B. (2008). *Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal, RN: EdUFRN.
- Pereira, Nilton Mullet e Seffner, Fernando. (2008). O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90*, 15(28), pp. 113–128.
- Ramos, M. E. T. y Cainelli, M. R. (2015). A Educação Histórica como campo investigativo. *Diálogos*, Maringá, 19(1), pp. 11–27.
- Rocha, H, Reznik, L. y Magalhães, M. S. (org.) (2017). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV.
- Rodríguez, M. V. (2008). Políticas de formação de professores: as experiências de formação inicial em Argentina, Chile e Uruguai. *Nuances: estudos sobre Educação*, 15(16), pp. 119–139.
- Rüsen, J. (2010). *História Viva: Teoria da História III — formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

- Rüsen, J. (2011a). Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. En: Schmidt, M. A., Barca, I. y Martins, E. R. (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*, pp. 23–40. Curitiba: Editora da UFPR.
- Rüsen, J. (2011b). Aprendizado histórico. En: Schmidt, M. A., Barca, I. y Martins, E. R. (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*, pp. 41–78. Curitiba: Editora da UFPR.
- Rüsen, J. (2011c). Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. En: Schmidt, M. A., Barca, I. y Martins, E. R. (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*, pp. 78–92. Curitiba: Editora da UFPR.
- Rüsen, J. (2012). *Aprendizagem Histórica*. Fundamentos e paradigmas. Curitiba: W & A Editores.
- Rüsen, J. (2015). *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora da UFPR.
- Schmidt, M. A. (2011). Entrevista concedida à CAMINE — Caminho da Educação — Unesp. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O9c9OjMzj18>
- Schmidt, M. A. (2014). Cultura histórica e aprendizagem histórica. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, 6(10).
- Schmidt, M. A. (2017). ¿Qué hacen los historiadores cuando enseñan la Historia? Contribuciones de la teoría de Jörn Rüsen para el aprendizaje y el método de enseñanza de la Historia. *Clio & Asociados - La historia enseñada*, 24, pp. 26–37.
- Schmidt, M. A. (2019). O historiador e a pesquisa em educação histórica. *Educar em Revista*, 35, pp. 35–53.
- Schmidt, M. A. y Cainelli, M. (2015). A consciência histórica como o lugar e o propósito da aprendizagem histórica: introdução a um diálogo com a teoria de Jörn Rüsen. En: Zamboni, E., Galzenari, M. C. B. y Pacievitch, C. (org.). *Memória, Sensibilidade e Saberes*, pp. 116-128. Rio de Janeiro: Alínea Editora.
- Schmidt, M. A. y Garcia, T. M. B. (2006). Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. *Educar em Revista*, Curitiba, 22, pp. 11–31.
- Schmidt, M. A. y Urban, A. C. (2018). Afinal, o que é Educação Histórica? *Revista Ibero-americana de Educação Histórica*, 1(1), pp. 31–71.
- Silva, C. B. y Rossato, L. (2013). A didática da história e o desafio de ensinar e aprender na formação docente inicial. *Revista História Hoje*, 2(3), pp. 65–85.
- Silva, D. P. (2017). O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades. *Revista Tempo e Argumento*, 9(20), pp. 99–129.
- Tardif, M. (2014). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- UFAC (2013). Matriz Curricular do curso de História da Ufac. Recuperado de envió por correo personal de una investigadora de la institución.
- UFAM (2006). Matriz Curricular do curso de História da Ufam. Recuperado de: <http://www.ufam.edu.br/attachments/article/382/curso%20de%20hist%C3%B3ria.pdf>

- UFMA (2014). Matriz Curricular do curso de História da UFMA. Recuperado de https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/ppp_curso.jsf?lc=pt_BR&lc=pt_BR&id=85811
- UFMT (2009). Matriz Curricular do curso de História da UFMT. Recuperado de: <http://sistemas.ufmt.br/ufmt.ppc/PlanoPedagogico/Download/131>
- UFOPA (2018). Matriz Curricular do curso de História da Ufopa. Recuperado de: <https://bit.ly/2D7C76S>
- UFPA (2011). Matriz Curricular do curso de História da UFPA. Recuperado de: <http://www.ufpa.br/historia/projeto%20pedag%C3%B3gico.PDF>
- UFRR (2012). Matriz Curricular do curso de História da UFRR. Recuperado de: <https://bit.ly/2WWXiW>
- UFT (2011). Matriz Curricular do curso de História da UFT. Recuperado de: <http://download.uft.edu.br/?d=14edae36-efb0-4382-9da7-d8267c9e5cd9>
- UNIFAP (20107). Matriz Curricular do curso de História da Unifap. Recuperado de: <http://www2.unifap.br/historia/files/2013/04/licenciaturahistoria.pdf>
- UNIFESSPA (2017). Matriz Curricular do curso de História da Unifesspa. Recuperado de: <https://bit.ly/2X0Tmhs>
- UNIR (2014). Matriz Curricular do curso de História da Unir. Recuperado de: <https://bit.ly/3hPd08b>

Erinaldo Cavalcanti. Diretor da Associação Brasileira de História Oral — Regional Norte (Biênio 2018/2020). Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco, com Estágio Doutoral (PDSE/Capes) pela Universidad General San Martin em Buenos Aires, Argentina. É autor de livros didáticos e acadêmicos entre eles “Pernambuco de Muitas Histórias: História do Estado de Pernambuco” (Moderna, 2012), “Ditadura militar no Brasil: entre práticas e representações” pelas editoras FGV e EdUFPE (2017) e “História: demandas e desafios do tempo presente - produção acadêmica, ensino de história e formação docente” (EdUFPE e EdUFMA, 2018). Coordena o laboratório e grupo de pesquisa Interpretação do Tempo: ensino, memória, narrativa e política (iTempo — CNPq/Unifesspa), atua principalmente nos seguintes temas: Teoria da História; Ensino de História, Livro Didático e Formação Docente. É Diretor de Pós-Graduação da Unifesspa e também é membro do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica - COMFOR, é parecerista de revistas especializadas como a Revista História Hoje (ANPUH-Brasil). É professor e coordenador do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST/Unifesspa).