

# LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE HISTORIA EN BRASIL: ENTRE SABERES, DISPUTAS Y DESAFÍOS (2006-2020)

## THE FORMATION OF HISTORY TEACHERS IN BRAZIL: BETWEEN KNOWLEDGE, DISPUTES, AND CHALLENGES (2006-2020)

Erinaldo Cavalcanti\* <https://orcid.org/0000-0002-9912-5713>

### Resumen

El artículo presenta el resultado de los datos producidos en el proyecto *La Historia enseñada: saberes docentes, libros de textos y narrativa* y pretende ampliar los debates sobre los saberes que conforman la formación inicial de los profesores de historia. El foco del análisis son las asignaturas obligatorias de los Proyectos Pedagógicos Políticos (PPPs) de los cursos de profesorado en Historia, ofrecidas en 27 universidades federales de Brasil. Han sido empleados métodos cuantitativos y cualitativos para producir los datos relativos a la carga horaria total de las carreras y a la cantidad de asignaturas; procedimiento del cual resultaron gráficos y tablas. Con las asignaturas catalogadas, se ha recurrido al análisis cualitativo para problematizar los enunciados de los planes de cursos e inferir cuáles saberes han sido priorizados y cuáles silenciados. Las conclusiones señalan que, en los cursos analizados, se mantiene una configuración principalmente marcada por saberes teóricos y contenidos historiográficos anclados en la perspectiva cuatripartita europea, dejando poco (o ningún) espacio para los conocimientos sobre enseñanza de la historia, libros de texto, aprendizaje y escuela.

**Palabras clave:** Historia. Formación inicial del profesor. Saberes docentes.

### Abstract

*This article results from data produced in the project History taught: Teaching knowledge, textbooks, and narratives. It aims to broaden the discussions about the knowledge that makes up the initial teacher training of history teachers. The analysis focuses on the compulsory subjects in the Political Pedagogical Projects (PPPs) of the undergraduate History courses offered in 27 federal universities in Brazil. The qualitative and quantitative methods were used to produce the data related to the number of hours of the courses and the quantity of the disciplines, which resulted in graphics and tables. With the cataloged subjects, we resorted to qualitative analysis to problematize the course plans' statements and infer which knowledge has been prioritized and which has been silenced. The conclusions point out that in the courses analyzed, a configuration marked mainly by theoretical knowledge and historiographical content anchored in the European quadripartite perspective remains, leaving little (or no) space for knowledge about history teaching, textbooks, learning, and school.*

**Keywords:** History. Initial teacher education. Teaching knowledge.

Fecha de recepción: 28-11-2022 Fecha de aceptación: 18-12-2023 Versión final: 28-12-2023

Este texto es el resultado de una investigación desarrollada desde 2015, sobre la formación del profesorado de historia en Brasil. A través del análisis del Proyecto Políticos Pedagógicos [PPP], de cursos de profesorado en Historia de 27 universidades federales, he analizado la configuración que estas matrices curriculares han presentado, en cuanto a los saberes docentes ofrecidos durante la formación inicial de profesores. Estos documentos son construidos por los departamentos o facultades de historia y muestran un determinado formato con relación a los saberes que se priorizan y definen como obligatorios para los profesionales formados en esta área. Actualmente, esta investigación sigue desarrollándose a través del proyecto *La historia enseñada: saberes*

*docentes, libros de texto y narrativas*, vinculadas a la facultad de Historia de la Universidade Federal de Pará [UFPA, Brasil] y al grupo de investigación iTemppo.

Los datos catalogados y la discusión con la bibliografía especializada han mostrado cómo la formación del profesor de historia es un territorio ampliamente disputado. Diferentes investigadores con variadas concepciones epistemológicas discuten sobre qué saberes deben componer los cursos de formación inicial del profesor de historia. También se percibe cómo las normativas federales -a través de pareceres, decretos y leyes- forma parte de las fuerzas que disputan lo que debe enseñarse en las carreras de Historia en Brasil. En este

\* Universidade Federal do Pará. Pará, Brasil. Correo electrónico: ericontadordehistorias@gmail.com

movimiento, el artículo desea ampliar las discusiones sobre los saberes que conforman las asignaturas obligatorias en los Proyectos Políticos Pedagógicos [PPPs] de los cursos de las carreras de Historia. Para ello, analiza qué asignaturas se ofrecen como obligatorias, el lugar que ocupan en relación con la carga de tiempo y qué temas se han priorizado en sus planes de curso.

### Contextualizando el debate

En Brasil, el debate sobre la formación del profesorado de historia se ha desarrollado principalmente en los departamentos de educación, como han demostrado Oliveira y Freitas (2013), Schmidt (2015) y Guimarães (2012). Es bastante sintomático que la historia como área de conocimiento no haya priorizado el debate sobre la formación docente. De hecho, las cuestiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje quedaron prácticamente abandonadas en el proceso de construcción de la ciencia histórica, como ha demostrado Rüsen (2006).

La formación de los profesores de historia en Brasil se remonta a la década de 1930, cuando surgieron las primeras universidades en el país, como muestra Marieta de Moraes Ferreira (2013). En cuanto al modelo de formación de este profesor, hasta la década de 1980, predominó la configuración conocida como "3+1" (Ferreira 2013; Guimarães 2012). Es decir, en los tres primeros años, los cursos ofrecían los contenidos de conocimiento historiográfico y en el último año se impartían los saberes pedagógicos. Este modelo reforzó la dicotomía entre licenciatura y *bacharelado*<sup>1</sup>, entre investigación y docencia, en la formación docente, como ya había señalado Déa Fenelon (1982), desde los años 1980.

Desde los últimos años del siglo pasado, las normas que regulaban los cursos de historia se han cambiado en Brasil, como muestra Nascimento (2013). A partir de la década del 2000 se siguieron emitiendo nuevos dictámenes y lineamientos curriculares, que se desplegaron en cambios de legislación con normativas que modificaron los lineamientos curriculares de la formación docente, como lo demuestra Bernadete Gatti (2021). Entre los cambios, se amplió la duración de los cursos y la cantidad de horas destinadas a *Prácticas Supervisadas*. Además, fueron determinadas 400 horas de *Prácticas como Componentes Curriculares [PCC]*.

Varios investigadores han contribuido al debate analizando las diferentes orientaciones curriculares para la formación del profesorado, en particular las que se refieren al profesor de historia. Selva Guimarães (2012) ha realizado un amplio trabajo en el que muestra cómo el conocimiento vinculado al ejercicio del historiador prevalecía en el conjunto de normas que rigen la formación inicial del profesorado.

Actualmente, en Brasil, la formación inicial del profesorado está regulada por el Parecer n.º 02/2019 del Consejo Nacional de Educación [CNE]. Ya disponemos de importantes análisis sobre esta disposición y sus posibles implicaciones en la formación del profesorado. Para Oliveira y Caimi (2021), ese parecer señala el mantenimiento de una determinada concepción de la Historia en la formación inicial, identificada con una historiografía tradicional anclada en una perspectiva cronológica, cuatripartita y eurocéntrica. Santos (2021) corrobora las discusiones al defender que la formación del profesorado, presente en el parecer, puede contribuir para la construcción de cursos que priorizan la formación técnica del profesor de Historia. De esa forma, reduce la dimensión política, ciudadana y formativa de los profesionales calificados en la ciencia histórica. A su vez, Coelho y Coelho (2021), argumentan que el Parecer CNE n.º 02/2019 limita la formación inicial del profesorado al reducir las discusiones sobre Educación para las *Relaciones Étnico-Raciales* presentes en la trayectoria formativa del profesor de Historia.

Estas discusiones permiten reflexionar sobre los saberes disputados y seleccionados para componer los cursos de formación inicial de los profesores de historia en Brasil. Desde esta perspectiva de análisis, es posible acercarse a las reflexiones promovidas por Maurice Tardif (2014) sobre los saberes de la profesión docente. En su obra, el autor discute cuáles son los saberes que sirven de base para el ejercicio de la profesión y, por tanto, discute cuáles son los conocimientos que se movilizan, las competencias que se utilizan en el día a día del aula. Tardif plantea la cuestión de cuáles son los referentes que configuran el saber sobre el que actúan los profesores durante una clase. Su intención es comprender la relación entre los distintos saberes que constituyen la acción docente, y así entender cómo se produce la relación con el llamado saber de referencia y el llamado saber escolar.

El autor destaca la escasez de trabajos consolidados que aborden el problema de los saberes docentes y señala tres cuestiones centrales sobre las que reflexionar:

[...] *el saber docente se compone en realidad de varios saberes que provienen de diferentes fuentes*. Estos saberes son disciplinares, curriculares, profesionales (incluyendo los de las ciencias de la educación y la pedagogía) y experienciales [...] que si bien sus saberes ocupan una posición estratégica entre los saberes sociales, los docentes son subvalorados en relación a los saberes que poseen y transmiten. (Tardif 2014:33. Énfasis original)<sup>2</sup>

Ana Maria Monteiro (2019) también se encuentra entre los autores que contribuyen a las reflexiones sobre el tema que nos ocupa. En diálogo con Lee Shulman y Maurice Tardif, ella llama la atención sobre la escasez de investigaciones que

<sup>1</sup> En Brasil, *bacharelado*. *Bacharel* es el título conferido a la formación académica dirigida a la investigación, en el caso de los cursos de historia, es la formación académica del historiador, que no está habilitado para la docencia.

<sup>2</sup> Traducción propia.

se dediquen efectivamente a la problematización sobre los saberes docentes. En este sentido, señala que el “[...] centro del enfoque ya no es ‘lo que los docentes hacen’, sino lo que *los profesores saben*. El profesor ha pasado a ser reconocido como un profesional dotado de razón, que toma decisiones y juicios en el complejo contexto del aula; un autor que piensa juzga.”<sup>3</sup> (Monteiro 2019:276. Resaltado en el original).

Sabemos que los debates sobre la formación del profesorado son ampliamente abordados por diferentes investigadores situados en distintos campos del conocimiento. Los desafíos en la formación de profesores van más allá de las barreras políticas de tiempo y espacio, así como de los enfoques producidos; por supuesto, en cada momento y en cada lugar, las disputas asumen configuraciones específicas. Al analizar la formación docente en América Latina, la profesora Margarita Victoria Rodríguez (2008) destaca el papel del Estado como promotor de los principales cambios implementados desde los años 1990, en el proceso de globalización. Ella apunta las reformas implementadas en Chile, Argentina y Uruguay; muestra los desafíos y disputas sobre el proceso de formación docente y señala que aún prevalece una distancia entre las instituciones de educación superior, donde se forman los profesores, y la educación primaria y secundaria propiamente dicha.

Las reflexiones tienen lugar en diferentes países, los siguen una amplia gama de análisis. Desde esta perspectiva, el análisis de la profesora María Paula González (2008; 2018) es importante a la hora de reflexionar las relaciones entre las prácticas docentes, la transmisión de la historia reciente y el currículo en Argentina. Para la autora, los profesores movilizan un conjunto variado de factores en el ejercicio de la docencia y, por lo tanto, deben ser entendidos como actores clave en la ejecución diaria de las disposiciones curriculares.

Para el contexto de Chile, María Loreto Mora-Olate (2022), muestra, a partir de entrevistas con docentes, las tensiones con la implementación del currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en aulas con presencia de alumnado de origen migrante. De acuerdo con las entrevistas, los docentes presentan una concepción de enseñanza enfocada en héroes nacionales, abordajes unilaterales desde una perspectiva chilena, con énfasis en la Guerra del Pacífico, y una concepción ambivalente sobre currículum, evaluación y diversidad cultural migrante. A su vez, Carvajal-Meza et al. (2022) reflexionan sobre la formación ciudadana en el norte de Chile, analizando la perspectiva de profesores y académicos que forman a los docentes. Los análisis de los autores evidencian que la mayoría de los/as docentes afirma no haber recibido una formación especializada en ciudadanía y no produce investigación en esta área, mostrando la complejidad y desafío que involucra el tema.

La profesora Maria do Céu de Melo (2015), de la Universidad de Minho, analiza la formación de los profesores de historia en Portugal. En su análisis, señala que la estructura y la organización de las carreras universitarias en la Unión Europea se configuran a partir del proyecto ganador (diseñado en el Tratado de Bolonia), que se aprobó en 2001 e implementó en diferentes ritmos y formas. Melo analiza la Maestría Profesional en Enseñanza de la Historia que se imparte en la universidad, y señala que es requisito obligatorio a los alumnos una formación de primer ciclo en Historia. Además, muestra el predominio de los contenidos de la división clásica de la historia (Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea) entre las unidades curriculares (UC). Por su parte, al analizar el proceso de formación docente en Historia de secundaria en España, el profesor Pagès (2004) señala que el perfil de este profesional es una construcción histórica con variados e importantes elementos del campo epistemológico e historiográfico del conocimiento. Además, se pregunta si estos conocimientos son suficientes en el proceso de enseñanza de Historia en la secundaria —quizás en toda la enseñanza primaria y secundaria en el caso de Brasil— ya que la formación de los profesores ha dado prioridad a la adquisición de conocimientos específicos sobre el contenido que se va a enseñar.

Los investigadores han abordado distintas cuestiones temáticas movilizando una diversidad de aportaciones teórico-metodológicas y fundamentos epistemológicos. Coelho y Coelho (2018) mostraron cómo parte de las matrices curriculares de las carreras de Historia han minimizado las discusiones sobre el conocimiento pedagógico y las discusiones sobre la educación para las relaciones étnico-raciales; una situación también presente en la Base Nacional Curricular – Formación [BNC-Formación] (Coelho; Coelho 2021). Cavalcanti (2021) ha contribuido con las reflexiones que muestran cómo los PPPs de las carreras de Historia, ofrecidas en las universidades federales, han priorizado el conocimiento teórico-historiográfico. A la vez, el autor (2022a) destaca que los saberes sobre la enseñanza, los libros de texto y el aprendizaje histórico siguen siendo minimizados en los cursos investigados por él. Algunos otros autores que también han ofrecido importantes reflexiones sobre la formación inicial del profesorado son Guimarães (2012); Caimi (2015); Oliveira y Freitas (2013); Rodríguez (2012); Taiman (2021).

Como se ha visto, las investigaciones sobre los saberes docentes siguen bastante reducidas, y las que tratan de los PPPs como *corpus* documental son aún más limitadas. Así, las reflexiones presentadas en este artículo forman parte de ese movimiento de análisis y contribuyen con las discusiones sobre los saberes docentes, a partir de los documentos (PPP) construidos por las propias facultades o departamentos de Historia. Sin embargo, antes de presentar los datos de la investigación, es necesario presentar los métodos adoptados al análisis.

3 Traducción propia.

### Procedimientos metodológicos

Para realizar la investigación he recurrido a procedimientos metodológicos de carácter cuantitativo y cualitativo. La primera acción fue seleccionar las universidades para componer el corpus documental. Para ello, he utilizado dos criterios: la antigüedad (eligiendo la carrera de grado más antigua en cada Estado) y la disponibilidad de los PPPs en los sitios *web* de sus respectivas facultades. La segunda acción se realizó con la catalogación de datos generales, como año de aprobación de los PPP, carga de trabajo total, número de asignaturas obligatorias. La tercera acción, se llevó a cabo con la creación de “carpetas” destinadas a cada una de las regiones del País con las principales asignaturas que se ofertaron en el conjunto de 27 instituciones analizadas. En seguida, he empezado la clasificación de las asignaturas obligatorias por temas de interés (“teoría de la historia”, “enseñanza de la historia”, “libro didáctico”, “aprendizaje”, “formación del profesorado”). Debido a la cantidad de datos, he empezado a separarlos por región de forma a producir cuadros, tablas y gráficos. Con los datos separados y catalogados, fueron determinadas las asignaturas que ofrecían reflexiones ubicadas (cuántas y cuáles), las respectivas cargas horarias y los periodos en que eran ofrecidas en las carreras de grado. A continuación, he determinado qué saberes se indicaban en los planes de curso para las reflexiones sobre cada uno de los temas.

Con los datos catalogados, procedí al análisis cualitativo de los documentos. Para esto, fue necesario establecer reflexiones y formular aproximaciones analíticas, ya que los PPPs son poco explorados como documentos de investigación en la ciencia histórica en Brasil. Así, autores como Michel Foucault (2005) contribuyen al indicar cómo aprehender los PPPs en cuanto dispositivos. Son igualmente importantes las reflexiones de Carlo Ginzburg (2001) sobre el paradigma indiciario, para que se analicen esos documentos en términos de vestigios y construcción fragmentaria. También son relevantes las discusiones sobre la representación bajo la perspectiva de Roger Chartier (2011).

### Problematizando los documentos

Los datos catalogados muestran cómo se estructuran los cursos a partir del conjunto de saberes, entendido como necesario en las asignaturas obligatorias. En Brasil, para los profesionales formados en esta área, así como para los investigadores especializados, algunos de los resultados no son una “sorpresa”, ya que las experiencias vividas en los cursos muestran el predominio de algunos saberes en detrimento de otros. Y es precisamente por esto que está la investigación: mostrar y analizar determinadas cuestiones incluso cuando ya están cristalizadas y son demasiado obvias.

Me gustaría destacar cómo se aprehenden los documentos movilizados aquí. Entiendo que no existe una relación

determinista entre los enunciados de los PPPs y las experiencias en la ejecución de las asignaturas. Cabe destacar que entre lo que se prescribe y lo que se vive, hay muchas variables: disputas, tensiones, negociaciones que se desarrollan en diferentes oportunidades. Hay muchos aspectos involucrados entre el contenido de los documentos y la forma cómo las asignaturas son ministradas.

Es importante señalar que, en Brasil, la planificación y la ejecución de las asignaturas también siguen las prácticas desarrolladas por los profesores en la construcción de los planes de curso de cada asignatura. En este sentido, cada profesor responsable de impartir la asignatura tiene autonomía para cambiar y redefinir el plan de trabajo. Así, hay un dinamismo vivo y constante que actualiza las actividades indicadas, los objetivos propuestos y las referencias sugeridas. Por lo tanto, las matrices curriculares deben ser pensadas como huellas, como indicios de un conjunto tenso, denso y complejo de prácticas y cuestiones en permanente disputa y metamorfosis.

Esto no significa reducir la atención hacia las reflexiones sobre los PPPs y sus planes de curso. Al contrario. Es necesario mantener el mismo rigor analítico y entender esos documentos como enunciados que determinan y representan los saberes disponibles para componer los itinerarios de formación inicial del profesor de Historia. Son indicaciones fragmentarias de cómo esta ciencia ha estructurado el conjunto de saberes entendidos como fundamentales a la formación docente inicial. En suma, tales documentos muestran qué saberes se consideran obligatorios, qué espacio ocupan en relación con otros conocimientos y en qué momento de la formación se ofrecen.

En Brasil, las carreras de Historia —al menos las que forman parte de la presente investigación— siguen estructuradas en el modelo cuatripartito europeo. Las investigaciones de los colegas especialistas, así como los datos catalogados, muestran el predominio de las asignaturas obligatorias que siguen la división clásica de la historia. Los 27 cursos analizados siguen una estructura similar: comienzan con las asignaturas de “Teoría de la Historia” (en algunos casos, estas asignaturas no se ofrecen al principio del curso), “Historia Antigua” e “Historia Medieval”; siguen con “Historia Moderna” y, finalmente, llegan a “Historia Contemporánea”. Las asignaturas sobre Brasil también se encuentran en este flujo: los PPPs comienzan con los componentes curriculares “Brasil I” (algunas veces llamado “Brasil Colonial”), “Brasil II” (o Brasil Imperio) y “Brasil III”, también denominado “Brasil República” o “Brasil Contemporáneo”.

En ese mismo formato se encuentran las asignaturas sobre la Historia de América (Cavalcanti 2022b). Como han demostrado Coelho y Coelho (2018), las carreras de grado en

Historia siguen priorizando los conocimientos teóricos e historiográficos con las asignaturas sobre Europa, mientras los conocimientos pedagógicos —aquellos sobre enseñanza, docencia y educación para las relaciones étnico-raciales— son prácticamente invisibles.

El Cuadro 1 muestra una síntesis de los datos catalogados en la presente investigación. En este artículo, la atención se centra en las asignaturas obligatorias específicas de “Teoría de la Historia”, “Enseñanza de la Historia”, “Aprendizaje histórica”, “Libro de Texto” y “Escuela”.

Cuadro 1.  
**Distribución de las asignaturas analizadas en las carreras de grado en Historia.**

Institución (año de aprobación de lo PPP)	Hora (total)	Asignaturas obligatorias					
		Total	Teoría de la historia	Enseñanza de la historia	Aprendizaje histórico	Libro de texto	Escuela
Región Norte							
UFAM, 2006	2.865	41	1	1	-	-	-
UNIFAP, 2007	3.420	44	2	5	-		-
UFPA, 2011	3.260	45	3	8	-	1	-
UFT, 2011	2.805	36	2	1	-	-	-
UFRR, 2012	2.810	38	1	1	-	-	-
UFAC, 2013	2.930	39	3	2	-	-	-
UNIR, 2014	3.560	32	1	-	-	-	-
Región Nordeste							
UFC, 2010	2.800	34	2	5	-	-	-
UFPI, 2011	3.050	39	2	1	-	-	-
UFS, 2011	2.865	40	2	2	-	-	-
UFAL, 2011	2.830	48	1	-	-	-	-
UFPE, 2013	2.830	35	1	3	-	-	-
UFMA, 2014	2.865	36	3	1	-	-	-
UFRN, 2018	3.225	39	1	4	-	-	-
UFRB, 2018	3.294	36	2	8	-	-	-
UFPB, 2020	3.210	42	2	3	-	-	-
Región Centro Oeste							
UFMT 2009	3.268	39	2	1	-	-	-
UFMS, 2015	2.820	41	3	8	-	-	1
UFG, 2019	3.224	36	3	1	-	-	-
UNB, 2019	3.225	29	2	1	-	-	-
Región Sudeste							
UNIFESP, 2019	3.270	35	2	-	-	-	-
UFMG, 2019	3.225	38	1	5	-	-	-
UFES, 2008	3.300	43	3	13	-	-	-
UFRJ, 2018	3.644	42	2	5	-	-	-
Región Sur							
UFSC 2006	3.366	40	2	2	-	-	-
UFPR 2017	3.290	40	4	1	-	-	-
UFRGS 2018	3.210	31	1	1	-	-	-

Fuente: elaboración propia.

El Cuadro 1 presenta muchos datos que pueden leerse e interpretarse de diferentes maneras. Para cumplir con los objetivos de análisis, en este artículo insertamos las columnas para presentar el año de aprobación del PPP, la carga de trabajo total y la cantidad de disciplinas obligatorias.

Inserimos información sobre las asignaturas de la “Teoría de la Historia”, porque entendemos que es en la teoría de la Historia, en que se encuentran los fundamentos epistemológicos de esta ciencia. Independientemente de la aproximación o identificación a diferentes vertientes teóricas, la ciencia histórica sirve de base y es el apoyo a través del cual encontramos los principales fundamentos, conceptos, categorías y argumentos que la conforman. También creemos que es función de la teoría de la historia problematizar las cuestiones relativas a la enseñanza de su propia área, como sostiene Jörn Rüsen (2015). En este sentido, el foco de interés no es identificar la cantidad y la denominación de las disciplinas de la Teoría de la Historia, sino reconocer qué saberes se indican como temas de estudio en los cursos de formación docente inicial. Al fin y al cabo, no podemos olvidar que estamos analizando los PPPs de los cursos, a partir de los cuales se forman los profesores que van a enseñar historia en las escuelas de educación básica.

La última catalogación y actualización de datos se produjo en junio de 2020. Por lo tanto, es posible que algunos de estos documentos ya hayan sufrido cambios y actualizaciones, dada la propia dinámica de producción de los PPP. A partir de los datos disponibles, es posible percibir una variedad en el número total de horas y asignaturas ofrecidas en los cursos aquí analizados. En la asignatura “Teoría de la Historia”, no hay consenso en cuanto al número de asignaturas que debe haber en la formación inicial de los profesores. Algunos cursos ofrecen sólo una asignatura, mientras otros ofrecen cuatro componentes curriculares.

Los datos de las asignaturas obligatorias sobre la enseñanza de la historia presentan una configuración interesante. Todos los cursos ofrecen al menos una asignatura, a excepción de Universidade Federal de Alagoas y Universidade Federal de São Paulo. La carrera de grado de Historia de la UNIFESP inserta las discusiones sobre la enseñanza en las demás asignaturas de contenido historiográfico, según su PPP. La UFAL no presenta información sobre la inserción o no de los temas de enseñanza en sus asignaturas. Es importante señalar que, actualmente, el Parecer CNE n.º 02/2019 mantiene la obligatoriedad de que los cursos de Historia ofrezcan 400 horas de PCC.

La mayoría de los cursos utiliza esa carga de trabajo obligatoria para introducir los debates sobre la enseñanza con una amplia diversidad de temas y enfoques. Sin embargo, aunque no se detalle cómo se distribuyen estas 400 horas

(Ferreira 2014), podemos ver que entre las instituciones aquí analizadas hay una variedad significativa en el número de asignaturas específicas sobre la enseñanza de la historia, 13 en la UFES y ninguna en la UFAL. En cuanto a aprendizaje histórico y escuela, los datos muestran una ausencia absoluta de asignaturas centradas en estos temas. Por lo que respecta a los libros de texto, sólo hay un curso entre los 27 incluidos en la muestra de esta investigación.

### Los saberes presentados en las asignaturas

El análisis del conjunto de los planes de cursos permite comprender las principales reflexiones presentadas en las asignaturas en cuanto temas de estudio y, en consecuencia, reconocer los saberes que se indican en cada una de ellas. El Cuadro 2 presenta una muestra parcial (dos instituciones de cada región de Brasil) de los principales saberes mencionados, en las asignaturas de Teoría de la Historia<sup>4</sup>.

En total, se catalogaron 49 asignaturas obligatorias en los 27 cursos analizados. El Cuadro 2 presenta una síntesis con dos asignaturas por cada región brasileña, como estrategia de muestreo del contexto general de la investigación. Las demás asignaturas (que no caben en el cuadro) no presentan diferencias significativas en los saberes indicados para los estudios.

A partir de los datos sintetizados en el Cuadro 2, se puede observar que existe una importante diversidad de temas indicados para el estudio en las asignaturas que se refieren a la teoría de la Historia. Además, es posible identificar algunos saberes que aparecen de forma recurrente en los componentes curriculares analizados. En este sentido, las reflexiones sobre las llamadas corrientes historiográficas indican ser uno de los conocimientos indicados en la mayoría de las asignaturas ofrecidas en los cursos de grado de Historia en Brasil. Así, se entiende que el conocimiento sobre las diferentes corrientes historiográficas y sus fundamentos teóricos debe ser uno de los saberes movilizados por los profesores formados en esta área. La comprensión y los dominios de los conceptos que estructuran esta ciencia también aparecen como tema de estudio en las asignaturas. Las cuestiones relacionadas con el método (o las metodologías de investigación y escritura) aparecen como temas centrales, entre los saberes señalados como objetivos de estudio.

4 En Brasil, los programas de las asignaturas son denominados *ementas*, y forman parte del conjunto de informaciones que componen los PPPs. Se trata de textos breves, en torno de 4 a 5 líneas, que contienen los principales objetivos de estudio de cada asignatura y las indicaciones de lectura en cada una de ellas. Cada profesor responsable de la enseñanza de las asignaturas elabora sus “Planes de Trabajo” a partir de los Planes de Curso y puede introducir los cambios y actualizaciones que considere necesarios. Los análisis desarrollados en el proyecto se centran en los textos de los planes de cursos que constan en los PPPs y no en los planes construidos por cada profesor.



**Cuadro 2**  
**Saberes de Teoría de la Historia por región**

<b>Instituciones</b>	<b>Asignaturas/Planes de Cursos</b>
<b>Región Norte</b>	
UNIFAP 2007	Teoría de la Historia II Análisis y formación conceptual o teórica de diversas corrientes historiográficas contemporáneas. Estudio de las múltiples historiografías y sus referentes teóricos y metodológicos, como modelos explicativos de la Historia en su doble dimensión de conocimiento y realidad empírica.
UFAC 2013	Teoría de la Historia I Estudio del pensamiento histórico y de las corrientes historiográficas emergentes a finales del siglo XVIII y principios del XIX, con énfasis en la Escuela Metódica Alemana, el Historicismo y el Positivismo Francés, desarrollando un diálogo con el conocimiento de la filosofía y otras ciencias sociales de la época
<b>Región Nordeste</b>	
UFC 2010	Teoría e Historiografía II La historiografía francesa del siglo XX: temporalidad, documento histórico, mentalidad, vida cotidiana e interdisciplinariedad. Historia social y estudios culturales: aportaciones teóricas y metodológicas. Las relaciones entre la escritura de la historia y la construcción de la memoria en el oficio de historiador.
UFPI 2011	Teoría y Metodología de la historia II. Principales corrientes teóricas y metodológicas en historia: enfoques positivistas, marxista y de la Escuela de los Annales. Transformaciones recientes en la Historia: la construcción de los objetos y el retorno de los sujetos. (destaques en el original)
<b>Región Centro Oeste</b>	
UFG 2019	Teoría y Metodología de la Historia II. Historiografía y modernidad. El surgimiento de las filosofías de la historia. El historicismo. La constitución del método histórico: profesionalización, especialización e intentos de justificar la historia como ciencia. Las reacciones críticas al historicismo: hermenéutica, neokantismo, Nietzsche. La escuela de los Annales. Historia y ciencias sociales.
UFMT 2009	Teoría y Metodología de la Historia I El curso analiza el concepto de ciencia en los distintos campos del conocimiento y la constitución de la historia como disciplina científica, sus tendencias y debates teóricos y metodológicos. Aborda las distintas corrientes historiográficas, con énfasis en el positivismo, el marxismo y la "Escuela de los Annales". Enfoques para la enseñanza.
<b>Región Sudeste</b>	
UFES 2009	Teoría y Metodología de la Historia I Las diferencias entre las nociones de Historia en la Sociedad y en la Enseñanza con las concepciones académicas; Nociones generales sobre el conocimiento científico; La definición de Historia: el debate y sus fundamentos políticos; La "evolución" del conocimiento histórico; Aspectos básicos de las escuelas de pensamiento: Escuela Metódica, Historicismo, Marxismo y Annales; Técnicas de estudio [metodología] en Historia y rudimentos de la investigación.
UNIFESP 2019	Teoría de la Historia II. La Historia en el cambio del siglo XIX al XX: de la crisis de las certezas a los esfuerzos de renovación. Transformaciones e innovaciones en el campo historiográfico en el siglo XX: el marxismo, los Annales, la microhistoria. Los debates y choques interdisciplinarios: la Historia en relación con la Sociología, la Antropología, la Literatura, la Lingüística. La posmodernidad y la actual "crisis" de la historia. El pensamiento y los debates teóricos sobre la historia en la actualidad y su relación con la enseñanza de la asignatura y la formación del profesorado.
<b>Región Sur</b>	
UFPR 2017	Teoría de la Historia I Estudio de los principales conceptos de la historia, su construcción como actividad intelectual y sus métodos. La historia en el marco de las ciencias sociales. Historia e interdisciplinariedad, desde la historiografía y el material documental y textual.
UFSC 2007	Teoría de la Historia II Estudio de los fundamentos teóricos de la crítica historiográfica contemporánea - siglos XX y XXI. Contenido programático: Historia, filosofía y sociología en la historiografía del siglo XX. Mentalidades, historia social e historia cultural. Las discusiones historiográficas sobre la crisis de la razón histórica moderna. La escritura de la historia en el contexto historiográfico contemporáneo.

Fuente: elaboración propia.

La presencia de saberes vinculados a conceptos y fundamentos teóricos y metodológicos nos permite traer a esta reflexión las discusiones de Jörn Rüsen (2006), cuando analiza el proceso de construcción de la ciencia histórica en el siglo XIX. Para él, en el momento en que la historia se consolidaba como ciencia, daba prioridad predominantemente a las cuestiones teóricas y metodológicas y abandonaba prácticamente las cuestiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje.

De los 27 cursos analizados en la investigación, sólo 4 mencionan el diálogo con la enseñanza. Además de las dos instituciones que aparecen en el Cuadro 2 (UFMT y UFES) la UFS y la UNIFESP también señalan el diálogo con la enseñanza en cuanto uno de los saberes a construir en las disciplinas “Teoría de la Historia”. Sin embargo, en el conjunto de cursos analizados, este porcentaje es

demasiado pequeño. Los datos catalogados muestran que, en el 85% de los cursos que componen la investigación, la construcción de saberes vinculados a las cuestiones sobre enseñanza de la Historia no se considera necesaria en el ámbito de los estudios sobre “Teoría de la Historia”. Así, para la mayoría de los profesores formados en esos cursos, es posible que los diálogos entre la teoría y la enseñanza no formen parte del respectivo conocimiento construido.

En relación con las asignaturas específicas sobre enseñanza de la historia, los datos de la investigación muestran una gran diversidad de saberes que se indican como temas de estudio. En total, se han catalogado 84 asignaturas obligatorias específicamente relacionadas con la enseñanza de la historia (ver Cuadro 1). El Cuadro 3 presenta un resumen de los saberes identificados en tales asignaturas.

### Cuadro 3

#### Relación institución y los saberes indicados en las asignaturas de enseñanza de la historia

Institución	Síntesis de los saberes indicados en las asignaturas de enseñanza de la historia
UFAM	Analizar la relación entre los aspectos teóricos y metodológicos de la enseñanza de la historia
UNIFAP	Posibilidades teóricas y metodológicas para la enseñanza de la historia
UFT	El libro de texto de historia y el material didáctico
UFRR	Teoría y metodología para la enseñanza de la historia
UFAC	Estudia los supuestos teóricos y metodológicos que guían el debate sobre la enseñanza de la historia
UFPA	Metodologías de enseñanza de la Historia
UFC	Los lugares de la memoria y la enseñanza de la historia
UFPI	Aspectos teórico-metodológicos en la enseñanza de la Historia
UFPB	Enseñanza de la Historia y el Patrimonio Cultural; [...] metodologías de las diferentes fuentes y lenguajes en el oficio del profesor/historiador en el aula y en la investigación histórica
UFS	Didáctica y metodología de la enseñanza de la historia
UFMA	Concepto de educación, didáctica y enseñanza de la historia
UFRN	El método histórico y el patrimonio en la escuela básica
UFRB	Articulación de la producción de conocimiento histórico y su transposición a la enseñanza de la asignatura [y] Metodología de la Enseñanza de la Historia
UFG	Conceptos fundamentales de la Didáctica de la Historia: conciencia histórica, cultura histórica, aprendizaje histórico
UFMT	Métodos de enseñanza y evaluación
UFMS	Los derechos humanos en la educación básica, así como sus principios y fundamentos teóricos y metodológicos
UnB	La práctica del historiador y la enseñanza de la Historia
UFMG	La historia como asignatura escolar
UFES	La práctica como componente curricular para posibilitar la experiencia didáctica-pedagógica en Historia Antigua
UFRJ	La producción historiográfica y la articulación entre el conocimiento académico y el escolar
UFRGS	Debates teóricos y actividades prácticas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia, en la escuela y en otros espacios de la actividad profesional
UFPR	Alternativas metodológicas y elementos didácticos en la enseñanza de la historia
UFSC	Metodología de la enseñanza; La cultura imaginaria, el libro de texto y la enseñanza de la historia

Fuente: elaboración propia.



Los enunciados de los planes de curso de las disciplinas pueden ser analizados por diferentes ángulos interpretativos en función de las perspectivas teóricas y epistemológicas movilizadas. En este texto, el enfoque es entenderlos en cuanto enunciados, como elementos discursivos —inspirados en los aportes de Michel Foucault (2005)— para comprender qué saberes se indican a los estudios en esas disciplinas.

Cabe señalar que el Cuadro 3 trae un resumen de los saberes identificados en las asignaturas obligatorias sobre la enseñanza de la historia. En el conjunto de las 84 asignaturas catalogadas, encontramos con mayor frecuencia los saberes que relacionan la enseñanza de la historia con “memoria”, “historia local”, “patrimonio”, “formación del profesorado”, “libros de texto y materiales didácticos”. También hay una fuerte presencia de los siguientes saberes: “la enseñanza de la historia y las nuevas tecnologías”; “la enseñanza de la historia y los diferentes lenguajes”; “la enseñanza y las fuentes documentales”; “la enseñanza, la escuela y la sociedad”; “la enseñanza y el currículo”; “la enseñanza y la transposición didáctica”; “la enseñanza y la historia como asignatura escolar”; “la enseñanza, el conocimiento histórico escolar y la didáctica de la historia”; “la enseñanza y la historia oral”; “la enseñanza y el aprendizaje”; “la enseñanza y la mediación didáctica”; “la enseñanza y la historia digital”; “la enseñanza y la metodología”.

Los datos catalogados muestran una variedad de saberes indicados en las asignaturas como temas de estudio. También se ha podido percibir que algunas carreras de grado de Historia siguen distribuyendo las asignaturas según el modelo cuatripartito europeo. Así, tenemos asignaturas que presentan la enseñanza y la vinculan a la Historia Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea.

Sin embargo, aunque existe una diversidad de saberes, se ha podido constatar la prevalencia de un tema en la mayoría de las asignaturas analizadas. Los planes de curso muestran que los principales saberes asociados a la enseñanza de la historia son los relacionados con el método, o la metodología. Es interesante reflexionar sobre su fuerte presencia asociada a la enseñanza de la historia, lo que puede ser indicativo de una interpretación, según la cual para enseñar historia en la Educación Básica (primaria y secundaria), es bastante dominar un determinado método de enseñanza. Desde esa perspectiva, el éxito de la enseñanza en el aula dependería del adecuado dominio de la metodología a aplicar en el aula. Si esta interpretación tiene fundamento, la enseñanza se reduciría a una cuestión técnica, lo que, a su vez, puede contribuir a una perspectiva que entiende la enseñanza en cuanto acto de transmisión de conocimientos.

Si bien hay asignaturas obligatorias dedicadas a estudios sobre la enseñanza de la historia, no ocurre lo mismo con las

carreras que reflexionan sobre el aprendizaje histórico. En ninguno de los cursos analizados hay asignaturas específicamente dedicadas a estudios sobre el aprendizaje histórico. Del total de 27 cursos, sólo tres (UFSM, UFG y UFES) ofrecen asignaturas cuyos objetivos mencionan temas relacionados con el aprendizaje de la historia.

Es bastante significativo que la mayoría de los cursos en los que se forman los profesores de historia actuantes en la Educación Básica, no tenga ninguna asignatura dedicada a la comprensión del aprendizaje histórico. Las discusiones que se ofrecen en los otros cursos tratan de forma genérica los saberes sobre el aprendizaje, los que son atribuidos a las asignaturas “Psicología del Aprendizaje” o “Didáctica General”. A partir de los datos catalogados, la absoluta mayoría de los profesores formados, puede comenzar a enseñar sin saber qué es y cómo se configura el aprendizaje histórico desarrollado por los alumnos en las clases de historia de la educación básica.

El curso de la UFMS ofrece la asignatura “Práctica docente e investigación en historia: el uso de las fuentes históricas en los proyectos”, por medio de la cual se propone a estudiar, entre otros temas, “[...] diferentes concepciones y enfoques de la enseñanza y el *aprendizaje de la Historia*” [UFMS 2018:54, énfasis añadido]. En la UFG, la disciplina “Didáctica de la Historia”, entre otros objetivos, se propone a estudiar: “Conceptos fundamentales de la Didáctica de la Historia: conciencia histórica, cultura histórica, aprendizaje histórico [y] Enseñanza de la Historia: Diversificación de Enfoques. Los conceptos, la *Enseñanza y el aprendizaje de la Historia*.” (UFG 2019:37, énfasis añadido). La Universidad Federal de Espírito Santo [UFES] menciona como tema de estudio, en una de sus disciplinas: “[...] reflexiones sobre la investigación en la enseñanza y el *aprendizaje de la Historia*.” (UFES 2009:106, énfasis añadido).

En cuanto a los libros de texto como objeto de estudio durante la formación inicial, la situación no es muy diferente. En Brasil, los libros de texto siguen siendo la principal (y a veces la única) herramienta de trabajo, con la que cuentan miles de profesores al ejercicio de su profesión en el aula. Para millones de estudiantes de educación básica, el libro de texto es la principal herramienta de estudio para las actividades escolares desarrolladas en el aula. Ese material didáctico, por lo tanto, ocupa un lugar central en las actividades de enseñanza y aprendizaje en la educación básica de Brasil.

Sin embargo, paradójicamente, el libro de texto de historia no es un tema desarrollado durante la formación inicial del profesorado. Entre los cursos analizados, se puede observar que sólo la UFPA ofrece una asignatura obligatoria centrada en el estudio de esta poderosa herramienta de trabajo para los futuros actuantes del área. En el referido curso,

existe la asignatura “Práctica Como Componente Curricular (PCC) VI - Texto Didáctico: producción y usos”, centrada en los saberes sobre el libro de texto. Según el plan del curso de la disciplina, se pretende promover: “[...] el análisis y el uso de los libros de texto de historia, la transposición didáctica de los textos historiográficos, la reflexión sobre los procedimientos de evaluación.” (UFPA 2011:61). En las demás instituciones, entre los saberes seleccionados como necesarios para la formación inicial de profesores de historia, no configuran aquellos relacionados con su principal herramienta de trabajo.

Si el libro de texto es la principal herramienta de trabajo, la escuela es el principal espacio de actuación del profesor de historia en Brasil. En este sentido, ¿cabría a la ciencia histórica, durante la formación inicial, problematizar la escuela como objeto de reflexión histórica? Según los datos catalogados, los saberes relativos a la escuela tampoco son indicados como tema de estudio en una asignatura específica, con excepción de la carrera de grado en Historia ofrecida por la UFMS.

Entre los 27 cursos, cinco (UFRN, UNIFAP, UFPA, UFMG y UFMS) presentan asignaturas que insertan un objetivo de estudio y su relación con la escuela. Sin embargo, a excepción de la UFMS, la escuela no aparece como tema central en ninguna otra. La asignatura “PCC I (La teoría de la historia en la escuela básica)”, ofrecida en la UFRN, presenta los siguientes saberes en su plan de curso:

[...] El método histórico y el *patrimonio en la escuela básica*. Creación y desarrollo de estrategias didáctico-pedagógicas, instrumentos educativos y recursos didácticos para *ser aplicados en la escuela básica*, privilegiando el uso de las tecnologías digitales y la perspectiva interdisciplinaria en la promoción del aprendizaje significativo. (UFRN 2018:9, énfasis añadido).

En la UNIFAP, la escuela aparece como un tema de estudio relacionado con los análisis sobre las prácticas de enseñanza, la administración y la caracterización de la escuela. En la UFMG, es objeto de estudio en los diálogos sobre “la historia como asignatura escolar”, “la función social de la escuela” y “las concepciones de alumnos y profesores de la escuela”. La escuela se inserta como tema de estudios a partir del concepto de “cultura escolar” en los cursos ofrecidos en la UFES y la UFMS. A través del concepto “conocimiento histórico escolar”, la escuela aparece como posible objeto de estudio en las disciplinas de la UFPA y la UFMG.

La asignatura “Historia de la historia enseñada”, ofrecida en la UFES, presenta seis grandes objetivos de estudio, como se percibe en su plan de curso:

1. Análisis crítico de la historia, el significado, la función y las perspectivas de la enseñanza de la historia en el mundo contemporáneo y, específicamente, en Brasil.
2. Estudios sobre la historia como asignatura escolar;
3. *Reflexiones sobre los procesos de didactización de la historia, su historia, sujetos, prácticas, saberes, experiencias y sus relaciones con la cultura escolar.*
4. Debates sobre la enseñanza de la Historia como proceso formativo en el contexto histórico, social, político y filosófico de su producción;
5. Relaciones entre las prácticas que constituyen la enseñanza de la Historia en diferentes períodos y la construcción de la memoria histórica;
6. Proyectos de prácticas de enseñanza junto con el Laboratorio de Enseñanza de la Historia. (UFES 2008:116. Énfasis añadido).

La UFMS es la única que presenta una disciplina cuyo tema central está dirigido a problematizar la escuela. “Práctica de enseñanza en historia IV”, cuyo plan de curso presenta los siguientes saberes:

Cultura y escuela. Los conceptos de cultura escolar. Las categorías espacio y tiempo. Asignaturas, planes de estudio y prácticas escolares. Las reformas educativas brasileñas y la cultura escolar. La cultura escolar como categoría de análisis y campo de investigación. Documentos oficiales y fuentes ordinarias. (UFMS 2015:17).

Sabemos que la formación del profesorado es un tema/problema de inmensa complejidad. La formación de un profesor no es una tarea fácil, exige tener en cuenta muchas variables y no termina con los cursos de formación inicial. Los saberes seleccionados para componer los cursos de formación inicial son también el resultado de muchas variables y son una cuestión densa que implica muchas disputas políticas y epistemológicas. Durante la formación inicial, ¿qué saberes deben priorizarse para formar al profesor de historia? No es una pregunta para la que tengamos una respuesta definitiva, quizá ni siquiera tengamos una respuesta. Flávia Caimi (2015) plantea que, para enseñar historia a Juan, hay que saber de historia, saber de enseñar y saber de Juan, mostrando la importancia de encontrar un equilibrio entre los distintos saberes necesarios para la docencia. Los análisis, por lo tanto, pueden contribuir a la comprensión del mantenimiento (o no) de ciertos saberes, ayudando a desnaturalizar la permanencia de una determinada configuración en que predominan ciertos saberes mientras otros son invisibilizados.

Investigaciones especializadas muestran que los temas relacionados con la enseñanza de la historia —así como la formación de profesores y muchos otros— no despiertan interés en los departamentos de Historia de las principales universidades de Brasil, como han demostrado Ferreira

y Renato (2008). Cabe destacar que la investigación sobre la formación de profesores estuvo durante mucho tiempo ubicada en el área de Educación, como sostienen Oliveira y Freitas (2013). Situación análoga a la de los grupos de investigación sobre la enseñanza de la historia, como mostraron Coelho y Bichara (2019). Sin embargo, sostenemos que, sí, es responsabilidad de la ciencia histórica problematizar la enseñanza de la historia y la formación del profesorado como tema de interés, sobre todo cuando la mayoría absoluta de los profesionales formados en esta área tiene la docencia como actividad profesional y la enseñanza de la historia como actividad laboral.

De las reflexiones desarrolladas a partir del proyecto de investigación se desprende que la formación de los profesores de historia en las universidades analizadas no presenta diferencias sustantivas entre los cursos catalogados. En cuanto a la carga de trabajo total, los cursos siguen la legislación nacional vigente en cada momento. También presentan una distribución de 400 horas de “prácticas docentes en las escuelas”<sup>5</sup> y 400 horas de PCC, aunque no todos aclaran cómo se reparten estas últimas 400 horas durante la oferta de cursos.

En cuanto a la configuración de los saberes seleccionados, los cursos siguen estructurándose en la oferta de los conocimientos teórico-metodológicos y contenidos historiográficos. Este formato está presente en todas las carreras de grado en Historia analizadas, que, además, mantienen similitudes en la secuenciación con que ofrecen los saberes en cada momento de los cursos. En las primeras disciplinas, encontramos los saberes vinculados al campo de la teoría de la historia, a veces llamados “introducción a los estudios históricos”. Incluso, al principio de los cursos, se ofrecen las asignaturas de Historia Antigua, aunque se utilicen otras terminologías. Posteriormente, se observan las disciplinas centradas en los estudios sobre el llamado Mundo Medieval, siguiendo con la Historia Moderna y llegando a la Historia Contemporánea. Lo mismo ocurre con las asignaturas de Historia de América e Historia de Brasil, en una demostración del modelo cuatripartito europeo.

En relación con las asignaturas de teoría de la historia, se observa la presencia de los saberes sobre las tendencias historiográficas y los procedimientos teórico-metodológicos, que dan formato a la ciencia histórica. Según los enunciados de los planes de curso, estos saberes no parecen establecer relaciones entre la teoría y la enseñanza de la historia. En cuanto a los saberes indicados en las asignaturas de enseñanza de la historia, aunque presenten una diversidad de temas de estudio, se observa que el saber más recurrente en el conjunto de datos producidos está vinculado a las “cuestiones de método”. Así, el principal tema

indicado para el estudio es el que entiende la enseñanza de la historia como una cuestión de método o metodología.

En cuanto a los saberes sobre el aprendizaje histórico (o el aprendizaje de la historia), se observa su ausencia total en los cursos analizados. Se trata de un saber que de hecho no es considerado “importante o necesario” para los profesores en formación inicial, según las asignaturas incluidas en los PPPs. Es bastante significativo que en ninguno de los cursos analizados haya una asignatura dedicada a reflexionar y comprender qué es el aprendizaje histórico. Las indicaciones que aparecen en los cursos son sobre el “aprendizaje general” situado en el campo de la Psicología del Aprendizaje.

En relación con el libro de texto, principal herramienta de trabajo de los profesionales formados en los cursos analizados, se observa la ausencia casi total de ese objeto de estudio durante la formación inicial. De las 27 universidades, sólo una (UFPA) ha identificado una disciplina específica sobre el saber que implica este instrumento de trabajo y de aprendizaje. La situación no es muy diferente en relación con el saber sobre la escuela. Entre las asignaturas catalogadas, sólo una (en el curso de la UFMS) está dirigida específicamente a los estudios sobre la escuela.

## Conclusión

Cabe destacar que las reflexiones presentadas se refieren únicamente a las carreras de grado en Historia ofrecidas en las sedes de las universidades federales aquí analizadas. Es decir, hay muchas otras instituciones que no conforman la muestra de la investigación, y hay otros cursos dentro de esas mismas universidades que tampoco están catalogados. También es importante señalar que la formación de profesores de historia, en Brasil, se ofrece en otras instituciones, como universidades estatales (o departamentales), universidades privadas e institutos federales.

El conjunto de datos nos permite percibir la configuración de los saberes que se ofrecen durante la formación inicial de los profesores de historia. Es posible afirmar que la formación sigue centrada en una base de contenidos europeos, distribuidos en un marco temporal cronológico, secuencial y evolutivo. Las asignaturas obligatorias presentan, predominantemente, los saberes de contenido teórico e historiográfico sobre temas ampliamente relacionados con Europa. Además, se puede observar que los saberes relacionados con la docencia, el libro de texto, la enseñanza, el aprendizaje y la escuela ocupan un lugar inexpressivo o están totalmente ausentes.

## Agradecimientos

Me gustaría agradecer al equipo de investigadores del iTempo con quienes hemos desarrollado importantes reflexiones sobre la formación del profesorado y la enseñanza de la historia.

5 En Brasil se denomina “Estágio Curricular Supervisionado”

## Referencias

- Caimi, F. E.  
2015. O que precisa saber um professor de história? *História & Ensino*, 212:105-124.
- Carvajal-Meza, F.; Alvarado-Urbina, A. y Mondaca-Rojas, C.  
2022. La formación en ciudadanía en profesores de Historia y Geografía del norte de Chile. *Diálogo Andino* 67:215-226.
- Cavalcanti, E.  
2022a. O lugar da aprendizagem histórica nos percursos de formação inicial do professor de história no Brasil. *Revista Antíteses* 15:128-155.
- Cavalcanti, E.  
2022b. Com quais passados se forma um professor de história? contribuições ao debate sobre a formação inicial do professor de História. En *Estágio, Práticas e Extensão: Vivências dos Professores de História no tempo das Incertezas e Esperanças*, coordenado por J. Zarbato, O. Rodrigues-Junior, R.R. Ribeiro, R. R., pp. 16-36. Paruna, Mato Grosso.
- Cavalcanti, E.  
2021. Onde está o ensino nas disciplinas de Teoria da História ensinadas no Brasil? Reflexões sobre a formação docente dos professores de História. *História da Historiografia* 14:133-166.
- Chartier, R.  
2011. Defesa e ilustração da noção de representação. *Fronteiras* 13:15-29.
- Coelho, M. C.; Coelho, W. D. N. B.  
2018. As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? *Educação em Revista* 34:1-39.
- Coelho, M. C.; Coelho, W. D. N. B.  
2021. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores! *Revista Educar em Revista* 37:1-25.
- Coelho, M. C.; Bichara, T.  
2019. Ensino de história: uma incursão pelo campo. En *Cartografias da pesquisa em Ensino de História*, coordenado por A. M. Monteiro, A. Ralejo, pp. 63-83. Mauad X, Rio de Janeiro.
- De Melo, M. D. C.  
2015. A formação de professores de História em Portugal: práticas pedagógicas e investigativas. *Revista História Hoje* 4:41-61.
- Fenelon, D. R.  
1982. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. *Revista Projeto História* 2:1-13.
- Ferreira, Â. R.  
2014. A Prática de ensino na formação do professor de História no Brasil. *Revista História Hoje* 3:301-320.
- Ferreira, M. D. M.  
2013. *A História como Ofício* - A constituição de um campo disciplinar. 1. ed. FGV, Rio de Janeiro.
- Ferreira, M. D. M.; Franco, R.  
2008. Desafios do ensino de História. *Revista Estudos Históricos* 21:79-93.
- Foucault, M.  
2005. *Arqueologia do saber*. Editora Forense Universitária, Rio de Janeiro.
- Gatti, B. A.  
2021. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. *Revista Paradigma* XLII:1-17.
- Ginzburg, C.  
2001. *Mitos, Emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras.
- González, M. P.  
2008. Los profesores y la transmisión de la historia argentina reciente: entre el currículum y el contexto. *Práxis Educativa* 3:17-28.
- González, M. P.  
2018. *La Enseñanza de la Historia en el siglo XXI: Saberes y Prácticas*. 1ª. ed. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Guimarães, S.  
2012. *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas-SP.
- Monteiro, A. M. F. C.  
2019. Os Saberes dos professores sobre os conhecimentos que ensinam: trajetórias de pesquisas em ensino de história. In *Cartografias da Pesquisa em Ensino de História*, organizado pela A.M.F. Monteiro y A. Ralejo, pp. 271-300. Mauad X, Rio de Janeiro.
- Mora-Olate, M. L.  
2022. Enseñanza de la historia en aulas chilenas con escolares migrantes: tensiones desde Los discursos docentes. *Diálogo Andino* 67:158-169.
- Nascimento, T. R.  
2013. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. *Revista História Hoje* 2:265-304.
- Oliveira, M. D.; Freitas, I.  
2013. Desafios da formação inicial para a docência em História. *Revista História Hoje* 2:131-147.

- Oliveira, S. R. F. D.; Caimi, F. E.  
2021. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. *Educar em Revista* 37:1-22.
- Pagès, J.  
2004. Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores. En *Miradas a la Historia: Reflexiones Historiográficas en Recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, editado por J.A. Gómez y M.E. Nicolás, pp. 155- 178. Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, Murcia.
- Rodríguez Ávila, S. P.  
2012. Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación* 62:165-188.
- Rodríguez, M. V.  
2008. Políticas de formação de professores: as experiências de formação inicial em Argentina, Chile e Uruguai. *Nuances: estudos sobre Educação* 15:119-139.
- Rüsen, J.  
2006. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Praxis Educativa* 1:7-16.
- Rüsen, J.  
2015. *Teoria da História: uma Teoria da História como ciência*. Editora da UFPR, Curitiba.
- Santos, M. A. L.  
2021. Ensinar história na base nacional comum de formação de professores: a atitude historiadora convertendo-se em competências. *Revista Educar em Revista* 37:1-24.
- Schmidt, M. A. D. S.  
2015. Formação do professor de história no Brasil: embates e dilaceramentos em tempos de desassossego. *Educação (UFSM)* 40:517-528.
- Taiman, A. V.  
2021. Representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia reciente peruana de los estudiantes del profesorado en ciencias sociales. *Revista Tempo e Argumento* 13:1-36.
- Tardif, M.  
2014. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. RJ Vozes, Petrópolis.