

# ¿Qué pasados se enseñan en la formación inicial del profesor de Historia en Brasil?

*Erinaldo Cavalcanti<sup>1</sup>*

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

ORCID: 0000-0002-9912-5713

Artículo de Reflexión derivado de investigación

Recibido: 24-09-2020- Aprobado: 30-10-2020

---

## Resumen

Este artículo reflexiona sobre la historia y su enseñanza entendida como un campo de disputas y un lugar de saber y poder. Presenta algunas reflexiones sobre lo que actualmente se enseña en los cursos de formación de profesores de Historia que se ofrecen en las universidades federales ubicadas en la región Norte de Brasil. Para eso, han sido utilizados los diseños curriculares de los cursos como una forma de problematizar el pasado enseñado en el presente. Los análisis muestran que los cursos investigados han estudiado y enseñado predominantemente la Historia europea a través de la clásica división: Historia Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea.

**Palabras clave:** Historia, enseñanza, formación del profesorado, Amazonía, Brasil

---

## Which pasts are taught in the initial history teacher training in Brazil?

### Abstract

This paper makes a reflection on History and its teaching understood as a field of disputes and place of knowledge/power. It presents some reflections about which past is taught nowadays in the licentiate degrees in History offered in the federal universities located in the northern region of Brazil. To do so, it's used the curricular matrices of the courses as an option to problematize

---

<sup>1</sup> Doctor en Historia por la Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, Brasil). Profesor y Coordinador del Programa de Posgrado en Historia en la Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa, Brasil) y coordinador del Laboratorio y Grupo de Investigación iTemppo/CNPq. E-mail: ericontadordehistorias@gmail.com

the past taught in the present. The analysis shows that the undergraduate courses studied have predominantly studied and taught European history through the classical division of Ancient, Medieval, Modern and Contemporary History.

**Keywords:** History, teaching, teacher Training, Amazon, Brazil

---

## Quais passados se ensinam na formação inicial do professor de História no Brasil?

### Resumo

O artigo faz uma reflexão sobre a História e o seu ensino, compreendido como campo de disputas e lugar de saber/poder. Apresenta algumas reflexões acerca de quais passados se ensinam no presente nas licenciaturas em História oferecidas nas universidades federais localizadas na Região Norte do Brasil. Para tanto, utilizam-se as matrizes curriculares dos cursos como uma forma de problematizar os passados ensinados no presente. As análises demonstram que as licenciaturas pesquisadas têm, predominantemente, estudado e ensinado a história europeia por meio da clássica divisão: História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea.

**Palavras-chave:** História, ensino, formação docente, Amazônia, Brasil

---

## Introducción

Los investigadores y profesores del campo de la ciencia histórica entienden que nuestra forma de actuar en el presente está directamente relacionada con la forma con que aprehendemos e interpretamos el pasado. De tal manera, la selección de los pasados que deben sobrevivir en el presente como narrativas se vuelve cada vez más controvertida. En ese sentido, es importante problematizar qué experiencias pasadas se enseñan en la formación inicial de los profesores de Historia en Brasil.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> 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

Reflexionar sobre este tema implica necesariamente analizar cuáles han sido las demandas del tiempo presente, especialmente aquellas relacionadas con el pasado y movilizadas en la enseñanza de la Historia. En otras palabras, ¿deberíamos cuestionar qué representaciones se están construyendo a partir de los pasados enseñados en la formación inicial del profesorado? ¿Qué direcciones están siendo elaboradas? ¿Qué significados están siendo fabricados sobre nuestra experiencia del tiempo como sujetos, sociedades y profesores en el ejercicio de la docencia?

El acceso al pasado —como evento, experiencia y recuerdo— debe ser un derecho garantizado en la educación de los ciudadanos. Sin embargo, es necesario problematizar permanentemente qué pasados se eligen, qué eventos y sujetos se recuerdan, porque estas elecciones implican la construcción de una determinada manera de interpretar la Historia. No se puede naturalizar la permanencia del pasado enseñado, predominantemente, desde la perspectiva de la Historia europea; un pasado que narra y representa los acontecimientos y los hombres europeos —siempre blancos— hablando de ese continente. Por eso, es fundamental analizar cuáles son los pasados enseñados en el presente en la formación inicial del profesor de Historia en Brasil.

Las reflexiones aquí presentadas son el resultado del proyecto de investigación *Historia de la enseñanza, libros de texto y formación del profesorado: entre prácticas y representaciones*. El proyecto<sup>3</sup> se dedica a analizar las matrices curriculares de las carreras de grado en Historia que se ofrecen en las universidades federales de Brasil. El objetivo es comprender cómo se problematizan las discusiones sobre la enseñanza de la Historia, los libros de texto y la formación docente durante su formación inicial. En este texto, las reflexiones se concentran únicamente en las matrices curriculares de los cursos de grado que se ofrecen en los campus de las universidades federales<sup>4</sup>

---

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.

- 3 El proyecto está vinculado a la línea de investigación “Enseñanza de Historia, narrativas y documentos” del Programa de Postgrado en Historia de la Unifesspa, y al Laboratorio y Grupo de Investigación iTempo (Interpretación del Tiempo: docencia, memoria, narrativa y política).
- 4 Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal do Sul y Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

del Norte de Brasil.<sup>5</sup> Utilizo las matrices curriculares de los cursos de grado —también llamadas Proyecto Político Pedagógico (PPP) y Proyecto Político Curricular (PPC)— como una forma de cuestionar qué pasados se enseñan en el presente en la formación inicial del profesor de Historia. Los análisis muestran que los títulos investigados han sido predominantemente sobre el tema “Historia europea”, y mantienen su clásica periodización cuatripartita.

## Procedimientos metodológicos

La elección de nueve instituciones se dio por ser la primera región analizada en el proyecto de investigación y también por la disponibilidad del PPP —matriz curricular— en el sitio web de las respectivas facultades o departamentos. Para llevar a cabo la investigación, he realizado, en cada una de las matrices curriculares, la búsqueda por los términos identificativos: “enseñanza de la historia” y “enseñanza”.

A través de estos identificadores, fue posible rastrear dónde aparecen estos “conceptos” en cada matriz ubicada. Algunas instituciones no proporcionan el documento PPP en PDF, sino un diagrama de flujo de las materias y de sus respectivos planos de cursos. Por esta razón, no he identificado en qué período se ofrece la disciplina en la Universidad Federal de Rondônia (UNIR). Cabe mencionar la singularidad del PPP de la Universidad Federal de Pará (UFPA), cuya configuración curricular difiere de las demás, ya que no sigue el “modelo clásico” de disciplinas, como Historia Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea; Historia de Brasil I, II y III y Teoría y metodología de la Historia. En este PPP, los títulos y temas no siguen este “patrón”. En la matriz curricular de esta institución, incluso hay mayor número de asignaturas que incluyen discusiones sobre la enseñanza de la Historia. Sin embargo, como necesitaba adoptar los mismos criterios de identificación y análisis para todas las instituciones, es en el resultado de estos procedimientos que se basa este análisis.

Luego, al completar la primera encuesta, seguí con la identificación de los componentes que aparecen de manera recurrente en las matrices bajo análisis. Mediante este procedimiento, ha sido

---

<sup>5</sup> La región Norte está compuesta por siete provincias (Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima y Tocantins). Presenta una extensión territorial de 3.853.322,2 kilómetros cuadrados, correspondientes a, aproximadamente, el 45% del área total de Brasil, y tiene, aproximadamente, 17.231.027 mil habitantes según el Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

posible registrar las disciplinas y sus respectivos temas de estudio en cada período de los cursos. Después de identificar cuántas y cuáles materias son ofrecidas en la llamada Historia Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea, copié el texto de sus planes de cursos en un documento del Word, en el cual he registrado el acrónimo de la institución, el año de aprobación del PPP, el enunciado del plano de curso, la carga de trabajo, el período en que se ofrece en el curso y sus referencias bibliográficas básicas.

Posteriormente, he seleccionado todas las referencias básicas en otro documento, el que compone una lista de todas las asignaturas analizadas. Luego, lo puse en orden alfabético y empecé a catalogar los autores y las obras, construyendo una tabla con estas informaciones para cada PPP. Una vez que las listas habían sido completadas, copié todas las referencias en un solo documento y repetí el procedimiento. Así, elaboré la lista de autores y trabajos más indicados en el marco general, computando todas las instituciones investigadas.

## **Desnaturalizar el pasado en la formación de profesores de historia**

La profesora e investigadora, Margarida Dias de Oliveira,<sup>6</sup> en su tesis doctoral ha realizado una importante reflexión sobre el derecho al pasado como una condición para edificar la formación ciudadana de los jóvenes estudiantes. El conocimiento de las experiencias pasadas —enseñado en el aula— se entiende como una herramienta importante en el desarrollo de una actitud ciudadana y crítica en el presente. Por lo tanto, el derecho al pasado y la enseñanza de ese pasado, en múltiples perspectivas, debe ser una de las demandas actuales en la formación de los profesores de Historia.

Sin embargo, ese pasado también debe ponerse en perspectiva para que su uso en la enseñanza no se naturalice. Necesitamos un debate sobre qué pasados se enseñan en el presente en la formación inicial del docente, y a quién esté interesado, y qué historia representan.

---

6 OLIVEIRA, Margarida Dias de. O direito ao passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História. Tese (doutorado). História, UFPE, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7357> Acceso en 01 de oct. 2020.

El debate sobre la enseñanza de la Historia y la formación del profesorado es amplio. No es necesario presentar un compendio actualizado de producción especializada. Sin embargo, cabe destacar los aportes de algunos autores que nos ayudan a problematizar el tema presente en este texto. La investigación de Mauro Coelho y Wilma Baia Coelho<sup>7</sup> ha mostrado cómo los PPPs se han configurado desde una perspectiva eurocéntrica, cuyos contenidos impartidos son, predominantemente, los de la Historia europea, insertados en las disciplinas de la historiografía y del conocimiento histórico.<sup>8</sup> Esas matrices curriculares han invisibilizado prácticamente todos los temas que involucran la educación racial étnica.

Esa reflexión también es analizada por la profesora Flávia Caimi<sup>9</sup> al discutir lo que debe saber un profesor de Historia. Su investigación muestra que los PPPs, en Brasil, priorizan contenidos históricos específicos, mientras el conocimiento pedagógico ocupa un lugar menor en el proceso de formación inicial. Todavía se pueden mencionar las discusiones colocadas por Erinaldo Cavalcanti, que muestran cómo los temas estudiados en la formación inicial de los profesores de Historia en Brasil —por ejemplo, el aprendizaje histórico,<sup>10</sup> los libros de texto<sup>11</sup> y la formación de profesores<sup>12</sup>— son bastante escasos en comparación con los contenidos considerados clásicos de la Historia eurocéntrica.

La profesora Margarita Victoria Rodríguez<sup>13</sup> también nos ayuda a reflexionar al mostrar el desempeño del Estado como impulsor de los principales proyectos implementados para la formación del profesorado, a partir de la década de los noventa, con el proceso de globalización.

7 COELHO, Mauro Cezar e COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? EDUR - Revista Educação em Revista, n. 34, e192224, 2018.

8 En las matrices curriculares de los cursos de formación docente, en Brasil, esas asignaturas, generalmente, son denominadas "Historia antigua", "Historia medieval", "Historia de América I y II", "Historia moderna I y II", "Historiografía I y II", "Historia de Brasil I, II, III y IV", "Historia Contemporánea I y II".

9 CAIMI, Flávia. O que precisa saber um professor de história? Revista História & Ensino, v. 21, n. 2, págs. 105–124, 2015.

10 CAVALCANTI, Erinaldo. O que deve aprender o professor de História? Reflexões sobre aprendizagem, ensino e formação docente inicial. Revista Roteiro, v. 45, p. 1–22, jan./dez., e21829, 2020.

11 CAVALCANTI, Erinaldo. Ensino de história, livro didático e formação docente de professores de História no Brasil. Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales. Barcelona, Espanha, n. 18, págs. 49–61, 2019.

12 CAVALCANTI, Erinaldo. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. Educar em Revista, v. 34, n. 72, págs. 249–267, nov./dez. 2018.

13 RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Políticas de formação de professores: as experiências de formação inicial em Argentina, Chile e Uruguai. Nuances: estudos sobre Educação, v. 15, n. 16, págs. 119–139, 2008.

Ella destaca las reformas llevadas a cabo en Uruguay, Argentina y Chile, las disputas que involucran políticas públicas de formación docente y la distancia existente entre las universidades y los espacios de formación docente y educación primaria y secundaria.

Virginia Cuesta,<sup>14</sup> a su vez, hace una importante reflexión en un estudio comparativo entre la formación inicial docente del profesor de Historia en Argentina y en Brasil, mostrando cómo el debate sobre la enseñanza de la referida asignatura aún ocupa un pequeño espacio en las matrices curriculares que ha analizado. En Portugal, también existen similitudes con un modelo de formación docente configurado en una perspectiva de contenido eurocéntrica, como lo muestra Maria do Céu de Melo (2015). Juan Pagès (2004), al discutir la formación del profesor de Historia de la educación secundaria en España, destacó los diversos elementos del área de referencia en la trayectoria formativa de la profesión docente. Él llama la atención sobre la necesidad de que ese profesional domine los conocimientos sobre el público con el cual irá a actuar.

Juan David R. Zapata,<sup>15</sup> al analizar los manuales de Historia en Colombia, muestra cómo la enseñanza se ha visto envuelta en diferentes disputas a lo largo de la historia del propio país, desde la construcción del Estado nacional hasta la consolidación de la “historia de la patria” y los cambios ocurridos durante el siglo XX y principios del XXI. Los estudios de Martha Herrera<sup>16</sup> sobre estos temas también son relevantes, y destacan los avances en la primera mitad del siglo XX con las reformas universitarias en la Escola Normal Superior. Álvaro Acevedo Tarazona y Gabriel Samacá Alonso<sup>17</sup> destacan que, en la segunda mitad del siglo XX, la enseñanza de la Historia se alejó del discurso patriótico y se acercó a las narrativas sobre la construcción de la democracia.

---

14 CUESTA, V. (2019). Formación inicial de profesores en enseñanza de la historia en Argentina y Brasil. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Biblioteca Humanidades: 41). Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.789/pm.789.pdf> Acceso en 21 jul. 2020.

15 ZAPATA, Juan David Restrepo. Reflexiones en torno a la enseñanza de la historia en Colombia: un breve balance historiográfico. *Revista Ciencias Sociales*, Universidad de Costa Rica, n. 161, págs. 91–102, 2018.

16 HERRERA, Martha. La Educación en la segunda República Liberal (1930–1946). Apuntes para una historiografía. *Revista Colombiana de Educación*, n. 26, págs. 1–22, 1993.

17 TARAZONA, Álvaro Acevedo y ALONSO, Gabriel Samacá Alonso. La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948–1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*, n. 62, págs. 221–244, 2012.

Como se puede observar, los pasados que se enseñan en la educación primaria, secundaria o en la formación inicial de los profesores de Historia no son el resultado de un proceso natural. Lo que se enseña en la formación docente resulta de un campo de tensas disputas teóricas y políticas que están directamente relacionadas con la forma como interpretamos el tiempo. ¿Por qué se defiende la enseñanza de un determinado tema y no la de otro? ¿Quién está realmente interesado en mantener el pasado enseñado en los PPPs de los cursos de formación del profesorado?

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 de la Historia en la enseñanza están íntimamente ligados a las diferentes lecturas interpretativas que los hombres elaboran sobre su tiempo, como destaca el historiador Durval Muniz de Albuquerque Junior:<sup>18</sup> Tales lecturas, por lo tanto, ofrecen una orientación que determina las diferentes formas de actuar en el espacio y en el tiempo. Así, se decide qué enseñar, cómo enseñar y a quién enseñar; decisiones que se toman en las relaciones de poder que los hombres tejen *en* y *con* el tiempo.

## El pasado enseñado en la formación docente inicial del profesor de Historia

A esta altura, queda la cuestión: ¿qué pasados se enseñan en el presente durante el período de formación inicial de los profesores de Historia? Esa pregunta, aparentemente sencilla, puede esconder un universo muy complejo en el ejercicio de la profesión de docentes que trabajan en la formación social, política e histórica de los jóvenes de la educación básica. ¿Cómo se configuran las matrices curriculares de las carreras de grado en Historia en las que se forman los docentes en cuanto a la oferta de asignaturas por temas de estudio en cada período de egreso? Esas indagaciones pueden suscitar reflexiones y contribuir para que se comprenda qué pasados aún están presentes en las matrices curriculares de los cursos de formación docente. En consecuencia,

---

<sup>18</sup> ALBUQUERQUE Jr, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In. GONÇALVES, Márcia de Almeida [et al.] (org.). *Qual o valor da História Hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, págs. 21–39.

puede plantear interrogantes para ampliar nuestras interpretaciones sobre las relaciones de poder que seleccionan los usos del pasado, en la actualidad, en los espacios de formación inicial docente.

Como cualquier otro documento, los PPPs deben ser analizados de manera cuidadosa porque esos documentos constituyen una especie de “ADN” de los cursos y departamentos de Historia en las universidades de Brasil. Tales matrices representan un conjunto de discursos y prácticas que caracterizan la forma de hacer la Historia como ciencia en nuestras universidades. Ofrecen y dan a leer una determinada configuración que adquirieron las titulaciones en Historia. Demuestran la concepción de la Historia a través de sus declaraciones, disciplinas y comentarios. Expresan sus afiliaciones teóricas y conceptuales. Revelan acercamientos y distancias con diferentes significados de la Historia. Indican lo que consideran importante en la formación de los graduados en Historia. Informan qué preguntas son obligatorias para el profesional del área y qué preguntas son opcionales. Revelan los diferentes significados sobre las categorías analíticas que componen esa ciencia, como “narrativa”, “documento”, “hecho/evento”, “tiempo” (por nombrar solo algunos).

Las matrices curriculares también revelan la distribución de los contenidos ofrecidos en cada período de la formación inicial del profesor de Historia. Por lo tanto, cuando ofrecen las asignaturas obligatorias, con sus respectivas cargas de trabajo, también presentan qué asignaturas se viven en cada momento y cuánto tiempo se dedica al estudio de cada asignatura.

El Cuadro 1, a continuación, presenta gráficamente la carga de trabajo y la distribución del número de asignaturas vinculadas a las denominadas Historia Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea en los cursos analizados.

Cuadro 1: Lista de asignaturas, carga de trabajo y temática

Institución (año de aprobación PPP)	Horas totales (en horas)	Número de disciplinas				
		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
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
UNIR, 2014	3.560	32	1	1	1	2
UNIFESSPA, 2018	3.216	45	1	1	2	2
UFOPA, 2018	3.470	37	1	1	1	2
Total	28.336	357	10	10	11	19

Fuente: elaborado por el autor.

Las informaciones permiten comprender una determinada configuración curricular que han adquirido las carreras de grado en Historia en las últimas dos décadas. Esa lectura también permite comprender qué pasados se movilizan, en el presente, en cuanto a la oferta de asignaturas temáticas obligatorias que se imparten en la formación de los estudiantes de grado en Historia.

La oferta de una disciplina obligatoria tiene diferentes implicaciones y perspectivas que empiezan por la carga de trabajo del componente curricular. Desde esa perspectiva de análisis, significa reconocer cuánto tiempo —en términos de horas de discusión— cada matriz curricular seleccionada para los temas estudiados en cada disciplina. Desde un punto de vista cronológico, se establece un tiempo determinado para posibilitar el debate, la discusión y la producción de conocimiento sobre cada tema.

## El pasado enseñado en el presente: los temas de estudio en las matrices curriculares

En la actualidad, ¿qué pasados siguen siendo enseñados en las titulaciones investigadas? Esa pregunta sirvió de hilo conductor para identificar y analizar cuáles son los principales temas de estudio que se imparten, actualmente, en los cursos de pregrado.

No existe consenso en las matrices curriculares sobre los conceptos que denominan las asignaturas enfocadas al estudio de lo que convencionalmente se denominó Historia Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea. Las denominaciones conceptuales para cada una de las asignaturas son, ellas mismas, temas de reflexiones en sus respectivos planes de curso. Tampoco existe consenso en cuanto a los temas y contenidos que deben ser abordados en cada asignatura, aunque tengan los nombres iguales. Es decir, incluso recibiendo el nombre de “Historia Antigua” por ejemplo, en la matriz curricular de la UFAC, UNIFAP y UFAM, los temas indicados para el estudio no son exactamente los mismos. Por ello, utilizaré los términos “pasados antiguos”, “pasados medievales”, “pasados modernos” y “pasados contemporáneos” para referirme a la diversidad de conceptos, temas y significados presentados en las matrices curriculares analizadas.

En general, los cursos de grado investigados estructuran sus matrices curriculares en términos de temas de estudio, siguiendo la “clásica división” de la Historia en cuatro bloques. La configuración de las asignaturas muestra cómo permanece visible el llamado modelo cuatripartito en el proceso de formación inicial del profesor de Historia en Brasil. En todas las matrices, existe una asignatura (ofrecida entre el primer y el segundo período) centrada en los estudios de Historia Antigua — o pasado antiguo. Luego, entre el segundo y el tercer período, hay al menos una asignatura sobre pasados medievales. En los siguientes periodos, se ofrecen asignaturas relacionadas con el pasado moderno y contemporáneo.

Jacques Le Goff, al analizar la división de la Historia en períodos, enfatiza la importancia que tiene la enseñanza de la Historia para esa área de conocimiento. Para el autor, la periodización tiene un papel fundamental en la comprensión de la Historia enseñada. En sus palabras, “[...] de hecho, la

enseñanza es la piedra angular de la historia como conocimiento. Es fundamental recordar estos datos para comprender la historia de la periodización”.<sup>19</sup>

Circe Bittencourt, al analizar el proceso de construcción de la Historia como una asignatura escolar, en Brasil, llama la atención sobre las complejas relaciones entre la Historia como escuela y disciplina académica, compartimentadas en la enseñanza a través de “grandes períodos”. Esas relaciones interfieren, en cierta medida, en la permanencia de esa división dentro de la academia y, en consecuencia, contribuyen a constituir las especialidades de los historiadores. En estos términos, la autora señala que esa división:

Es el que prevalece en las asignaturas de Historia tanto de licenciatura como de licenciatura y se ha mantenido desde la reformulación resultante de la Ley de Directrices y Bases de 1962 cuando se estableció el plan de estudios mínimo por parte del Consejo Federal de Educación compuesto por Historia Antigua, Historia Medieval, Historia Moderna, Historia Contemporánea, Historia de América e Historia de Brasil.<sup>20</sup>

Además de la permanencia de la división en largos periodos con las temáticas ofrecidas en los componentes curriculares, es posible percibir una distribución secuencial, cronológica y lineal del tiempo. Es decir, se parte cronológicamente del estudio de los temas más lejanos a los más cercanos a nuestro tiempo, o al presente de nuestro tiempo. Debido a esa configuración, también nos damos cuenta de que no hay interrupción en términos de distribución del tiempo en secuencia temática. Es decir, todos los cursos de grado investigados ofrecen, de forma secuencial, debates temáticos en una escala temporal que comienza en la “época antigua”, pasa a la “medieval”, luego a la “moderna” y, finalmente, a la “contemporánea”.

El uso secuencial, lineal y cronológico del tiempo sugiere cierta homogeneidad en la distribución de los temas. Sin embargo, lo que cada matriz curricular selecciona y define como perteneciente a cada “estrato de tiempo” para ser enseñado y aprendido no sigue los mismos principios. En

---

19 LE GOFF, Jacques. *A história deve ser dividida em pedaços?* Tradução: Nícia Adam Bonatti – 1ª edição. São Paulo: Editora Unesp, 2015, pág. 14.

20 BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009, pág. 48. (traducción libre).

cuanto a contenidos, objetivos y referencias teóricas, es posible encontrar algunas diferencias entre las matrices curriculares, incluso cuando el componente tiene el mismo nombre y la misma carga horaria.

Independientemente del nombre de “bautismo” utilizado para las disciplinas que abordan el “pasado antiguo”, es posible percibir, en los enunciados de sus planes de cursos, algunos rasgos identificativos de los temas y objetivos a estudiar. En esa perspectiva, las experiencias vividas en la llamada Antigüedad Clásica, en el Antiguo Egipto, en la cuenca mediterránea, además de las vividas por los persas, palestinos y hebreos, se mencionan como constituyentes de los estudios sobre el pasado antiguo.

En la UFAM, por ejemplo, se realiza una “[...] revisión crítica de la historiografía relacionada con la antigüedad oriental (Mesopotamia y Egipto y Oriente Próximo) y la antigüedad occidental (Grecia y Roma), mediante el análisis de textos y documentos sobre los períodos”.<sup>21</sup> En la UFPA, cuya asignatura se denomina “Formación del pensamiento clásico”, se debe realizar un estudio sobre los conceptos de sociedad y civilizaciones clásicas. También aparece como objetivo de estudio analizar las relaciones entre mito e Historia en la Grecia antigua, además de proponer una reflexión que involucre poesía, filosofía e historia, a través de los principales intelectuales que vivieron esa experiencia de tiempo, como Aristóteles, Heródoto y Tucídides.

Algo que se identifica en todas las matrices curriculares, y que representa lo que llamo el “pasado antiguo”, es la mención de estudios sobre Grecia y Roma. En las nueve titulaciones estudiadas, se mencionan los estudios sobre la antigua Grecia y Roma. Esos dos temas emergen como un rasgo identificador común de las reflexiones que involucran las experiencias temporales del llamado mundo antiguo.

Sobre los “pasados medievales” encontrados en las matrices, hay algunos temas comunes a todas las asignaturas investigadas. Según las declaraciones de esos documentos, los estudios sobre la llamada “Historia medieval” engloban una cronología temporal de hechos que van desde la desintegración del Imperio Romano en el Occidente hasta la transición al capitalismo. Esa transición aparece, incluso, como tema de estudio en una de las matrices curriculares. Según el PPP de

---

21 UFAM, PPP Historia, 2006, pág. 31.

UNIFAP, la asignatura “Historia Medieval” se propone a estudiar, entre otros temas, la “[...] transición del feudalismo al capitalismo en sus aspectos económicos, sociales, políticos y culturales.”<sup>22</sup>

Para estudiar y comprender los “pasados medievales”, las matrices curriculares enfatizan que es necesario estudiar temas como el papel de la Iglesia Católica y el cristianismo en la construcción de las sociedades estudiadas, al menos las circunscritas a Europa. Así mismo, para algunos de ellos, es necesario comprender las monarquías feudales y/o nacionales (UFAM, UNIFAP y UNIFESSPA), las ciudades (UNIFAP, UNIFESSPA y UFOPA) y la religión, especialmente el cristianismo (UNIFAP, UFAM, UFT, UFPa y UNIFESSPA). Otro tema presente en los enunciados de la mayoría de los PPPs se refiere a la necesidad de problematizar los conceptos sobre la llamada Edad Media.

Las matrices curriculares presentan una variedad de temas sobre lo que se juzga importante para los estudiantes de grado en Historia en relación al universo medieval. Sin embargo, hay un tema o contenido principal que aparece en todas las matrices analizadas. El feudalismo —el tema o contenido principal que se presenta sobre lo que llamo “pasados medievales”— aparece en todas las matrices a través de diferentes representaciones conceptuales, como “modo de producción feudal”, “orden feudal”, “feudalismos”, “monarquías feudales”, “sistema feudal” y “crisis o transición del feudalismo”. Hay planes de cursos que despliegan ese contenido en diferentes temas. La matriz de UNIFAP<sup>23</sup>, por ejemplo, señala que es necesario estudiar “[...] el modo de producción feudal” y “[...] la transición del feudalismo al capitalismo”. La matriz curricular de UNIFESSPA<sup>24</sup>, a su vez, define que, además de los temas que propone la disciplina, es necesario el estudio del “[...] Feudalismo, sus estructuras sociales, políticas y económicas (modo de producción feudal)”, y del “[...] Feudalismo en Francia, Inglaterra y la Península Ibérica”.

Los “pasados medievales”, presentados a través de los temas de estudio, se refieren esencialmente a los hechos vividos en el espacio de Europa Occidental. Ese rasgo se extiende a las reflexiones apuntadas en las disciplinas que se encargan de estudiar lo que yo llamo “pasados modernos”. Europa Occidental es el espacio privilegiado al que se dedican los componentes curriculares

---

22 UNIFAP, PPP Historia, 2007, pág. 24.

23 Idem.

24 UNIFESSPA, PPP Historia, 2018, pág. 47.

dedicados a los estudios de la denominada Historia Moderna. La concentración de temas en Europa Occidental aparece no solo en la indicación de estudios sobre los “eventos clásicos” (o contenidos clásicos) ocurridos en ese espacio de experiencia, como las revoluciones francesa e inglesa, por ejemplo. Algunos planes de cursos incluso especifican este enlace al espacio europeo/occidental como uno de los temas o contenidos a trabajar:

De acuerdo con la matriz curricular de UFAM, la asignatura “Historia Moderna” tiene como objetivo:

[...] dotar a los estudiantes de los elementos necesarios para comprender los principales enfoques historiográficos que buscan captar las líneas específicas y generales del proceso de transformación, construcción y consolidación de las sociedades de Europa Occidental.<sup>25</sup>

Esa misma especificación se encuentra en la matriz curricular de la UFAC. Según su plan de curso, la asignatura “Historia Moderna” propone reflexionar sobre las experiencias temporales que van “[...] desde el siglo XVI hasta principios del XIX, focalizando su contenido en temas cruciales para la comprensión de la Europa Occidental en este período”.<sup>26</sup> En la misma línea de razonamiento, la matriz curricular de la UNIR establece, como uno de sus objetivos de estudio de la disciplina de Historia Moderna, reflexionar sobre la “[...] formación del Estado absolutista y sus consecuencias en las *distintas naciones europeas*”.<sup>27</sup>

Para las demás matrices curriculares que no mencionan textualmente el espacio europeo como etapa privilegiada de los estudios, ese vínculo aparece claramente en los contenidos que forman parte de las reflexiones de tales asignaturas. En esa perspectiva, el pasado moderno está representado por estudios sobre “reformas religiosas y contrarreformas”, en UNIFESSPA, UFOPA y UNIFAP; “estados absolutistas o absolutismo monárquico”, en UNIFAP, UNIFESSPA, UFOPA, UFAC y UNIR; “revoluciones burguesas” en UNIR; “ilustración”, en UNIFAP; “ciencia moderna”,

25 UFAM. Op. cit. pág. 40. Énfasis agregado.

26 UFAC, PPP História, 2013, pág. 51. Énfasis agregado.

27 UNIR, PPP História, 2014, pág. 49. Énfasis agregado.

en UNIFAP; “renacimiento, humanismo y cultura popular en la edad moderna”, en UFOPA, y “revoluciones industriales y científicas”, en UFPA.

La centralización de temas en Europa es un hilo conductor que conecta todos los contenidos del pasado enseñado en las matrices curriculares. Al igual que en las asignaturas que se centran en el estudio del “pasado medieval y moderno”, Europa sigue siendo el espacio que se estudia en las asignaturas centradas en la llamada “Historia Antigua”. Los contenidos sobre el pasado contemporáneo también están eminentemente representados por hechos vividos en suelo europeo. Sin embargo, respecto a estos pasados, las matrices curriculares de la región Norte presentan algunas propuestas de estudio que problematizan temas fuera del espacio de Europa Occidental. Esas variaciones temáticas son más notorias en las disciplinas “Historia contemporánea II”.

Hay una distinción temporal visible presentada por las matrices sobre los temas de estudio relacionados a los pasados antiguo, medieval, moderno y contemporáneo. Es la oferta cuantitativa de tiempo para reflexionar sobre esos contenidos. Como ya se presentó (ver Cuadro 1), los contenidos sobre el pasado contemporáneo disfrutaban de la oferta de dos asignaturas en cada una de las matrices analizadas. Las carreras de grado que se ofrecen en las universidades federales de la región Norte tienen al menos dos asignaturas obligatorias (de 60 a 85 horas cada una) para lo que denominan Historia Contemporánea.

Según los enunciados de los planes de cursos, la configuración del tiempo por tema de estudio —es decir, “qué contenidos” se estudian en el marco entendido como “Historia Contemporánea”— sigue el mismo principio de cronología lineal y secuencial. Por tanto, dentro de lo que se entiende por Historia Contemporánea, se inician estudios sobre los temas más lejanos hasta los más cercanos al momento presente. Esa configuración está presente en la división de estudios entre las asignaturas de Historia Contemporánea I e Historia Contemporánea II.

Las asignaturas de Historia Contemporánea I se centran, fundamentalmente, en el siglo XIX como marco temporal de estudios. Sin embargo, en algunas matrices curriculares hay contenidos que abordan temas ubicados temporalmente a principios del siglo XX. La Primera Guerra Mundial, por ejemplo, se inserta como contenido de estudios en la asignatura Historia Contemporánea I, en

UFAM, UFOPA, UFRR y UFT. UNIR, a pesar de no mencionar la Primera Guerra Mundial por su nombre, señala la Revolución Rusa como objeto de estudio de esa asignatura. Ese tema también se ubica en el siglo XX.

La asignatura que se ofrece en UFPA, cuyo PPP no sigue la designación conceptual tradicional entre Historia Contemporánea I y II, presenta temas cuyos contenidos se desarrollaron en el siglo XIX. La asignatura correspondiente en esa institución es “Formación de Estados Nacionales”, cuyo plan de curso propone reflexionar sobre

[...] desarrollo del término ‘nación’ en el pensamiento occidental. Afirmaciones nacionales en la Edad Media (Península Ibérica, Europa Occidental). Teorías del Estado moderno (siglos XV y XVIII). Formación del Estado-Nación (siglo XIX). Naciones y nacionalismos (siglos XIX y XX).<sup>28</sup>

Como se puede percibir, no solo existen temas específicos cuyo tiempo de vivencia se dio en el siglo XIX, sino que la propia referencia temporal se destaca entre paréntesis.

A partir de los temas presentados en los enunciados de los planes de curso, se puede decir que los contenidos del “pasado contemporáneo”, estudiados en las asignaturas de Historia Contemporánea I, son esencialmente los resultantes de las revoluciones y guerras europeas. Las revoluciones francesa e industrial aparecen nominalmente como tema de estudios en las carreras de grado de UFOPA, UNIR, UNIFESSPA y UFAM. Sin embargo, no significa que estos temas no aparezcan en otros grados. UFAC, por ejemplo, discurre sobre “revoluciones burguesas” y “era industrial” y UNIFAP, a su vez, sobre “revoluciones democráticas burguesas”.

El siglo XX es el marco temporal predominante de estudios en las asignaturas denominadas “Historia Contemporánea II”. Sin embargo, algunas matrices mencionan temas sobre el siglo XXI, como se ve en el PPP de UNIFAP. El plan de curso de la asignatura “Historia Contemporánea II” señala como objeto de reflexión “[...] el nuevo orden mundial: siglos XX y XXI”.<sup>29</sup> Una situación

---

28 UFPA, PPP, História, 2011, pág. 47.

29 UNIFAP, Op. cit., pág. 30.

similar se encuentra en UFAC, UNIR y UFT que, respectivamente, proponen una reflexión sobre el “inicio del siglo XXI”, la “condición humana contemporánea” y la “contemporaneidad”.

Entre los contenidos definidos para los estudios, la Segunda Guerra Mundial es el tema que aparece nominalmente en siete de los nueve grados estudiados en la región Norte. Las excepciones son UFPA y UNIFAP. Es posible que dentro del tema de estudio denominado “siglos XX y XXI” se inserten reflexiones sobre la Segunda Guerra Mundial en la asignatura ofrecida en UNIFAP. En UFPA, es posible que las reflexiones se realicen en la disciplina “Formación de Estados Nacionales”, como se puede apreciar en su plan de curso.

Como ya se ha mencionado, los temas de los estudios que componen los contenidos sobre los “pasados contemporáneos” están relacionados, en su mayoría, con la Historia europea. En las matrices analizadas, son pocos los temas que hacen referencia a experiencias históricas fuera de Europa. De las nueve matrices curriculares analizadas, solo tres hacen mención escrita en sus planes de cursos sobre temas relacionados con la Historia occidental contemporánea no europea. UFAC define como temas de estudio, entre otros, “Revolución china y comunismo mundial; [y] la guerra de Vietnam”, UNIFESSPA, “Movimientos de liberación nacional: Asia y África” y UFOPA, “Tensiones en el Medio Oriente: el conflicto entre palestinos e israelíes, la crisis del petróleo y las relaciones entre ‘árabes’ y Occidente”. Los demás temas que no hacen una referencia nominal a Europa Occidental, en cierto modo, no definen lo que se pretende abordar: la “Condición humana contemporánea”, en UNIR, los “movimientos sociales ambientales”, en UFRR, la “contemporaneidad”, en UFT, el “nuevo orden mundial”, en UNIFAP y las “revoluciones tecnológicas” en UFAM. En resumen, los contenidos acerca de los pasados contemporáneos, presentados en los planes de cursos, aparecen de forma cronológica y lineal y están configurados por temas predominantemente vinculados a las experiencias de Europa Occidental.

Desde ese ángulo interpretativo, es posible percibir cómo se aprehende, se enseña y se aprende el tiempo en las matrices curriculares. Las asignaturas se ofrecen a partir de una distribución temporal marcada por cronología y linealidad. Se parte de un tiempo más lejano hasta uno más cercano al nuestro desde el punto de vista cronológico. En otras palabras, las matrices curriculares inician reflexiones temáticas a través de la historia antes de la invención de la escritura (prehistoria),

siguiendo a través de la Historia Antigua hasta llegar a la actualidad. Ese uso del tiempo, o mejor, esa forma de abordar los temas en el tiempo, puede contribuir a reforzar la concepción de que la Historia es una ciencia del pasado sin relaciones con el presente. Al menos, no muestra tener relación con el presente cotidiano de personas que no están siendo formadas en la disciplina.

A partir de los enunciados de los planes de cursos, no es posible percibir relación alguna entre las reflexiones sobre el pasado antiguo, medieval, moderno y contemporáneo con el universo de cuestiones que configuran la vida práctica de los ciudadanos. Podría plantearse la pregunta en otras palabras: ¿cómo se relacionan las reflexiones sobre los pasados estudiados en el presente con las exigencias de la vida cotidiana de hombres y mujeres? Quizás, esas conexiones relacionales estén a cargo de las iniciativas individuales de cada docente a la hora de realizar los componentes curriculares.

### **¿Qué deberían leer los futuros profesores de Historia sobre el pasado que se enseña en el presente?**

Un análisis cuidadoso de las matrices curriculares de los cursos de grado en Historia permite muchas reflexiones. Permite la construcción de una “radiografía” de los cursos en los que operamos y formamos a futuros profesores de Historia de escuelas públicas y privadas. Una radiografía de cómo se configura esa ciencia, ese lugar de conocimiento/poder. Es posible comprender cómo están organizados los contenidos, la carga de trabajo de cada asignatura, los temas de estudio, la selección de cuáles actividades son obligatorias y cuáles son opcionales. Asimismo, demuestra lo que esa ciencia — con toda su polifonía de sentidos y significado — selecciona como referencia de lectura obligatoria para los profesionales que egresan de ella.

En esos términos, podemos problematizar lo que los PPPs analizados establecen como lectura obligatoria para sus asignaturas. En otras palabras, ¿qué deberían leer los profesionales formados 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?

Sin embargo, quisiera enfatizar que no entiendo que exista algún elemento que determine una relación mecánica entre lo escrito y prescrito en las matrices y su aplicabilidad. No existe fuerza que establezca una viabilidad automática entre los enunciados de los planes de cursos y su ejecución por parte del profesor responsable de los mismos. Entre lo prescrito y lo vivido hay un universo de tensiones, negociaciones y arreglos que promueven otras configuraciones para las asignaturas. Hay muchas prácticas desarrolladas que no se describen en los documentos. Como destacan Maurice Tardif<sup>30</sup> y Ana Maria Montero,<sup>31</sup> la forma de actuación de los profesores en la clase son diversas y resultan de muchas variables. Son muchos los sujetos que actúan en ese escenario y la puesta en escena no sigue la determinación irrestricta del documento oficial prescrito. Por lo tanto, las matrices deben ser consideradas como vestigios, como evidencias de un universo tenso, denso y complejo de cuestiones en permanente disputas y metamorfosis.

Eso no significa, sin embargo, que las matrices curriculares y sus discursos tengan poca importancia. No. Las matrices demuestran y dan una interpretación sobre la comprensión de la Historia como ciencia, como lugar de formación del profesorado. Nos permiten entender cómo los profesores que actuaron en la construcción de cada uno entendieron —y entienden— lo que debe ser importante para los profesionales que se convierten en profesores de Historia.

En esa perspectiva, es importante comprender y reflexionar sobre las indicaciones bibliográficas que presentan las asignaturas analizadas. Los planes de cursos dividen las indicaciones bibliográficas en dos categorías: la básica y la complementaria. Para los análisis desarrollados aquí, estoy considerando solo los autores y trabajos presentes en la primera categoría.

Si los temas sobre Historia antigua, medieval, moderna y contemporánea indican un gran predominio de contenidos relacionados con Europa Occidental, las referencias indicadas en los planes de cursos sobre el “pasado antiguo” indican una variedad significativa de autores. Pero, entre todas las matrices curriculares investigadas, el historiador brasileño, Ciro Flamarion Cardoso, es el autor más citado en las asignaturas que se centran en el “pasado antiguo”. Aparece como referencia

---

30 TARDIF, Maurice. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

31 MONTEIRO, Ana Maria. Professores de história: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

básica en los PPPs de UFAM, UNIFAP, UNIFESSPA y UFT. Entre las obras indicadas, se encuentran “Las Sociedades del Antiguo Cercano Oriente”; “El Antiguo Egipto” y “Trabajo Obligatorio en la Antigüedad”. Fernand Braudel también aparece como referencia en más de una matriz curricular. Ese autor está indicado en UFT y UFAM con las obras “Memorias del Mediterráneo”; “Prehistoria y Antigüedad” y “Gramática de Civilizaciones”. También se enumeran autores, como María Beatriz Florenzano, en UFAC; Mário Curtis Giordani, en UNIFAP; Moses Finley, en UFPA; Giovanni Garbini, en UNIR, y Jean Vercoutter, en UFOPA.

Sobre los contenidos acerca de los “pasados medievales”, se destacan cinco autores en las matrices curriculares. Perry Anderson forma parte de la lista de referencias básicas en UNIFESSPA y UNIFAP. Georges Duby, a su vez, es un referente en UFOPA, UFPA y UFAC. En esta última institución, dos de sus obras son señaladas: “Europa en la Edad Media” y “La época de las catedrales: arte y sociedad 980–1420”. Luego, otro autor presente en más de una matriz curricular es Marc Bloc. Su obra “La sociedad feudal” es un referente básico en UFAC, UNIFAP, UFPA y UFOPA. Sin embargo, de todos los autores que componen las referencias básicas, Jacques Le Goff es el más citado como indicación bibliográfica en la mayoría de las matrices analizadas. De las nueve instituciones encuestadas, UFRR es la única que no tiene las referencias de sus planes de cursos disponibles en su sitio de web. Jacques Le Goff es referencia en cinco de las ocho instituciones a las que tenemos acceso. Sus obras están presentes en los planes de cursos de UFAM, UNIFESSPA, UFPA, UFT y UNIR. En esta última institución mencionada, hay dos obras indicadas del autor. El Cuadro 2 a continuación muestra la representación gráfica de esa configuración.

Cuadro 2 – Relación institución y autores sobre los “pasados medievales”

Instituciones									
Autores	UFAM	UNIFAP	UFPA	UFT	UFRR	UFAC	UNIR	UNIFESSPA	UFOPA
Jacques Le Goff	X		X	X	-		X	X	
Marc Bloc		X	X		-	X			X
Georges Duby			X		-	X			X
Perry Anderson		X			-			X	

Fuente: elaborado por el autor.

Eric Hobsbawm, George Duby y Perry Anderson son los tres autores más recomendados en los cursos de grado para las discusiones sobre el “pasado moderno”. Las asignaturas dedicadas al estudio de la llamada Historia moderna presentan una variedad de autores y obras similares al cuadro presentado sobre el “pasado medieval”. Hobsbawm es una referencia en la bibliografía de UFT, UNIFESSPA, UFPA y UFAC. Duby, por su parte, aparece entre las indicaciones de los planes de cursos de UFT, UNIFAP, UFOPA y UNIFESSPA. La obra “Línea del Estado absolutista”, de Perry Anderson, es la que más aparece en las matrices curriculares analizadas, siendo una referencia bibliográfica básica en los planes de cursos de UFT, UNIR, UFOPA, UFPA y UFAM. El Cuadro 3 a continuación muestra la descripción general de las referencias aquí narradas.

Cuadro 3 – Relación institución y autores sobre los “pasados modernos”

Instituciones									
Autores	UFAM	UNIFAP	UFPA	UFT	UFRR	UFAC	UNIR	UNIFESSPA	UFOPA
Eric Hobsbawm			X	X	-	X		X	
Georges Duby		X		X	-			X	X
Perry Anderson	X		X	X	-		X		X

Fuente: elaborado por el autor.

Por las referencias que se encuentran en los programas de las asignaturas que abordan, lo que llamo “pasados contemporáneos” también podría llamarse “pasados hobsbawmianos”. No es una exageración. Eric Hobsbawm aparece como un referente básico en todas las instituciones investigadas, a excepción de UFRR, que, como ya se ha mencionado, no presenta las referencias en su currículum.

En la disciplina “Historia Contemporánea I”, de la UFAM, la bibliografía básica está compuesta únicamente por los libros de este autor. Aparecen cinco títulos como indicación de las lecturas: “Los trabajadores”; “La era de las revoluciones”; “La era del capital”; “La era de los imperios” y “Mundos del trabajo: nuevos estudios sobre la historia del trabajador”. En esa misma matriz curricular, en la asignatura “Historia Contemporánea II”, aún aparecen cuatro libros del historiador inglés. Los títulos son: “Trabajadores”; “Mundos del trabajo: nuevos estudios sobre la historia del trabajador”; “La era de los extremos: el breve siglo XX, 1914–1991” y “Sobre Historia”. Como vemos, dos de las obras citadas son también señaladas en la asignatura “Historia Contemporánea I”.

Sin embargo, esa configuración no se limita a la matriz curricular de UFAM. Entre las indicaciones de la bibliografía básica de la asignatura “Historia Contemporánea I”, de UNIFAP, tenemos cinco trabajos de este autor. UFOPA es otra institución que señala cinco títulos del historiador inglés: tres en la disciplina “Historia Contemporánea I” y dos en “Historia Contemporánea II”. Eric Hobsbawm todavía tiene dos obras citadas en las referencias de UFAC, UFPA y UFT, tres títulos en UNIFESSPA y uno en UNIR.

Las referencias obligatorias utilizadas en los planes de cursos muestran el predominio de autores europeos. Los trabajos señalados son también europeos, ya que el foco del abordaje sigue siendo, en gran medida, las vivencias de la Historia del viejo continente.

## Consideraciones finales

¿Qué podemos reflexionar sobre esa configuración de las matrices curriculares de las carreras de grado en Historia en Brasil? A través de los pasados enseñados en el presente, ¿qué problemas podemos plantear sobre la Historia, sobre la formación de profesores de Historia y sobre la enseñanza de la Historia? Creo que las reflexiones sobre las matrices pueden tensar el debate sobre la Historia como ciencia, como lugar de conocimiento/poder, como área de actividad en que se forman los profesores de Historia. Por tanto, pueden ampliar la reflexión sobre las relaciones que mantenemos con la sociedad del presente.

Un análisis cuidadoso de los PPPs de las carreras de grado en Historia permite muchas reflexiones. Permite la construcción de una radiografía de los cursos en los que operamos y formamos a futuros profesores de Historia de escuelas y colegios públicos y privados. Una “radiografía” de cómo se configura esa ciencia, ese lugar de conocimiento/poder; acerca del modo cómo se organizan los contenidos, la carga de trabajo, los temas de estudio, la selección de las actividades obligatorias y opcionales. Asimismo, demuestra lo que esa ciencia —con toda su polifonía de sentidos y significados— selecciona como referentes obligatorios en cuanto a lecturas para los profesionales egresados.

A partir de la configuración presentada en las matrices curriculares analizadas, es posible afirmar que la Historia enseñada se constituye, predominantemente, como “Historia Política”. Es decir, a partir de la selección de contenidos, la división temática y la distribución por períodos, en los cursos de grado predominan los temas canónicos de la llamada Historia política. De la misma forma, es posible percibir el predominio del modelo cuatripartito europeo, presentado en los contenidos que, a su vez, están representados a través de una concepción del tiempo cronológico y lineal.

La ciencia histórica no es europea solo porque su nacimiento está registrado en ese continente. Como podemos ver en las matrices curriculares, los pasados que se enseñan en el presente son, predominantemente, sobre historias europeas. Son europeos para los temas seleccionados en cada disciplina. También son europeos por los espacios donde ocurrieron los fenómenos estudiados y por las referencias obligatorias indicadas en las bibliografías básicas de los planes de cursos. Esa

configuración también apunta a indicios, por las temáticas estudiadas en las asignaturas obligatorias de las matrices curriculares, de una Historia muy cercana a los fundamentos teórico-metodológicos marxistas.

El análisis de los planes de cursos de las asignaturas obligatorias también permite que nos demos cuenta de que la estructura curricular de los cursos prioriza la exposición de los contenidos como elemento central en la formación de los futuros profesionales formados en esa ciencia. El enfoque de las disciplinas, al parecer, es efectivamente la transmisión del contenido. Por los comentarios de las matrices analizadas, se percibe una formación profesional centrada en los contenidos y predominantemente vuelta al pasado. En otras palabras, las matrices presentan los temas de los estudios del “pasado antiguo”, “medieval”, “moderno” y “contemporáneo”, sin ofrecer ninguna evidencia que nos permita percibir relaciones con el presente. Así, el pasado se presenta como contenidos distantes en el tiempo y el espacio, sin conexión con el presente; un pasado sólo pasado y no un pasado como invención del presente.

Es fundamental, por lo tanto, que el derecho al pasado, a la memoria y a la historia de ese pasado sea garantizado en la construcción de la sociedad en el presente. Es igualmente importante que no se acceda a ese pasado desde una única perspectiva. Debemos entender, leer y comprender el pasado de forma plural. El pasado necesita ser visto y enseñado en su diversidad. No lo podemos estudiar y aprender como si estuviera restringido a las experiencias de una sola sociedad (la europea).

El derecho al pasado también debe garantizar que este no se limite a presentar, representar y enseñar sólo una perspectiva de una sociedad (europea y blanca). Que sea un pasado que amplíe las narrativas con las historias de hombres y mujeres negros, hombres y mujeres indígenas. Que sea un pasado que presente la diversidad de creencias y saberes y no se limite a reforzar el discurso de supuesta superioridad de una sociedad. Que sea una enseñanza que permita otras lecturas del pasado y construya otras formas de pensar y vivir el presente con más respeto a las diferencias.

## Referencias

- ALBUQUERQUE Jr, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida [et al.] (org.). Qual o valor da História Hoje? Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, págs. 21–39.
- BITTENCOURT, Circe. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.
- CAIMI, Flavia. O que precisa saber um professor de história? Revista História & Ensino, v. 21, n. 2, págs. 105–124, 2015.
- CAVALCANTI, Erinaldo. O que deve aprender o professor de História? Reflexões sobre aprendizagem, ensino e formação docente inicial. Revista Roteiro, v. 45, págs. 1–22, jan./dez., e21829, 2020.
- \_\_\_\_\_. Ensino de história, livro didático e formação docente de professores de História no Brasil. Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales. Barcelona, Espanha, n. 18, págs. 49–61, 2019.
- \_\_\_\_\_. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. Educar em Revista, v. 34, n. 72, págs. 249–267, nov./dez. 2018.
- COELHO, Mauro Cezar e COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? EDUR - Revista Educação em Revista, n. 34, e192224, 2018 DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698192224>
- CUESTA, Virginia. Formación inicial de profesores en enseñanza de la historia en Argentina y Brasil. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Biblioteca Humanidades: 41), 2019. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.789/pm.789.pdf> Acceso en 21 jul. 2020.
- LE GOFF, Jacques. A história deve ser dividida em pedaços? Tradução: Nícia Adam Bonatti – 1ª edição. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- HERRERA, Martha. La Educación en la segunda República Liberal (1930-1946). Apuntes para una historiografía. Revista Colombiana de Educación, n. 26, págs. 1–22, 1993.

- MELO, Maria do Céu de. A formação de professores de história em Portugal: práticas pedagógicas e investigativas. *Revista História Hoje*, v. 4, n. 7, 41–61, 2015.
- MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- OLIVEIRA, Margarida Ma. Dias de. O direito ao passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História. Tese doutorado em História. Recife, UFPE. Departamento de História, 2003, 320 págs. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7357> Acceso en: 01 de oct. 2020.
- PAGÈS, Jean. Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores. In: GÓMEZ, J. A.; NICOLÁS, M. E. (coord.). *Miradas a la Historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, págs. 155–178, 2004.
- RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Políticas de formação de professores: as experiências de formação inicial em Argentina, Chile e Uruguai. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 15, n. 16, págs. 119–139, 2008.
- TARDIF, Maurice. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TARAZONA, Álvaro Acevedo y ALONSO, Gabriel Samacá Alonso. La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*, n. 62, págs. 221–244, 2012.
- ZAPATA, Juan David Restrepo. Reflexiones en torno a la enseñanza de la historia en Colombia: un breve balance historiográfico. *Revista Ciencias Sociales*, Universidad de Costa Rica, n. 161, págs. 91–102, 2018.

## Fontes eletrônicas

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFAM. Disponível em: <<http://www.ufam.edu.br/attachments/article/382/curso%20de%20hist%C3%B3ria.pdf>>. Acesso en: 30 dic. 2016.

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFPA. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/historia/projeto%20pedag%C3%B3gico.PDF>>. Acesso en: 30 dic. 2016.

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFRR. Disponível em: <[https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiOlubCzZnRAhUETJAKHSqPCwlQFgghMAE&url=http%3A%2F%2Fufrr.br%2Fhistoria%2Findex.php%3Foption%3Dcom\\_phocadownload%26view%3Dcategory%26download%3D50%3Appp-curso-de-historia%26id%3D2%3Aresgimento%26itemid%3D201&usg=AFQjCNHloCQW7T4Sc8mJbPxFV58kScGcig&sig2=4z4Wv-OLAGNd-ZNUsxYkmQ&bvm=bv.142059868,d.Y2l](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiOlubCzZnRAhUETJAKHSqPCwlQFgghMAE&url=http%3A%2F%2Fufrr.br%2Fhistoria%2Findex.php%3Foption%3Dcom_phocadownload%26view%3Dcategory%26download%3D50%3Appp-curso-de-historia%26id%3D2%3Aresgimento%26itemid%3D201&usg=AFQjCNHloCQW7T4Sc8mJbPxFV58kScGcig&sig2=4z4Wv-OLAGNd-ZNUsxYkmQ&bvm=bv.142059868,d.Y2l)>. Acesso en: 30 dic. 2016.

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFT. Disponível em: <<http://download.uft.edu.br/?d=14edae36-efb0-4382-9da7-d8267c9e5cd9>>. Acesso en: 30 dic. 2016.

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE HISTÓRIA DA UNIR. Disponível em: <<http://www.historia.unir.br/uploads/47474747/arquivos/PPC%20-%20Historia%20-%20Licenciatura.pdf>>. Acesso en: 30 dic. 2016.

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE HISTÓRIA DA UNIFAP. Disponível em: <<http://www2.unifap.br/historia/files/2013/04/licenciaturahistoria.pdf>>. Acesso en: 30 dic. 2016.

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE HISTÓRIA DA UNIFESSPA. Disponível em: <[https://historia-maraba.unifesspa.edu.br/images/editais/PPC\\_Historia\\_Completo\\_Final.pdf](https://historia-maraba.unifesspa.edu.br/images/editais/PPC_Historia_Completo_Final.pdf)>. Acesso en: 30 dic. 2016.