

**ENTRE TRAYECTORIAS Y LA CONSTRUCCION DE LA CONCIENCIA HISTORICA EN LA FORMACION DE LOS PROFESORES DE HISTORIA (INDAIAL/SC)**

***ENTRE TRAYECTORIAS Y LA CONSTRUCCION DE LA CONCIENCIA HISTORICA EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DE HISTORIA (INDAIAL/SC)***

***BETWEEN TRAJECTORIES AND THE CONSTRUCTION OF HISTORICAL CONSCIOUSNESS IN THE TRAINING OF THE TEACHERS OF HISTORY (INDAIAL/SC)***

Cíntia Régia RODRIGUES<sup>1</sup>

Yomara Feitosa Caetano de Oliveira FAGIONATO<sup>2</sup>

**RESUMEN:** Este artículo hace un balance teórico-metodológico sobre la trayectoria de la Formación de Profesores de la Enseñanza Primaria (años finales) de la red municipal de Indaial (SC). El objetivo de esta formación, iniciada en 2014 y concluida en 2017, era reelaborar la Propuesta Curricular de Historia. Los profesores resignificaron los contenidos y enfoques de las prácticas de enseñanza en historia reinterpretando sus conciencias históricas. Este análisis se divide en tres momentos: primero, abordamos las elecciones de los referentes teóricos y metodológicos; segundo, discutimos la importancia de las reflexiones acerca de la pluralidad étnico-cultural en la didáctica de la Historia; por último, presentamos las acciones efectivas en la formación con esos profesores para la reelaboración de la propuesta.

**PALABRAS-CLAVE:** Formación de profesores. Diversidad étnico-cultural. Conciencia histórica docente.

***RESUMEN:*** Este artículo hace un balance teórico-metodológico sobre la trayectoria de la Formación de Profesores de la Enseñanza Primaria (años finales) de la red municipal de Indaial (SC). El objetivo de esta formación, iniciada en 2014 y concluida en 2017, era reelaborar la propuesta curricular de historia. Los profesores resignificaron los contenidos y enfoques de las prácticas de enseñanza en historia reinterpretando sus conciencias históricas. Este análisis se divide en tres momentos: primero, abordamos las elecciones de los referentes teóricos y metodológicos; segundo, discutimos la importancia de las reflexiones acerca de la pluralidad étnico-cultural en la didáctica de la Historia; por último, presentamos las acciones efectivas en la formación con esos profesores para la reelaboración de la propuesta.

---

<sup>1</sup> Universidad Regional de Blumenau (FURB), Blumenau – SC – Brasil. Docente del Departamento de História y Geografía. Doctora en História por la Universidad do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: regia\_rs@hotmail.com.

<sup>2</sup> Universidad do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis – SC – Brasil. Doctoranda en História del Tiempo Presente del Programa de Pós-graduação en Historia de la UDESC (PPGH). ORCID <<http://orcid.org/0000-0003-4138-6598>>. E-mail: yocaetano@hotmail.com.

**PALABRAS-CLAVE:** *Formación de profesores. Diversidad étnico-cultural. Conciencia histórica docente.*

**ABSTRACT:** *This article makes a theoretical-methodological balance on the trajectory of the Teacher Training of Elementary School (final years) of the municipal network of Indaial (SC). The purpose of this training, begun in 2014 and completed in 2017, was to rework the Curriculum Proposal of History. The teachers carried out the re-signification of contents and approaches of teaching practices in history, building and reinterpreting their historical consciences. This analysis is divided into three moments: in the first, we approach the choices of theoretical and methodological references; in the second, we discuss the importance of reflections about ethnic-cultural plurality in the didactics of History; finally, we present the actions carried out in the training with these teachers for the re-elaboration of the proposal.*

**KEYWORDS:** *Teacher training. Ethnic-cultural diversity. Historical teacher consciousness.*

## **Introducción**

En el marco de la formación continuada ofrecida por el municipio de Indaial (SC) para todas las áreas del conocimiento disciplinar, las profesoras y los profesores de la disciplina de historia de Enseñanza Primaria (años finales) de la red municipal se propusieron a enfrentar los desafíos propuestos para la escuela del siglo XXI. Es importante resaltar que el grupo de profesores que actuó en las discusiones teórico-metodológicas y construyó la propuesta del Currículo de Historia era bastante heterogéneo, porque ocurrió una grande rotación de docentes a lo largo de la producción de ésta. Los profesionales participantes de esta formación utilizaron sus experiencias, individuales y colectivas, vividas fuera y dentro del salón de clase, trayendo consigo una trayectoria previa de formación académica y profesional.

En ese sentido, el curso de la formación de los docentes del municipio de Indaial (SC) puede ser comprendido, conforme Jörn Rüsen, como un proceso de construcción da conciencia histórica que se expresó a través de la narrativa a partir de una operación intelectual de representación del pasado en un inter-relacionamiento con el presente. El proceso de formación de los docentes fue motivado por la noción de la didáctica de la historia que “puede traer nuevas ideas para el papel del conocimiento histórico y su crecimiento en la vida práctica” (Rüsen, 2010, p. 38). Así, fue una constante en los caminos del proceso de formación de estos profesores la presencia de discusiones teórico-metodológicas sobre tiempo histórico, memoria, sujetos y hechos históricos – temas que serán desarrollados adelante. En este curso, los temas históricos participantes, los docentes, reinterpretaron los contenidos y

elaboraron nuevos enfoques para los salones de clase, construyeron otras problemáticas históricas y reflexionaron sobre los múltiples temas históricos presentes en la historia del Brasil y en la historia local.

Las elecciones teórico-metodológicas realizadas por las coordinadoras de la formación partieron de la noción de una institución representada como un local privilegiado para la construcción del saber histórico escolar. Las cuestiones planteadas por el grupo de docentes sobre el ambiente escolar fueron debatidas considerando que en éste se hacen elecciones singulares, que involucran profesores, coordinación, secretaría de educación, estudiantes, entre otros, o sea, la especificidad del currículo escolar (BITTENCOURT, 2004).

A partir de estos consensos, el grupo discutió sobre la especificidad de los ambientes escolares de cada uno, siendo que en estos existe la producción de un conocimiento histórico con recorte de tema, objetos y temas cuya finalidad es la enseñanza. El grupo dialogó sobre la producción del saber histórico escolar con recortes y elecciones establecidas, que dirigieran atender las demandas de lo cotidiano, cotejando diferentes aspectos de los saberes docentes, insertos en la complejidad de los medios del mundo contemporáneo. Así, en el transcurso de la formación, el repertorio teórico-metodológico fue revisado y reformulado constantemente, teniendo en vista las construcciones del grupo, de nuevos debates, lecturas, experiencias, narrativas. Siendo la importancia dada a las reflexiones y a lo nuevo, sin embargo, la Formación permanecía delimitada por el objetivo principal: elaborar una Propuesta Curricular de Historia.

Sin embargo, entre los desafíos en el proceso de construcción de esta propuesta se verificó la demanda legal proveniente del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), debido a la inserción en la Ley 13.005/2014, que establece en el Plano Nacional de la Educación la idea de vincular a la Base Nacional Curricular Común (BNCC) un documento municipal, basado en derechos y objetivos de aprendizaje para cada año de enseñanza en los niveles de primaria. La primera versión de la BNCC (publicada en 2015) trataba del trabajo en salón de clase, en relación a los objetivos de aprendizaje, respetando los principios éticos, políticos y estéticos. En el discurso oficial en nivel federal, la asignación de los municipios fue realizar reflexiones con su cuerpo docente sobre los documentos oficiales de las versiones de la BNCC, con el fin de producir una propuesta curricular, que tenga en cuenta la diversidad local, respetar y hacer cumplir la ejecución de la Ley 10.639/2003 y de la Ley 11.645/2008. De la misma manera, el objetivo es proporcionar la producción del saber histórico docente, preservando, así, la autonomía de las escuelas.

La Formación iniciada en 2014 contó con producción de documentos colectivos y reescritos a lo largo de las reuniones, con la finalidad de una propuesta curricular direccionada para la red municipal. De 2014 hasta 2017 ocurrieron doce encuentros presenciales entre los profesores y las profesoras con la mediación de diferentes coordinaciones. Otros cuatro encuentros fueron organizados por los integrantes del grupo, siendo estos ya previstos en la planificación como horas de estudio y producción de forma autónoma. De este movimiento se acordó que el objetivo ético sería pensar en la construcción de un mundo más igual, donde se conviva con las diferencias y se valore la pluralidad étnica y cultural brasilera y mundial.

De este punto de vista, algunas acciones fueron tomadas para efectivizar la reestructuración de la propuesta curricular de historia de la red municipal de Indaial (SC). Hubo debates sobre el ‘local’ del saber histórico escolar y de la disciplina de Historia en currículo escolar, cuando fueron seleccionadas lecturas que problematizan la producción de algunas nociones, tales como: tiempo histórico, memoria, temas y hechos históricos. Para las reflexiones sobre ‘currículo’ y como éste es construido cultural, social e históricamente, se hizo uso de la obra “Documento de Identidad”, de Tomaz Tadeu Silva (2001). Un instrumento usado fue el diagnóstico<sup>3</sup> realizado con los profesores y otro aplicado por los profesores a sus alumnos y alumnas como forma de comprender las demandas escolares de estos temas involucrados. Con los diagnósticos en mano, fue posible identificar la ausencia de enseñanza sobre la diversidad étnico-cultural da nuestra sociedad brasilera, especialmente de los temas históricos específicos, los grupos étnicos locales. Incluyendo la complejidad de las demandas, a lo largo de los encuentros fueron siendo incorporadas las lecturas de las nociones de aprendizaje históricas, conciencia histórica, pertenecientes al campo de la didáctica de la historia (RÜSEN, 2007a, 2007b, 2010; CERRI, 2001; BITTENCOURT, 2004).

En este curso, los profesores y las profesoras elaboraron una escritura colaborativa (WARSCHAVER, 1993) de textos para componer la introducción, estructuración de líneas, los objetivos de aprendizaje y el diagrama de organización curricular para la propuesta de la disciplina de Historia a partir de la problematización realizada por las diferentes coordinadoras, además de buscar siempre en grupo la definición de los contenidos, procedimientos metodológicos y evaluación. En 2016 fue publicada la propuesta, cuando el grupo promovió la profundización del enfoque teórico-metodológico, el cual culminó en la

---

<sup>3</sup> Todos los profesores participantes de la escritura de la propuesta aplicaron con sus grupos de clase por muestreo una encuesta diagnóstica. En las reuniones de trabajo, estos profesionales, llenaron diferentes escuelas de la red municipal, socializaron los resultados de cada grupo de clase y escuelas. Fue problematizada su práctica docente en la enseñanza de Historia.

percepción de buscar la producción de un saber histórico escolar para Indaial (SC) con respeto a la diversidad étnico-cultural. En 2017, el proceso en curso consideró la práctica en salón de clase como un objeto de formación docente, privilegiando el desarrollo profesional como forma de consolidar la nueva propuesta curricular de Historia.

### **Balance teórico-metodológico de la formación de profesores y profesoras**

Alrededor de casi dos décadas viene emergiendo un movimiento de ampliación de las fronteras de pesquisa del área de enseñanza de la disciplina de Historia, además de los estudios relativos a la formación docente, del currículo y/o de Historia de las disciplinas. En ese lente de aumento se observó la búsqueda en comprender la Historia enseñada en la escuela como un objeto de investigación conteniendo su propia ‘epístola’ con destaque para los posibles entrelazamientos y diálogos con la Filosofía y la Teoría de la Historia. Perspectiva que a lo largo de los encuentros con los profesores de la disciplina de Historia del municipio de Indaial (SC), encaminó para elección del campo conceptual de la Didáctica de la Historia. Para ello, buscamos las reflexiones del filósofo Jörn Rüsen, inicialmente a partir de su libro editado en Brasil la “Razón Histórica” (2001). El análisis de Rüsen hizo posible comprender el movimiento de crisis de las grandes narrativas y el fin del paradigma iluminista, del cual el movimiento historiográfico de la enseñanza de la Historia recibió la asignación de función didáctica de orientación para la vida práctica y mantuvo su carácter de disciplina científica. La unión de estas dos formas de presentación del saber histórico para Jörn Rüsen (2001) abarcó la discusión del sentido orientador de la vida práctica que es guiada por la conciencia histórica.

El grupo discutió que la responsabilidad del educador está en auxiliar en la construcción del mirar que el alumno y la alumna tienen sobre si mismos ante y dentro del mundo que los cerca y del que estos estudiantes y los propios docentes hacen parte. Así pasó a hacer sentido para estos profesores la formación histórica de una conciencia. Esta puede ser entendida como una operación intelectual que busca en el presente sus dilemas en relación al pasado, siendo presentada en forma de narrativa. Fue posible recolectar narrativas (docentes y estudiantes) vía diagnósticos, y para ello se utilizó el pensamiento de la historiadora Maria Auxiliadora Schmidt (2009). Esta autora sustentó la valorización de los conocimientos que los alumnos traen al ambiente escolar. Así, “el trabajo con la construcción de los conceptos en la enseñanza de la Historia implica [...] el respeto por el conocimiento del alumno, el conjunto

de representaciones que él ya construyó acerca del mundo en que vive” (Schmidt, 2009, p. 87). Sin embargo, esa misma autora sugiere no quedarnos solamente con estos conocimientos traídos por los estudiantes, y si ampliar la mirada de ellos con nuevas nociones para explicar la realidad que nos cerca.

La narrativa docente contenida en los diagnósticos desencadenó la elección de otra referencia realizada en la Formación, que incidió sobre cual concepto de la ciencia Histórica estaba siendo aprendida por estos. En la búsqueda de esta respuesta, y frente a la multiplicidad de formación académica inicial de estos profesores y profesoras, se convirtió en consenso la lectura del historiador Holien Gonçalves Bezerra (2003).

La historia ,concebida como proceso, busca mejorar el ejercicio de la problematización de la vida social, como punto de partida para la investigación productiva y creativa, buscando identificar las relaciones sociales de grupos locales, regionales, nacionales y de otros pueblos; percibir las diferencias y semejanzas, los conflictos, contradicciones y la solidaridad, igualdades y desigualdades existentes en las sociedades; comparar problemáticas actuales y de otros momentos, posicionarse de forma crítica en su presente y buscar las relaciones posibles con el pasado (BEZERRA, 2003, p. 44).

Tratando la ciencia Historia como proceso en su diálogo crítico con el presente y con momentos del pasado (que no son más que las múltiples temporalidades accionadas en el momento de la enseñanza escolar de la disciplina histórica), el grupo percibió la necesidad de esclarecer en sus prácticas docentes como abordar las nociones de tiempo histórico y memoria. Aún, se convencieron de la valorización del conocimiento previo de los alumnos y alumnas, porque estos podrían lanzar nuevos retos para su propia formación docente.

Frente a las narrativas presentadas en los diagnósticos y por la comprensión de la ciencia Historia como proceso (BEZERRA, 2003), se reforzó la elección por el referencial teórico de J. Rüsen (2007a; 2007b). De otra parte, la aproximación de las demandas presentadas en estas narrativas docentes y estudiantiles con todas las reflexiones teóricas realizadas en la Formación, se dio en virtud del desafío que los profesores y profesoras de la disciplina de Historia estaban enfrentando al establecer una práctica de enseñanza, que posibilite el entendimiento y la formación de identidades multiculturales. En este sentido, se emprendió un diálogo sobre el término ‘multiculturalismo’. Conforme Boaventura (2003, p. 26), el término “designa, originalmente, la coexistencia de formas culturales o grupos caracterizados por culturas diferentes dentro de las sociedades modernas”. El multiculturalismo, como destaca Boaventura (2003), es una reducción eurocéntrica para

analizar el contexto histórico-cultural de Brasil. Conforme Lander (2000), los europeos impusieron su capitalismo y su legado de conocimiento a América Latina. A partir de esa perspectiva sería factible dialogar con la existencia de multiplicidad de historias de vida, cruzadas por relaciones sociales de género, clase, etnia y generación.

Las lecturas sugeridas en la Formación para el grupo convergen para la apropiación del enfoque teórico de Rüsen (2007a; 2007b; 2010), quien afirma que todo saber histórico al ser producido científicamente pasa necesariamente por el proceso de ‘didactización’, tornándose necesario el diálogo con su contexto de producción. Ante eso, la contribución impar de este autor fue un principio caro a los dilemas presentes del campo de la didáctica de que la historia es tributaria de las necesidades sociales de orientación de la vida, dentro de la estructura temporal. Esa estructura representada por la tríada presente-pasado-futuro es premisa inalienable de la operación de los hombres a significar en la vida humana.

De esta perspectiva el grupo problematizó: ¿cómo nuestras narraciones son impregnadas por una conciencia histórica que contiene cuestiones básicas de la vida práctica? Por lo tanto, en los debates (siempre en grupo) sobre la ‘epístola’ de la disciplina de Historia, se hizo necesario discutir sobre la función auxiliar del saber histórico escolar en la toma de decisiones individuales y colectivas. Porque los sujetos para sentirse parte fundamental del proceso histórico, productores de perspectivas en el espacio geográfico y en el tiempo en que están inseridos, usan las narraciones históricas como puentes para orientación de sus vidas (Rüsen, 2007a; 2007b). Así, gradualmente, las elecciones teórico-metodológicas de la formación docente buscaron comprender los conocimientos históricos que circulan en el mundo a través de referencias sobre la Didáctica de la Historia, en la estera de Jörn Rüsen, como forma de ampliar el entendimiento de los aprendizajes históricos, docentes y estudiantiles.

Después de la elección de pensar la Historia como proceso, el grupo dirigió sus esfuerzos para estudiar la noción de tiempo histórico, por medio del uso del aporte teórico sobre la temática. Se apropió de la noción de tiempo histórico como “sentido de tiempo que implica alguna conciencia de duración” (WHITROE, 1993, p. 19), para que se diera destaque a las diversas temporalidades. Para reflexionar sobre este concepto con el grupo, se buscó ejemplificar a través de la noción del tiempo tecnológico, o aún, noción de niveles de duración relacionados a la percepción de cambios y permanencias. También se estudió como la noción de tiempo cronológico influía, sobre todo, en el estudio del tiempo histórico, y como éste pensado de forma más amplia acarrearía otras experiencias temporales. Se reflexionó

como eso permite la aproximación del saber histórico escolar con lo cotidiano y las diversas relaciones sociales vivenciadas por los alumnos y alumnas, profesores y profesoras. Por lo tanto, el grupo concluyó que el tiempo histórico múltiple también es objeto conceptual a ser apropiado por los educandos.

En ese punto, las coordinadoras sugerían formas más complejas en el sentido del régimen temporal, propuesto por François Hartog (2014). Eso significó elaborar una crítica a las formas tradicionales de pensar en el tiempo histórico, como tal solamente a través de identificaciones del tiempo lineal o cronológico. Se buscó reflexionar sobre la crisis del ‘régimen moderno de historicidad’ a partir de las consideraciones sobre memoria, historia y tiempo presente. Para Hartog (2014), el régimen moderno pasó por cuestionamiento antes mismo de 1989, cuando, en cierta medida, ocurrieron crisis del orden del tiempo, modificando la forma de capturar las nociones temporales pasado/presente/futuro. De este modo, el objeto de estudio del saber histórico escolar ha pasado la noción de temporalidades múltiples, lo que lo torna todavía más complejo. Además, el grupo demandado por el ambiente escolar se vio desafiado al reflexionar sobre tiempo histórico en relación a la categoría memoria.

Los debates siguientes circularon en el campo de la relación entre memoria y tiempo histórico, por medio del préstamo de la problemática de que la ¿“memoria sería aún más invocada porque está desapareciendo?” (HARTOG, 2014, p. 162) El grupo debatió que el lugar de esa memoria problematizada y sus relaciones en ese régimen de historicidad denotan la complejidad de esas nociones en el presente como objeto de enseñanza de la disciplina de Historia, contribuyendo con el entendimiento de la concepción de memoria en la actualidad. Los docentes percibieron que cuanto más los estudiantes comienzan a notar en sus clases que la experiencia del tiempo tiene relación consigo mismo, se hace posible verificar la memoria operando como fuente en la producción de un saber histórico escolar. Ante ello, fue discutido por el grupo como podrían confeccionarse planos de clases objetivando el aprendizaje de los alumnos y alumnas en relación con la memoria de sí y de sus entes familiares, y, posteriormente, con la memoria colectiva o social, formando así enlaces genealógicos y generacionales, entre tantos otros.

En esta perspectiva, la noción de memoria funcionaría como un medio para la producción del conocimiento histórico escolar, inserta en el ambiente escolar. En ese punto, los profesores y profesoras comprendieron que la memoria individual y/o colectiva podría ser utilizada como fuente histórica en la escritura de determinada práctica de enseñanza envolviendo una investigación orientada por ellos mismos a sus alumnos y alumnas. Con el



refinamiento de ese aporte teórico, la acción de interpretar fuentes y documentos en historia serviría en la producción del saber histórico escolar y estaría íntimamente ligada a los conceptos de tiempo histórico y memoria. En otras palabras, la duración del ‘sentir el tiempo’ estaría conectada al sentido de pertenencia de los educandos, que activa la conciencia histórica de un determinado momento histórico interpretado por estos. Se entiende por conciencia histórica una representación del pasado en una interrelación con el presente, siempre orientada por conceptos de cambio temporal y por reivindicaciones de verdades, expresadas en forma de narrativa.

Gradualmente, tuvieron sentido las lecturas teóricas de John Rüsen (2001, 2007a, 2007b), y fueron convirtiéndose en un repertorio central para el recorrido de esta formación. Además, se notó que, al insertar los conocimientos de la historia humana dentro de la lógica de la noción de múltiples temporalidades (tríada: pasado, presente y futuro) relacionada con la conciencia histórica, se tiene la posibilidad de comprender formaciones, procesos, discursos sociales y culturales. Ese movimiento posibilitaría la formación de un aprendizaje histórico por los alumnos y alumnas, pero también por los docentes en formación, en el cual se (re)significarían los antiguos saberes y emergerían nuevos. Educación Histórica sería la operación de este juego de las múltiples temporalidades sociales y culturales en forma de narrativa histórica.

En esta perspectiva, la sugerencia sería que, si sus alumnos y alumnas tuvieran acceso a las diferentes fuentes históricas, se apropiarán de la noción de documento para desarrollar su propia competencia narrativa. Para tanto, y en la confrontación de narrativas, como: memorialistas, mediáticos o científicos; se tiene una herramienta para ejercitar las percepciones y comunicaciones históricas durante la enseñanza de esa disciplina. Sería el momento de despertar la curiosidad histórica a través de la (re)lectura de las múltiples versiones temporales de esas mismas narrativas (RÜSEN, 2007a; 2007b, 2010).

Se discutió en estos encuentros que en la disciplina de Historia el aprendizaje histórico opera a partir de fuentes documentales variadas, siendo una de las formas de percepción y construcción de los hechos históricos. En el trato con las fuentes, es fundamental el cuidado en percibir que estas no cuentan como aconteció la vida en el pasado, pero son entendidas como obras humanas y, por lo tanto, registran, de modo fragmentado, pequeñas parcelas de las complejas relaciones sociales colectivas (LE GOFF, 1994). El acto de interpretarlas, entonces, es tan importante cuanto el propio documento. Para que eso suceda, se puede trabajar en la construcción y transformación del conocimiento, comprendiendo los

documentos como fundamentales fuentes de informaciones a ser interpretadas, problematizadas y comparadas sobre diferentes hechos y relaciones históricas. Esta construcción del saber escolar involucra tanto el aprendizaje de los alumnos, cuanto del propio profesor, pues al traer para el escenario del salón de clase los documentos históricos, él acciona la práctica de investigador. Delante de eso, durante los encuentros se identificó la necesidad de avanzar en la enseñanza de la diversidad étnica cultural en la Historia del salón de clase.

### **Discusión sobre la pluralidad étnica en Brasil**

La discusión acerca de la diversidad étnico-cultural en Brasil fue ampliada a partir de la elaboración y de la consolidación de la Constitución de 1988, que promovió cambios significativos en el campo de las relaciones interétnicas, sucediéndose debates en torno de la diversidad étnico-cultural. En el proceso de elaboración de la propuesta curricular de la disciplina de Historia en Indaial (SC), la discusión en torno de la pluralidad étnica en Brasil, en Santa Catarina y en el municipio de Indaial fue una constante, visto el propio contexto en que se daba debido a la formulación de la primera y de la segunda versiones de la BNCC. Sabemos que la propuesta de una BNCC ya era prevista en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN). Aún en el seno de la LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), se estructuran los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs), que tuvieron su finalización en el año de 1997. En el caso de la implementación de los PCNs (BRASIL, 1997), Fonseca (2007) resalta que no es suficiente introducir nuevos temas en el currículo, ni una perspectiva multicultural, cuando se presentan los grupos étnicos que están establecidos en dado lugar. Es preciso observar el currículo real, reelaborado en lo cotidiano escolar, y considerar que la concepción de enseñanza temática y pluricultural, incluso los PCNs, debe venir ajustada en la formación inicial y continuada de los profesores.

Los PCNs, que, entre otras cuestiones, desarrollan acciones afirmativas en relación a los afros-descendientes y a las poblaciones nativas, traen efectivamente para la escuela la discusión de las relaciones étnicas en Brasil, valorizando y problematizando sus historias y sus culturas. Esta reestructuración consolida la idea de la diversidad cultural y étnica del país en el proceso de formación de la sociedad nacional, reforzando la discusión de que la cultura brasilera es compuesta por varios grupos étnicos que configuran diferentes culturas.

La cultura es producida en la acción, siendo compuesta por significados, por tanto, culturas diferentes, historicidades diferentes. Para el antropólogo Marshal Sahlins (2001), las culturas son como ríos: no se puede zambullir dos veces en el mismo lugar, porque están siempre mudando. Ahí está, en pinceladas, la noción de dinámica cultural: la idea de que la cultura no es una esencia, una vez que está siempre en transformación. Siendo así, identidad cultural se estructura, además de la percepción de pertenencia a un determinado grupo (sentimiento de nación), también a través del entendimiento de la diferencia en relación a otros grupos, cuando se depara con la alteridad. La identidad nacional es la pretensión de que, dentro de fronteras políticamente construidas, todas las personas se sienten pertenecientes a una nación, aquella nación. Según Benedict Anderson (1989), la nación no existe en otra instancia sino en el imaginario de una comunidad.

Aún en la estera de los cambios provocados por la elaboración de la Constitución de 1988, fue promulgada, en 2003, la ley 10.639/03, que instituyó la obligación de la Enseñanza de la Historia y Cultura afro-brasilera y africana en la educación básica, instigando la discusión sobre las relaciones étnico-raciales en las escuelas. La referida ley es alterada en 2008 cuando fue creada la ley 11.645/08, pasando a incluir la obligación de enseñanza de la Historia y de la Cultura de las Poblaciones Nativas en la Educación Básica en Brasil. Estas legislaciones se complementan y son, en realidad, demandas sociales en nuestro país. Las legislaciones citadas refuerzan la idea de la diversidad cultural y étnica de Brasil y contribuyen a la superación de visiones equivocadas aún presentes en el medio académico y educacional al respecto de la ‘evolución’ o ‘pérdida’ cultural de las poblaciones nativas. Estas visiones fueron heredadas, principalmente, del Evolucionismo y del Positivismo característicos del siglo XIX o entonces del Etnocentrismo que hasta hoy continúa impregnado en la cultura occidental.

Tratando específicamente la obligación de enseñanza de la Historia y de la cultura de las poblaciones afro-brasileras e indígenas en la educación básica brasilera, se percibe que ese instrumento jurídico, con base en la Ley 11.645/2008, también representa un gran paso en dirección al reconocimiento de una sociedad históricamente formada por diversas etnias y culturas, como ya señalado anteriormente. Pero también es necesario ser implementada su regulación, elaborando normas y directrices para el desarrollo de acciones concretas que efetivamente estimulen diálogos en torno de la formación multiétnica del país. Tenemos que reflexionar sobre los niveles curriculares de las universidades y de las propias escuelas, que muchas veces privilegian demasiado temas eurocéntricos en detrimento de otros asuntos

presentes en la vida cotidiana de los alumnos. Como destaca Souza Lima (2012), inclusive después de veinte años de la promulgación de la constitución de 1988, y a pesar de Brasil ser considerado un país pluriétnico, aún existen pocas informaciones sobre las poblaciones indígenas, resultado, según el referido autor, de una formación básica y superior desactualizada, tanto en lo que se refiere a libros didácticos, cuanto a la perspectiva histórica brasilera. Eso también aun es notable cuando se trata de la cuestión de las poblaciones afro-brasileras.

En la actualidad, todavía se percibe que muchas iniciativas promovidas por la creación de la Ley 11.645/2008 tropiezan en una serie de obstáculos, como ya indicado anteriormente, pero aún existen otros, relacionados a aquellos ya señalados, como la falta de profesionales calificados para atender a las prerrogativas de esa ley, lo que de alguna forma la invisibiliza. Así, existe una ley elaborada para educación básica sobre la enseñanza de las temáticas afro-brasileras e indígenas en las escuelas, estas no indígenas, pero, como se percibe, necesitamos avanzar mucho para que efectivamente la ley salga del papel con el fin de que ocurra una valorización de otros saberes en la sociedad brasilera. Al paso que la ley es invisibilizada, tenemos de cierto modo el encubrimiento de parte de la historia de Brasil.

### **Acciones emprendidas durante los encuentros de formación**

La reestructuración de la propuesta pedagógica de esta red municipal fue el primer objetivo del encuentro de la Formación, en que prevaleció el entendimiento de que las propuestas curriculares son una construcción social y cultural y el currículo es una invención, siendo resultado de un proceso histórico. De esta perspectiva, el eje de trabajo intitulado ‘Currículo y demandas actuales de la enseñanza de historia’ pautó lecturas, investigaciones diagnósticas y debates, con la producción de prácticas en la enseñanza de Historia por año, usando los PCNs (1994) con relación a los temas recortados de las demandas locales. La Formación utilizó lecturas bibliográficas básicas (BEZERRA, 2003; SCHMIDT, 2000) y de diagnósticos direccionados a los docentes en relación a sus alumnos y alumnas de la disciplina de Historia. La forma del debate colectivo fue usada con relación a la interpretación del diagnóstico de las prácticas en salón de clase del grupo, cuando tuvieron inúmeras cuestiones desdobladas de los diagnósticos.<sup>4</sup> Entre las demandas colocadas en ese primer eje

---

<sup>4</sup> Del diagnóstico los docentes destacaron las representaciones: la primera, de que la escuela poco auxilia para conocer la historia del lugar donde viven y donde se perciben como sujetos; la segunda, de las narrativas, que señalaron la grande influencia y valorización de los medios como aporte de orientación práctica de la vida diaria.

para el grupo, sobresalieron en relación a los enfoques teóricos y metodológicos de la didáctica de la historia. Así, los profesores comenzaron a apropiarse de las nociones de aprendizaje históricas, conciencia histórica y didáctica de la historia (RÜSEN, 2010; CERRI, 2001). El grupo produjo textos para la introducción, líneas estructurantes, objetivos de aprendizaje, y confeccionaron el diagrama de organización curricular.

Sobre el segundo eje ‘Prácticas en salón de clase de la disciplina de Historia’, fueron sugeridas otros enfoques de enseñanza de esta disciplina. A partir de los usos de las versiones de la BNCC, el grupo buscó elaborar los objetivos de aprendizaje para atender a la demanda legal del MEC, que sugería vincular los derechos a aquellos objetivos para cada año de Enseñanza Primaria. La primera versión de la BNCC (publicada en 2015) fue debatida en la Formación, pues tendía a contribuir para la reflexión del hacer en salón de clase en relación a los objetivos de aprendizaje, definición de contenidos y los procedimientos metodológicos, ligados a los principios éticos, políticos y estéticos. Debates que fueron insertos en la narrativa curricular de Historia de ese municipio, todavía, no se profundizaron en los análisis de las diferentes versiones de la BNCC lanzadas en la época. Lo que recibió atención fue el uso del discurso federal sobre la atribución de los municipios en atender la demanda de emprender diferentes reflexiones con su cuerpo docente sobre estas versiones para producir la suya propia conteniendo la diversidad de su municipalidad. Así, el grupo reescribió la definición de los contenidos, de los procedimientos metodológicos y de evaluación, buscó la desconstrucción de la visión eurocéntrica de la historia, avanzando en la ejecución de la Ley 10.639/2003 y de la Ley 11.645/2008, partiendo de la capacidad de producción del saber histórico escolar para apostar en la autonomía de las escuelas.

El tercer eje abarcaba la ‘Discusión sobre el proceso de formación de la sociedad brasileira’, en que fueron trabajados conceptos como identidad, cultura e identidad nacional a partir de las obras de M. Sahlins (2001), B. Anderson (2008). En un primer momento, fueron efectuados apuntes sobre la importancia de trabajar las diversas etnias que componen la cultura brasileira para más allá de la historia de la región del Valle de Itajaí (SC) y de la historia local (del municipio de Indaial). El grupo abordó sus experiencias de práctica docente en torno a las temáticas de las diversidades étnicas y las posibilidades de trabajo, llevando en consideración los PCNs (1994) y la Ley 11645/2008. El segundo momento fue reservado para la lectura y análisis de la última versión de la propuesta curricular de Historia del municipio ya estructurada, relacionándola con el capítulo específico para el área de Historia de la segunda versión de la BNCC. Este, en su seno, traía con bastante vehemencia la importancia

de los diferentes grupos étnicos en la historia de Brasil. En este eje de trabajo, fue elaborada una nueva versión de la propuesta curricular de Historia, principalmente en lo que se refiere a los objetivos propuestos para cada año de las series finales de la Enseñanza Primaria.

Por fin, publicada la propuesta curricular municipal, esta tuvo uno de los horizontes de expectativa a la promesa futura de una última versión de la BNCC, garantizar los derechos de aprendizaje al educando en consonancia con la legislación de la diversidad étnica. En los encuentros siguientes, el grupo utilizó el capítulo de la disciplina de Historia de la propuesta, cuando escribieron una secuencia didáctica con enfoque de las culturas africanas, afro-brasileras y/o indígenas, estando prevista la sistematización de estas producciones en relación a lo propuesto en el currículo.

### **Consideraciones finales**

Esta formación docente promovida por la secretaría de educación de la red municipal de Indaial (SC) posibilitó al campo de enseñanza de la disciplina de Historia un lugar de debate en relación a los tres ejes de trabajo señalados. Eso ocurrió básicamente por dos cuestiones: la primera, la potencia de la inclusión en el repertorio de los docentes de las nociones de la didáctica de la Historia, conciencia histórica y educación histórica; la segunda, el auxilio en la percepción del discurso curricular de la BNCC de la Enseñanza Primaria (años finales), dándose destaque para la valorización de la historia de África y de las culturas afro-brasileira e indígena contenidas en la Ley nº 10.639/2003 y en la Ley nº 11.645/2008.

El grupo demostró desconstruir y reelaborar nociones (tiempo histórico, memoria) y profundizaron lecturas sobre didáctica de la historia. Considerando que los participantes produjeron un aprendizaje histórico docente al construir clases de la disciplina de Historia enfocadas para cuestiones que involucran las culturas africanas, afro-brasileras y/o indígenas. Todavía los instrumentos de investigación lanzados en el curso de esta formación sirvieron para producir narrativas sobre ellos mismos, los profesores, y posibilitar la construcción y reelaboración de la conciencia histórica. Así, los docentes actuaron en la producción de su propia conciencia histórica y pudieron posicionarse como productores de conocimiento del saber histórico escolar.

### **REFERENCIAS**

ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo, Companhia das Letras, 2008. 336 p.

BASE Nacional Comum Curricular. **Início**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 20 fev. 2016.

BEZERRAS, H. G. Ensino de História: conteúdo e conceitos básicos. In.: KARNAL, L. (Org.) **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo, Contexto, 2003. p. 37- 48.

BITTENCOURT, C. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo, Cortez, 2004. 408 p.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20/12/1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 20 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais: pluralismo cultural. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais, primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental, pluralidade cultural**. Brasília, MEC. Versão preliminar para discussão nacional, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais, terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, pluralidade cultural**. Brasília, MEC, 1997. Versão preliminar para discussão nacional.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo, Atlas, 1988. 200 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Lei 10.639, 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-norma-pl.html>. Acesso em: 27 set. 2017.

BRASIL. Lei 11.645, 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a

obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11/03/2008. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-norma-pl.html>. Acesso em: 27 set. 2017.

CERRI, L. F. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001.

FONSECA, S. G. **Didática e Prática de Ensino de História**. SP: Papirus, 2007.

HARTOG, F. **Regimes de historicidade**. Presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte, Autêntica, 2014.

LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Clacso/Unesco, 2000. 278 p.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, SP, Editora da UNICAMP, 1994. 553 p.

LIMA, A. C. de S. O exercício da tutela sobre os povos indígenas: considerações para o entendimento das políticas indigenistas no Brasil contemporâneo. **Revista de Antropologia**, v. 55, p. 781, 2012a.

RÜSEN, J. **Razão histórica**. Teoria da história: Os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília, Ed. UnB, 2001. 194 p.

RÜSEN, J. **Reconstrução do passado**. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007a. 188 p.

RÜSEN, J. **História viva**. Teoria da história III: forma e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007b. 159 p.

RÜSEN, J. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba, UFPR, 2010. p. 79-91.

SAHLINS, M. **Ilhas de História**. São Paulo: Zahar, 2001. 252 p.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para Libertar: Os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003. 614 p.

SCHMIDT, M. A. **Ensinar História**. São Paulo, Scipione, 2009. 160 p.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, Autêntica, 1999. 156 p.

SOARES, O. P. Formulação Conceitual e Ensino de História para crianças. In: IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História– 2011. **Anais Eletrônicos**.



Florianópolis/SC. Disponível em: <http://abeh.org/trabalhos/GT11/tcompletoolavo.pdf>. Acesso em: 10 maio 2014.

WARSCHAVER, C. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993. 235 p.

WHITROE, G. J. **O tempo na história**: concepções de tempo da pré-história aos nossos dias. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1993. 231 p.

### Como referenciar este artigo

RODRIGUES, C. R.; FAGIONATO, Y. F. C. de O. Entre trajetórias e a construção da consciência histórica na formação dos professores de História (Indaial/SC). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 309-324, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11070

**Submetido em:** 20/03/2018

**Revisões requeridas:** 30/05/2018

**Aprovado em:** 26/09/2018