

## ENSEÑAR HISTORIA EN BRASIL: INDAGACIONES SOBRE LOS CURRÍCULOS PRESCRITOS

GUIMARÃES FONSECA, SELVA y SILVA, MARCOS

Programa de Posgrado de Educación. Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

Programa de Posgrado de Historia. Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

selva@ufu.br

---

**Resumen.** Este texto tiene como objetivo presentar los resultados de una investigación acerca de los currículos oficiales de Historia para la educación básica en Brasil en el contexto global y multicultural. Se trata de una investigación documental y bibliográfica que indaga sobre los temas, contenidos, fuentes y orientaciones didácticas seleccionadas por el Estado, que los profesores deben enseñar en las diferentes escuelas brasileñas.

**Palabra clave.**

**Summary.** This text has the goal of presenting the results of a research about the official History syllabus for primary education in Brazil, in the present context of globality and multiculturality. It is a documented bibliographical research that investigates the topics, contents, sources and teaching methodologies chosen by the Administration, and which teachers should teach in Brazilian schools.

**Keywords.**

---

### INTRODUCCIÓN

Iniciamos este artículo haciéndonos eco de algunas cuestiones recurrentes entre los profesionales de la historia: ¿Qué hacen los historiadores cuando enseñan historia? ¿Cómo hacen emerger el pasado? ¿Cuáles son los temas, las fuentes, los materiales, los problemas que escogen para mediar entre el pasado y el presente que vivimos? ¿De qué pasado estamos tratando cuando enseñamos historia a los niños y jóvenes brasileños? ¿Qué es lo que prescriben los currículos oficiales a los profesores de historia?

Recordando al historiador Jenkins: «(...) ningún historiador consigue abarcar y así recuperar la totalidad de los acontecimientos pasados, porque el contenido de esos acontecimientos es prácticamente ilimitado». En segundo lugar, «(...) ningún relato consigue recuperar el pasado tal como fue.» Y en tercer lugar, la historia «está siempre destinada a ser un constructo personal, una manifestación de la perspectiva del historiador como narrador...El pasado que conocemos está siempre condicionado por nuestras propias visiones, nuestro propio presente» (2005, p. 31-33).

Al igual que la historia, el currículo no es un mero conjunto neutro de conocimientos escolares que deben ser enseñados, aprendidos y evaluados. Tal como lo define Goodson, «(...) siempre forma parte de una tradición selectiva, un perfecto ejemplo de invención de la tradición». «No es, sin embargo, como ocurre en cualquier tradición, algo que se concluya de una vez para

siempre; es, por el contrario, algo a defender y donde, con el tiempo, las mistificaciones tienden a construirse y reconstruirse» (2001, p. 27).

Entendemos el currículo como una construcción, un campo de batalla, un proceso, fruto de la selección, de la visión de alguien o de algún grupo que detenta el poder de decir y hacer. Por consiguiente, el currículo expresa, revela tensiones, conflictos, acuerdos, consensos, aproximaciones y distanciamientos. Es histórico, situado, datado temporal y socialmente.

### LA EDUCACIÓN ESCOLAR BÁSICA EN EL BRASIL ACTUALMENTE

La primera década del siglo XXI se puede caracterizar como un tiempo de debates y de luchas, no sólo por la permanente ampliación del acceso al derecho a la educación básica, que comprende la educación infantil, la enseñanza básica (9 años) y la enseñanza media (3 años), sino sobre todo por la mejora de la calidad de la educación. Uno de los caminos es la construcción de escuelas abiertas a los saberes de lo cotidiano, implantada en el espacio multicultural, capaz de interdisciplinarizar, de integrar, de incluir en contextos específicos los sujetos y los saberes de los llamados sectores sociales excluidos de la sociedad brasileña: negros, indios, pobres, homosexuales, portadores de deficiencias físicas, mentales y otros.

Son recurrentes en el medio académico posturas y discursos críticos con el sistema de enseñanza en el Brasil, con su concepción y organización histórica, ligada a los intereses de los sectores dominantes de la sociedad. Esta posición rechaza la escuela excluyente, defiende una escuela para todos, sin fronteras. La escuela debe presentarse como un espacio de acogida, inclusión, respeto y recuperación de identidades y culturas múltiples.

En los últimos años resulta visible y explícito el creciente interés del Estado y de algunos sectores sociales por reconocer el pluralismo en el interior de la sociedad brasileña y la educación escolar como un espacio de afirmación de identidades diversas. Ese interés emerge, de forma más contundente, en determinados momentos, como reacción a las demandas, luchas y necesidades de determinados sectores sociales, especialmente de aquellos considerados «minorías».

Un ejemplo de ello es la introducción de temas transversales como la «Ética» y la «Pluralidad cultural» en los Parámetros Curriculares Nacionales por el MEC (Ministerio de Educación del Brasil), en 1997, y la Ley Federal núm. 10.639, de 9 de enero de 2003, que convirtió en obligatorio, en las escuelas de enseñanza básica y media, públicas y privadas, el estudio de los temas «Historia y Cultura Afrobrasileña y Afrodescendiente» e «Historia Indígena».

Esas cuestiones nos llevan a plantear: ¿de qué multiculturalismo estamos hablando? ¿Qué significa hablar de identidad en ese contexto? Varios autores, de diferentes campos del saber, se han ocupado de este asunto. Como dice Bauman, «*identidad es el tema del momento, una cuestión de extrema relevancia y en evidencia*» (Bauman, 2005, p. 23). Para Hall, se está produciendo una «*verdadera explosión discursiva del concepto de identidad*» (Hall, 2000, p. 103). Por ello, y por caminos distintos, pensadores críticos nos alertan de los diferentes aspectos circunscritos por la cuestión identitaria. Discutir el problema de las identidades culturales en el contexto de la pluralidad requiere analizar la red de significaciones que esta problemática adquiere en los diferentes lugares sociales. En el caso específico del Brasil, ¿cuáles son las implicaciones de pensar la identidad y la pluralidad cultural por el sesgo de la diversidad, desligada de la desigualdad social y de la discriminación?

Para Tomaz Tadeu da Silva,

«(...) en general el 'multiculturalismo' se apoya en un vago y benevolente llamamiento a la tolerancia y al respeto para con la diversidad y la diferencia. (...) En la perspectiva de la diversidad, la diferencia y la identidad tienden a ser naturalizadas, cristalizadas, esencializadas. Se toman como datos o hechos de la vida social ante los cuales hay que posicionarse.» (2000, p. 73).

Y la posición «políticamente correcta» es de aceptación, tolerancia para con lo diferente. El eslogan «ser diferente es normal», difundido por los medios de comunicación, ejemplifica esa postura.

Sabemos que existe una gran diferencia entre diversidad cultural, fruto de la diferenciación y de la singularidad de las culturas, y desigualdad social, producto de las relaciones de explotación capitalista, históricamente construidas y consolidadas en nuestro país.

El «multiculturalismo» se constituye en un movimiento, en un campo político de embates, de constitución de identidades, en el que las relaciones de clase, género y etnias son relaciones de poder, de autoridad, de dominación y resistencia en la imbricada lógica de la sociedad capitalista. En consecuencia, no podemos confundir el respeto, la tolerancia en relación con las múltiples experiencias de grupos humanos y las luchas sociales por la transformación de la sociedad. El respeto a la diferencia no puede significar, como muchas veces sucede, el enmascaramiento o la omisión ante las profundas desigualdades sociales y económicas existentes en el Brasil.

En el Brasil, el movimiento multi/pluri/cultural se configura, en la educación, como favorable a la construcción de currículos «culturalmente inclusivos», incorporando tradiciones culturales y sociales de grupos específicos, las características económicas, culturales de las realidades locales y regionales. La llamada «parte diversificada» de los currículos nacionales, prevista en el artículo 26 de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), puede servir como ejemplo de esta cuestión.

El multiculturalismo también se concibe como resultante de reivindicaciones de grupos, como mujeres, negros, indígenas, homosexuales, para que sus saberes, sus manifestaciones culturales y sus historias sean valorados y reconocidos. Por otro lado, también se ve como una estrategia de grupos dominantes, de agencias, para controlar y dominar las reivindicaciones, los mecanismos de producción y reproducción de saberes y culturas.

Los significados políticos y pedagógicos de ese movimiento para la Educación y la Enseñanza de la Historia en el Brasil se están tejiendo por los sujetos sociales, especialmente por profesores y alumnos en situaciones históricas determinadas. Por lo tanto,

«(...) todos hablamos a partir de posiciones de sujetos complejas, lo que significa decir que nunca escapamos de la ideología o de los efectos del discurso» (McLaren, 2000, p. 39).

Nosotros, los profesores, desempeñamos papeles importantes en los diferentes espacios educativos, en los que es posible deconstruir discursos antidemocrá-

ticos, monoculturales, difusores de estereotipos y prejuicios de clase, raza, religión y otros.

Hargreaves nos alerta y denuncia:

«(...) en los últimos años, nos hemos vuelto demasiado tímidos en relación con promover abiertamente la justicia social en las escuelas públicas. En lugar de raza o clase, hablamos de 'diversidad'. Las injusticias de la exclusión son sustituidas por la tecnicidad de las lagunas del rendimiento. La indignación política y moral con respecto al empobrecimiento ha dado lugar a debates técnicos sobre la excelencia. Los educadores exaltan la importancia de tener un propósito moral pero, aparte de algunos clichés, no se atreven a decir cuál debería ser éste. Nuestro diluido vocabulario evidencia una falta de coraje y una pérdida de osadía.» (2003, p. 216).

Así, más que un contenido escolar y académico, el «multiculturalismo crítico y revolucionario» es una postura ética y política con respecto al mundo.

## EL DEBATE EN EL CAMPO DE LOS CURRÍCULOS

El campo de estudios del área del currículo se ha ampliado de forma sustantiva en el ámbito internacional, tal como ejemplifican los estudios de Apple, Goodson, Popekewitz y Sacristán, entre otros (Apple; Goodson; Popekewitz; Gimeno Sacristán). En Brasil, entre los diferentes estudios y publicaciones destacan los debates producidos en el Grupo de Trabajo - GT de Currículo, de la Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação [Asociación Nacional de Posgrado e Investigación en Educación] – ANPEd (Moreira; Silva, T. T., 1999; Veiga-Neto, Macedo; Lopes; entre otros.)

Según la literatura del área, en la construcción social del currículo existen niveles de elaboración que se complementan, entran en conflicto, se relacionan en territorios sujetos a modificaciones, a transformaciones: el nivel preactivo, lo escrito, lo prescrito, fuente documental y el nivel activo, lo vivido, lo real o lo practicado en clase. El currículo es entendido como un campo de relaciones e intenciones sociales, políticas, económicas y culturales, es parte constitutiva del contexto, producido y productor de relaciones, de saberes y prácticas escolares.

Así, discutir qué y cómo enseñar historia es reflexionar sobre el currículo. Es conocer contextos y lugares de su re/constitución. El currículo es temporal. Es histórico. Hace de mediador en las relaciones entre escuela, conocimiento y sociedad. Es relacional. Es buscar la comprensión de las permanencias y de las transformaciones por lo que respecta a los objetivos de la escuela (lo que ésta hace) y con quién ésta esta-

blece relaciones (a quién atiende y de qué modo) (Veiga-Neto, 1999).

El currículo es reconocido como histórico porque representa, marca, interfiere en la historia de su tiempo. Como destaca Veiga-Neto, el currículo es un artefacto de la educación escolarizada. En ese sentido, asume diferentes significados en el contexto de la escuela porque se vive, es uno de los elementos que hace que la escuela sea como es. Para el autor «(...) la historicidad del currículo es de su propia constitución, de modo que no sólo tiene una historia sino que hace una historia.» (Veiga-Neto, 1999, p. 96).

Si el currículo puede considerarse como un artefacto de la educación escolarizada, Veiga-Neto afirma también que «(...) lleva a la escuela elementos que existen en el mundo y crea, en la escuela, sentidos para el mundo.» (Veiga-Neto, 1999, p. 101).

De ese modo, ocupa un lugar central en la construcción identitaria de los alumnos. El campo curricular puede entenderse como un lugar de representación cultural, de avances/retrocesos, de lucha por el poder, de multiculturas, de exclusión y de opciones. Para Moreira y Silva, el currículo puede definirse como no siendo

«(...) el vehículo de algo que debe ser transmitido y pasivamente absorbido, sino el terreno en que activamente se creará y producirá cultura. El currículo es, así, un terreno de producción y de política cultural, en el que los materiales existentes funcionan como materia prima de creación, recreación y, sobre todo, de contestación y transgresión.» (Moreira & Silva, 2000, p. 28).

El currículo, entendido así, constituye uno de los itinerarios que hallan los intereses sociales y la cultura para producirse y desarrollarse por medio de los códigos y de las prácticas establecidas por éste. Para Lopes, los códigos «(...) son principios regulativos, tácitamente adquiridos, que seleccionan e integran los significados relevantes, las formas de realización de esos significados y los contextos que evocan tales significados.» (Lopes, 2002, p. 102).

Los códigos legitiman determinados contenidos, valores y culturas adquiridos por medio de métodos de aplicación/aprehensión que priorizan ciertos modos de formar, de evaluar, a partir de exigencias económicas y políticas de una sociedad situada en un determinado tiempo y espacio. De esa manera, el currículo selecciona, oficializa los objetivos culturales de la sociedad. Según Gimeno Sacristán, el currículo puede ser entendido como la concretización práctica de sus códigos (Gimeno Sacristán, 2000, pp. 15-16).

El análisis de currículos exige una mirada sobre las

intencionalidades de lo «prescrito» para enseñar y para el cómo enseñar. El currículo se concreta en el ámbito de los saberes y de las prácticas pedagógicas realizadas en la institución escolar, ámbito éste que no es neutro y en el que hay confluencias de relaciones e intereses en que se entrecruzan las ansias sociales vinculadas al poder, representadas por los ideales hegemónicos y contrahegemónicos. Siendo el currículo componente de la escuela, es, en consecuencia, el lugar de encuentro y desencuentro de deseos, de ideologías. El currículo vivido revela no sólo aceptación, sino las resistencias, las tensiones configuradas en el día a día de la clase y de la escuela.

Así, entendemos currículo no sólo como uno de los elementos que «guían», «orientan» el trabajo en la escuela, sino también como objeto de intereses y disputas sociales y culturales en la práctica escolar. Existe una relación íntima entre el currículo, las prácticas pedagógicas y las formas evaluativas vinculadas a la noción de poder ejercida por medio del control social y económico, lo que se configura a través del control del Estado sobre la escuela (Apple, 1982).

Las áreas de conocimiento, las materias, territorios formalmente determinados por el currículo, y las actividades pedagógicas pueden o no establecer y reforzar los mecanismos de control sobre las personas. El campo del currículo selecciona y organiza el conocimiento a favor de algunos principios y valores, que pueden ser reproducidos, aceptados o criticados por los sujetos del proceso educativo. Por eso, el currículo es contextual, depende de dónde y de quién lo utilice.

Para pensar las relaciones establecidas entre el currículo y otros elementos de la práctica escolar, se hace necesario dirigir un poco la mirada sobre el papel de la escuela como institución cultural, social y política. La escuela no sólo reproduce, sino que también produce saberes, prácticas, valores y culturas. Por lo tanto, el campo del currículo no se limita a lo «prescrito» en los documentos oficiales, sino que comprende las acciones, las vivencias, los currículos vividos, construidos en el día a día escolar. El currículo, en su doble dimensión –prescrito y vivido–, nos remite a pensar las relaciones cultura y poder y la enseñanza de la historia.

Macedo y Moreira destacan que, en el interior de las discusiones críticas sobre el currículo, se evidencian análisis que focalizan la producción de identidades sociales (Macedo y Moreira, 2002). En esa línea de análisis, el currículo es espacio de selección cultural, y la cultura es el ambiente de producción de significados generados en el embate, en las disputas, en las relaciones de poder. La construcción de significados contribuye, participa de la producción de identidades sociales. El currículo es concebido como un campo de des(encuentros), territorio de cultura y poder.

Las escuelas son instituciones que producen, controlan y distribuyen significados. Pueden o no legitimar la cultura de la clase detentora del poder económico y político. Como Apple resalta, la cultura y el poder «(...) necesitan ser vistos, no como entidades estáticas sin conexión entre sí, sino como atributos de las relaciones económicas existentes en una sociedad.» (Apple, 1982, pp. 98-99). Según el mismo autor,

*«(...) el currículo configura, de este modo, un territorio en que se producen disputas culturales, en que se traban batallas entre diferentes significados del individuo, del mundo y de la sociedad. Participa del proceso de construcción de las identidades que dividen la esfera social, ayudando a producir, entre otras, determinadas identidades raciales, sexuales, nacionales.»* (Apple, 1982, p.12).

Por consiguiente, la escuela es un espacio de reproducción y de producción. Sujetos históricos activos –profesores y alumnos– interactúan de forma activa y dinámica. Por eso reafirmamos: lo que los profesores enseñan y los alumnos aprenden va mucho más allá de lo prescrito en los currículos y libros didácticos.

En un espacio-tiempo de cambios en los procesos de trabajo, en el campo tecnológico, en la industria, en la informática, en las telecomunicaciones, en las ciencias, las reformas educativas del Estado tienden a contemplar las exigencias del mercado y de la sociedad, que exigen un trabajador/consumidor/ciudadano cada vez más escolarizado.

La política educativa implementada en Brasil a partir de los años noventa, mejorada a principios del siglo XXI, pasó a establecer diferentes mecanismos de control, entre los cuales el currículo nacional común, los Parámetros Curriculares y las Directrices Nacionales, los sistemas nacionales de evaluación como el ENEM –Examen Nacional de Enseñanza Media– y el «Provão», hoy ENADE –Examen Nacional de la Enseñanza Superior–. El currículo prescrito, de base nacional común, y los procesos de evaluación del rendimiento pasarán a ejercer una gran influencia en las prácticas de enseñanza y evaluación de los profesores, especialmente en la enseñanza media, pero no sólo pasarán a «dictar» los contenidos que deben ser enseñados para atender a la demanda de los sistemas evaluativos, sino los instrumentos que deben aplicarse a los alumnos a fin de entrenarlos para realizar las «plantillas» de las pruebas de los principales exámenes del país.<sup>1</sup>

El currículo prescrito unificado y las evaluaciones de rendimiento han asumido una mayor centralidad en el contexto de las reformas educativas en el Brasil, así como en diversos países del mundo en desarrollo. De acuerdo con Lopes, el BID (Banco Interamericano de Desarrollo), uno de los órganos financiadores de la reforma educativa en el Brasil, así como el Banco

Mundial, han colocado el currículo en el centro de los cambios. El currículo, para estos órganos, sirve para distribuir el conocimiento, oficialmente considerado válido, a las instituciones escolares, facilitando, de este modo, la verificación de los resultados por medio de los mecanismos evaluativos. Las reformas implantadas con el fomento internacional están subordinadas a las macropolíticas económicas y sociales de inspiración neoliberal, ya que el discurso, a nivel global, se extiende a las políticas curriculares de los diferentes países, universalizando/uniformizando propuestas, conocimientos, objetivos, finalidades y culturas (Lopes, 2002).

La oficialización de los currículos comunes se inserta, pues, en el proceso de globalización económica y de mundialización de la cultura. Los Parámetros Curriculares Nacionales, implantados por el MEC (Ministerio de Educación) a lo largo de la década de los noventa, representan y legitiman decisiones políticas para los sistemas de enseñanza. La educación básica, en ese contexto, gana relevancia. Veamos el caso de la enseñanza media. Según el texto de los Parámetros Curriculares Nacionales,

*«(...) se propone para la enseñanza media la formación general en oposición a la formación específica; el desarrollo de las capacidades de investigar, buscar informaciones, analizarlas y seleccionarlás», así como «(...) la capacidad de aprender, crear, formular, al contrario que el simple ejercicio de memorización.»* (PCN: EM, 2002, p. 16).

Esa idea se basa en el desarrollo de «habilidades y competencias» culturales y cognitivas para el pleno desarrollo humano. Sabemos que el discurso neoliberal y neoconservador se ha apropiado y ha vuelto a dotar de significado a la expresión: «habilidades y competencias», que se vincula a la economía, al mercado, a la empresa y tiene el objetivo de formar al «ciudadano pleno» con habilidades y competencias, que sepa resolver problemas.

Según esos Parámetros Curriculares Nacionales, la propuesta para la Enseñanza Media, por ejemplo, atiende a dos factores:

*«(...) los cambios estructurales que derivan de la llamada 'revolución del conocimiento', que alteran el modo de organización del trabajo y las relaciones sociales; y la expansión creciente de la red pública, que deberá atender a patrones de calidad que se combinen con las exigencias de esta sociedad.»* (PCN: EM, 2002, p. 16).

Las reformas educativas, por lo tanto, se valen de cambios curriculares como forma de obtención de resultados, modelos de rendimiento, índices, indicadores de una educación de calidad. La propuesta de desarrollar «competencias y habilidades» en los alumnos preten-

de atender a la necesidad de mejora de nuestra enseñanza y al acompañamiento de las transformaciones tecnológicas, además de la preparación para el ejercicio de la ciudadanía. Cabe a la educación, como una de sus funciones, el desarrollo social, debido a la aproximación de los objetivos de construcción de competencias a la formación ciudadana y al mundo productivo.

Así, es posible concluir que el campo de producción de currículos, dentro de las políticas públicas formuladas por el Estado brasileño, en sus diferentes niveles, en las instituciones escolares, se ve permeado por relaciones de poder, de autoridad para definir, seleccionar, excluir, enfatizar, proyectar un determinado modo de formación, de educación de la sociedad a través de la educación escolar. Consecuentemente, si concebimos la tarea de formar como un modo de combatir los discursos etnocéntricos, conservadores y llenos de prejuicios, implícitos y explícitos, en los discursos curriculares, en los medios de comunicación y de masas y en los materiales didácticos, debemos valorar permanentemente en la acción curricular las voces de los diferentes sujetos, el diálogo, el respeto a la diferencia, el combate de la desigualdad y el ejercicio de la ciudadanía.

## ¿TODO ES HISTORIA?

Después de recorrer el camino escogido, llegamos a una de las cuestiones identificadas al inicio del texto: ¿De qué pasado estamos hablando cuando enseñamos historia a los niños y a los jóvenes brasileños? ¿Cómo operan los currículos de historia en el sentido de seleccionar lo que hay que enseñar en historia?

Las respuestas, ciertamente, dependen de posiciones políticas, elecciones teóricas y metodológicas, o sea, de la manera en que nos apropiamos del pasado y lo interpretamos, del diálogo que establecemos con diferentes evidencias, versiones e interpretaciones ya producidas. Cuando nos referimos a las opciones, a la selección operada en los currículos prescritos, elaborados por especialistas, para profesores y alumnos, los criterios, las intencionalidades politicoideológicas son orientadoras.

Innumerables estudios, ensayos, investigaciones, materiales curriculares ya se han ocupado del papel de la Historia como asignatura, de los criterios de organización y selección curricular, de los manuales didácticos, de las metodologías y prácticas de enseñanza consideradas adecuadas, críticas o formativas. Este terreno es siempre controvertido, habitado por disputas, intereses, consensos y, principalmente, disensiones.

En los diferentes contextos de la historia de Brasil es posible identificar la preocupación del Estado por la

institucionalización de los currículos y los programas de historia para la educación básica. Los textos de los documentos curriculares son reveladores de objetivos, posiciones políticas, teorías que configuran no sólo el papel formativo de la historia como disciplina escolar, sino, sobre todo, estrategias de manipulación del conocimiento. Si todo es historia, ¿por qué se impone o sugiere a las escuelas de educación básica una selección preestablecida en otros lugares de producción, por otros sujetos, ajenos a la vida de la escuela?

En la historia de la asignatura Historia, a partir del siglo XIX, es posible identificar dieciocho programas de enseñanza, relativos a las reformas curriculares entre los años 1841 y 1951. Esos programas de enseñanza de historia fueron organizados por el Colegio Pedro II, de Río de Janeiro, de acuerdo con las directrices de las diversas reformas curriculares producidas entre 1841 y 1951 (Vechia y Lorenz, 1998, p. viii). A modo de ejemplo, citaremos tres programas de enseñanza, elaborados por el Claustro de Profesores de Historia del Colegio Pedro II y aprobados por el Ministerio de Educación y Salud, para su utilización no sólo en el citado colegio, sino en todos los establecimientos de enseñanza secundaria del país, instituidos por medio de decretos. Esos programas prescriben e indican el contenido que debe ser enseñado en historia, en consonancia con las directrices educativas de las reformas educativas de los años 1931, 1942 y 1951.

Los programas del curso fundamental de la enseñanza secundaria, en los términos del art. 10, del Decreto núm. 19.890 de 18 de abril de 1931, preveían para el área de historia: *Historia de la Civilización*, en primer curso, 2 horas, *Historia General*, incluyendo desde «La revelación de la Civilización Egipcia» hasta «Las ambiciones de los Estados europeos y la Gran Guerra, la Revolución Rusa y sus repercusiones». En segundo curso, 2 horas; *I - Historia de la Antigüedad: Oriente, Grecia y Roma; II - Historia de América y del Brasil*. En tercer curso, 2 horas; *I - Edad Media; II - Historia de América y del Brasil*. En cuarto curso, 2 horas; *I - Historia Moderna, II - Historia de América y del Brasil*. En quinto curso, 2 horas; *I - Historia Contemporánea, II - Historia de América y del Brasil*.

Los programas de las asignaturas de la fase inicial de la enseñanza secundaria, según el Decreto Ministerial núm. 170, de 11 de julio de 1942, estipulaban para el área de Historia: *Historia General*, en primer curso, *Historia Antigua y Medieval*, subdividida en nueve unidades, incluyendo la *Historia de Oriente, Grecia, Roma* hasta «Los Turcos: la caída del Imperio de Oriente.» En segundo curso, *Historia Moderna y Contemporánea*. En tercer curso, *Historia del Brasil*, «del Descubrimiento a la Independencia». En cuarto curso, *Historia del Brasil*, «del primer reinado hasta el *Estado Novo*».

El programa de Enseñanza de 1951, que se refiere al Decreto Ministerial núm. 969, de 2 de octubre de 1951, preveía para la primera fase de la enseñanza media, el «ginásio»: en primer curso, *Historia de Brasil*, del Descubrimiento a la fase Contemporánea. En segundo curso, *Historia de América*. En la tercera serie, *Historia Antigua y Medieval* y en cuarto curso, *Historia Moderna y Contemporánea*, además de retomar la *Historia del Brasil*. Para la segunda fase de la enseñanza media, el «colégio», el programa establecía: en primer curso, *Historia Antigua*. En segundo curso, *Historia Medieval, Moderna e Historia del Brasil*, «del descubrimiento a la monarquía portuguesa». En tercer curso, *Historia Contemporánea e Historia del Brasil*, «de la Independencia al Brasil actual».

Los tres currículos revelan aspectos, características e intencionalidades de los tres modos de organización y selección del conocimiento escolar a transmitir que nos gustaría destacar.

En la reforma de 1931, inicio de la «era Vargas», predomina todavía el estudio de la Historia de la Civilización, cristiana, occidental, herencia del siglo XIX. La Historia de América y del Brasil aparecen en segundo plano. En el Programa de 1942, en el auge del período «getulista», el énfasis se hace en la Historia del Brasil, en el «desarrollo económico, espiritual», en el «sentimiento nacional», en la «defensa del territorio», «en el progreso nacional» y otros rasgos que exaltan el nacionalismo, los «grandes proyectos» los «sentidos de la política interna». La Historia de América es omitida del programa.

En la reforma de 1951, en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial, la Historia del Brasil y de América vuelven a colocarse en el 1.º y 2.º curso. La Historia General – Antigua, Media, Moderna y Contemporánea, el cuatripartidismo francés en el 3.º y 4.º curso de la fase inicial, que pasan a corresponder a los últimos cursos (5.º a 8.º) de la Enseñanza de 1.º grado (Ley 5692/71) y que posteriormente pasaron a llamarse cursos finales de la enseñanza básica (Ley 9394/96). Ese modo de organización predominó en los currículos y materiales didácticos, en gran parte de las escuelas brasileñas, hasta los años ochenta, en el proceso de democratización y cambios curriculares promovidos en varios estados de la Federación. En gran medida, aunque bajo la fusión de los Estudios Sociales, la Reforma Curricular del período de la Dictadura Militar (1964-1980) mantuvo la estructura curricular institucionalizada en 1951 (Fonseca, 1993).

En los currículos, en los programas de enseñanza, anteriormente ejemplificados, es evidente, en diferentes momentos políticos de nuestra historia, la relación entre la enseñanza de la historia y la formación de una identidad común nacional. Ello nos remite a la inten-

cionalidad política del Estado en relación con la preparación del ciudadano apto para convivir en sociedad. La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) – Ley 9394/96 –, en vigor, define en el artículo 2.º:

*«La Educación, deber de la familia y del Estado, inspirada en los principios de libertad y en los ideales de solidaridad humana, tiene como finalidad el pleno desarrollo del educando, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su cualificación para el trabajo.»*

Esa preocupación resulta explícita en la Reforma Educativa de los años noventa. Así, el primer objetivo de la asignatura de Historia en la escuela básica, previsto en el texto de los Parámetros Curriculares Nacionales –PCN–, es conseguir que los alumnos sean capaces de

*«(...) comprender la ciudadanía como participación social y política, así como ejercicio de derecho y deberes políticos, civiles y sociales, adoptando en el día a día actitudes de solidaridad, cooperación y rechazo a las injusticias, respetando al otro y exigiendo para sí el mismo respeto»* (PCN – HG, 1997, p. 7).

Respecto a lo que hay que enseñar en historia, los Parámetros Curriculares Nacionales para la Enseñanza Básica, implantados por el MEC a finales de los años noventa, prevén para el área de Historia, en los cuatro años iniciales de la enseñanza básica, el estudio de los ejes temáticos:

I) Historia local y de lo cotidiano, desdoblada en dos subtemas: localidad y comunidades indígenas.

II) Historia de las organizaciones poblacionales, subdividida en: desplazamientos de población, organizaciones y luchas de grupos sociales y étnicos, y organización histórica y temporal.

Para la enseñanza de los años finales de la enseñanza básica del área de Historia, los PCN proponen otros dos ejes temáticos:

I) Historia de las relaciones sociales, de la cultura y del trabajo, subdividida en: las relaciones sociales, la naturaleza y la tierra y las relaciones de trabajo.

II) Historia de las representaciones y de las relaciones de poder, subdivididas también en: naciones, pueblos, luchas, guerras y revoluciones; ciudadanía y cultura en el mundo contemporáneo.

Además de ello, el documento curricular establece los temas transversales: Ética, Salud, Medio Ambiente, Orientación Sexual, Pluralidad Cultural, Trabajo y Consumo.

El Gobierno Federal, por medio de la Ley núm. 11.274/2006, alteró la redacción de los artículos 29, 30, 32 y 87, de la LDBEN, Ley 9394/96, ampliando a nueve años la duración de la enseñanza básica, con matriculación obligatoria a partir de los 6 años. El artículo 5.º establece que los municipios, estados y el distrito federal dispondrán de un plazo hasta 2010 para implantar la obligatoriedad de la enseñanza de 9 años. Según las informaciones del MEC –Ministerio de Educación (www.mec.gov.br)–, la propuesta curricular para esta fase no debe entenderse como una simple adecuación de las directrices curriculares de la última fase de la educación infantil y la primera de la enseñanza básica. Informa también que la definición del currículo será incumbencia de los sistemas de enseñanza estatales y municipales.

Respecto a los tres años de la enseñanza media, los PCN aportan las bases legales para la reforma de ese nivel de enseñanza y las tres áreas disciplinarias que dirigen el trabajo de profesores y alumnos. La primera área está organizada alrededor de: «Lenguajes, los códigos y sus tecnologías», con los conocimientos disciplinarios de Lengua Portuguesa, Lengua Extranjera Moderna, Educación Física, Arte e Informática. Las «Ciencias de la Naturaleza, de la Matemática y sus tecnologías» componen la segunda área, por medio del campo disciplinario de la Biología, Física, Química y Matemáticas. Finalmente, el área de las «Ciencias Humanas y sus tecnologías» agrupa los conocimientos de Historia, Geografía, Sociología, Antropología y Política y Filosofía. Las competencias que hay que desarrollar en los alumnos según los PCN son:

*«(...) capacidad de abstracción, del desarrollo del pensamiento sistémico, al contrario de la comprensión parcial y fragmentada de los fenómenos, de la creatividad, de la curiosidad, de la capacidad de pensar múltiples alternativas para la solución de un problema, o sea, del desarrollo del pensamiento crítico, de la capacidad de trabajar en equipo, de la disposición para procurar y aceptar críticas, de la disposición para el riesgo, del saber comunicarse, de la capacidad de buscar conocimiento.»* (PCN: EM, 2002, p. 24).

Esas competencias son consideradas, también de acuerdo con el documento, «condiciones para el ejercicio de la ciudadanía» en una sociedad democrática, inspirada en obras que abordan los saberes necesarios en el siglo XXI como los libros de Delors y Morin (2002).

Para la asignatura de Historia, la propuesta curricular prevé, como en todo el documento, el perfeccionamiento de competencias y habilidades en sus alumnos. Así, para que se desarrollen los conocimientos históricos, es necesario desarrollar competencias de «representación y comunicación, investigación y comprensión y contextualización cultural», lo que impli-

ca en el alumno saber leer, analizar, contextualizar e interpretar fuentes documentales, entre otras habilidades.

La formación de la identidad ciudadana de los jóvenes, de acuerdo con los principios curriculares del Estado brasileño, a partir de las reformas de los años noventa, busca establecer patrones de actuación, de convivencia, de responsabilidad y de afectividad del individuo en la sociedad. Se homogeneizan valores y culturas, a pesar de que los documentos enfatizan que el individuo construye competencias de percepción de lo diferente, de la heterogeneidad (el «otro») y de semejanzas («nosotros»). La relación entre lo diferente y una identidad común es la base, por tanto, de la propuesta de construcción de la ciudadanía.

A la materia de Historia cabe el papel educativo, formativo, cultural y político, y su relación con la construcción de la ciudadanía recorre los diferentes períodos políticos de la Historia de la sociedad brasileña. De este modo, en los PCN se hace evidente la preocupación de localizar, en el campo de la Historia, cuestiones que remitan al tiempo que vivimos, como la identificación de la heterogeneidad y la distinción de las particularidades de la ciudadanía cultural, la política de la convivencia y la tolerancia en relación con lo diferente.

La propuesta curricular nacional para el área de Historia, en la enseñanza media, pone en evidencia dos discursos: la dimensión económica —el desarrollo económico y productivo del Brasil depende de una propuesta que oriente la formación de competencias y habilidades necesarias para la constitución de un patrón de calidad del trabajador/consumidor para el mercado— y la dimensión política, que enfatiza la finalidad de la formación básica para el ejercicio de la ciudadanía.

A pesar de la fuerza y del poder directriz de los currículos prescritos en el Brasil, subrayamos algunos aspectos en el análisis de la materia escolar, en este caso la Historia. Análisis críticos y estudios en el campo de las disciplinas, saberes y culturas escolares (Chervel, Juliá, Chevalard, Forquin) han demostrado que:

a) Las materias no son meros espacios de vulgarización de saberes, ni tampoco adaptación, transposición de las ciencias de referencia, sino que son productos de los espacios, de las culturas escolares. Y añadimos: las materias en Brasil no se constituyen en canales directos de transmisión de las ideas y saberes de fuera. Un ejemplo de ello es el papel de resistencia y crítica asumido por las clases de las asignaturas Educación Moral y Cívica y Organización Social y Política en la educación básica, y Estudios de Problemas Brasileños en la educación superior, en los años setenta, en varias realidades escolares (Fonseca, 1993).

b) Los profesores tienen una autonomía relativa frente a las demandas del Estado, de la sociedad y de los medios de comunicación; así, cuestionan, critican, subvierten los saberes y las prácticas escolares. Concordamos con Juliá (2001, p. 33): en muchas de nuestras escuelas, «(...) *la única restricción ejercida sobre el profesor es el grupo de alumnos que tiene ante sí, es decir, los saberes que funcionan y los que no funcionan ante este público.*»

c) Entre los currículos prescritos y los vividos en las clases de Historia se producen diversas mediaciones entre los sujetos (alumnos y profesores), saberes de diferentes fuentes (libros didácticos, fuentes históricas, prensa, textos, películas, literatura, documentos y otros), prácticas institucionales, burocráticas y comunitarias en contextos muy diferenciados, tal como demuestran investigaciones en el área.

Por lo tanto, «definir» el pasado del que tratan los profesores cuando enseñan Historia, entre las cuatro paredes de la clase, es más complejo de lo que muchos suponen, ya que las dimensiones curriculares ora se aproximan, ora se distancian, ora se contraponen en un movimiento real y dialéctico, y por lo tanto histórico.

## CONSIDERACIONES FINALES

Al indagar sobre currículos, hemos comprobado cómo algunas formas de conocimiento tienen más legitimación, mayor poder, mayor longevidad que otras en la realidad brasileña. Si, en el actual contexto en que se inserta la Educación, los objetivos, en general, son exteriores a la escuela, es notoria, por un lado, la red de demandas ligadas a intereses relacionados con el Estado, el mercado, la masificación y homogeneización. Por otro lado, también se hacen presentes las reivindicaciones de grupos sociales, comunidades locales, específicas para preservar y afirmar sus saberes, sus culturas, sus historias en el currículo escolar.

La producción y la transmisión del conocimiento histórico implican, necesariamente, relaciones de poder, poder que se consolida en sus formas históricas de reproducción, o sea, se legitima en conocimientos escolarizados y socialmente aceptados.

Finalmente, queremos reiterar algunas posiciones:

En primer lugar: debemos auscultar el currículo vivido, las culturas escolares, los saberes, las concepciones de los profesores y de los jóvenes, los libros y materiales didácticos y paradidácticos, las prácticas construidas y reconstruidas en la escuela y fuera de ella. Las investigaciones sobre los currículos vividos en las escuelas brasileñas revelan una diversidad de modos de organización/selección, que difiere, se dis-



tancia, de lo prescrito en gran parte de los currículos elaborados por las Secretarías de Educación y en los PCN. Un ejemplo de ello es la evaluación de los libros didácticos de historia de las fases finales de la enseñanza básica, publicada por el MEC en 2007. Según la Guía, ha sido posible reunir 19 colecciones «en cuatro bloques, de acuerdo con la organización de contenidos: historia temática (4 colecciones); historia integrada (7); historia intercalada (7) e historia convencional (1 colección).»

Los evaluadores concluyen «se ve claramente que la mayor parte de las colecciones inscritas en este PNLD –Programa Nacional de Libro Didáctico del Gobierno Brasileño que prevé evaluaciones y distribución gratuita de libros a los alumnos de las escuelas públicas– se elaboraron mediante la organización de contenidos que aborda concomitantemente las Historias de América, del Brasil e Historia General, siendo la mitad por medio de la Historia Integrada y la otra mitad por medio de la Historia Intercalada, lo que permite la conclusión de que ésta es la tendencia actual del área» (2007, p.13).

La Guía del PNLD 2008 arroja conclusiones que evidencian, en los últimos años, un movimiento, en el interior de las escuelas, de elección y uso de obras que legitiman esa concepción didáctica de la historia. A nuestro modo de ver, revelan la fuerza de esa organización curricular, reafirmada en muchas de nuestras escuelas, en el contexto de revisión y críticas historiográficas y pedagógicas. Los análisis de las obras más solicitadas al PNLD –Programa Nacional del Libro Didáctico–, e incluso de otras fuentes bastante utilizadas, como las famosas «fichas» en las redes de enseñanza privada, demuestran que la opción de una gran

parte de los profesores brasileños no es la de los «ejes temáticos», propuestos por los PCN, sino el criterio cronológico, sea en la versión «integrada» o «intercalada» de la Historia General de las Civilizaciones, ligada a la Historia del Brasil y de América.

En segundo lugar, el profesor no está solo frente a los saberes: se relaciona con alumnos que traen consigo saberes, valores, ideas, actitudes. La conciencia histórica del alumno empieza a formarse antes del proceso de escolarización y se prolonga a lo largo de la vida, fuera de la escuela, en diferentes espacios educativos, por diferentes medios. A través de las relaciones entre profesores, alumnos, saberes, materiales, fuentes, y soportes como los currículos, de hecho, se reconstruyen.

Por último, creemos que la construcción de una propuesta curricular temática y multiculturalmente orientada dentro de una perspectiva crítica, transformadora, depende de mucho más que de una reforma en los textos de las directrices curriculares. Depende, entre otros factores, de políticas de formación y profesionalización docente. Exige de nosotros, profesores de historia, sensibilidad, postura crítica, una reflexión sobre nuestras acciones, sobre la práctica diaria escolar, sobre las relaciones sociales y culturales que experimentamos en el siglo XXI.

El debate permanente y colectivo sobre los procesos de construcción y reconstrucción curricular, en los diferentes espacios de actuación, es formativo. Nos ayuda a cultivar y defender actitudes de tolerancia, solidaridad y respeto a la diversidad, a las diferencias, en diálogo crítico, permanente, con la lucha por el fin de la desigualdad social y económica en el Brasil.

## NOTAS

<sup>1</sup> Los mecanismos de acompañamiento, evaluación y control se han mejorado por medio de Programas como el PDE –Plan de Desarrollo de la Educación– y el IDEB –Índice de Desarrollo de la Educación Básica–. «Para cada escuela una nota». Disponibles en: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), acceso el 19 de junio de 2007.

**BIBLIOGRAFÍA**

- APPLE, MICHAEL W. (1982). *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense.
- APPLE, MICHAEL W. (1982). *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artmed.
- AGUIAR, EDINALVA P. (2006). *Currículo e Ensino de História: Entre o Prescrito e o Vivido - Vitória da Conquista - BA, Brasil (1993/2000)*. Uberlândia: Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação (Mestrado).
- BAUMAN, ZYGMUND. (2005). *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.
- BITTENCOURT, CIRCE. (2003). Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História, em BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, pp 11/27.
- BRASIL (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia*. Brasília: MEC/ SEF, volume 5.
- BRASIL (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História. 5ª a 8ª séries*. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL (2002). Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino médio*. Brasília: MEC/ SEMTEC.
- BRASIL (2007). Ministério da Educação. *Guia dos Livros Didáticos PNLD 2008: História*. Brasília: MEC.
- CHARLOT, B. (2000). (Org.) *Da relação com o saber – Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.
- CHARLOT, B. (2001). (Org.) *Os jovens e o saber - Perspectivas Mundiais*. Porto Alegre: Artmed.
- CHERVEL, A. (1990). História das disciplinas escolares. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, 2.
- DELORS, J. (2002). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, MEC/UNESCO.
- ESTEVE, J. M. “Mudanças sociais e função docente”. Edição citada.
- FONSECA, SELVA G. (1993). *Caminhos da História Ensina-da*. Campinas: Papirus.
- FONSECA, SELVA G. (2003). *Didática e prática de Ensino de História*. Campinas: Papirus.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1999). *Poderes instáveis em Educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- GOODSON, I. (2001). *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes.
- HALL, S. (2000). Quem precisa da Identidade?, em SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes.
- JÚLIA, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, 1: 9/43.
- HARGREAVES, A. (2003). *O Ensino na sociedade do conhecimento – Educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed.
- LOPES, ALICE C. (2002). Identidades pedagógicas projetadas pela reforma do Ensino médio no Brasil, em MACEDO, ELIZABETH FERNANDES DE & MOREIRA, ANTÔNIO FLÁVIO BARBOSA (Orgs.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora, p. 93-118.
- JENKINS, K. (2005). *A História repensada*. São Paulo: Contexto.
- MACEDO, ELIZABETH F. de & MOREIRA, ANTÔNIO FLÁVIO BARBOSA. Currículo, identidade e diferença, em MACEDO, ELIZABETH FERNANDES DE & MOREIRA, ANTÔNIO FLÁVIO BARBOSA (Orgs.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Edição citada, pp 11/33.
- McLAREN, P. (2000). *Multiculturalismo revolucionário*. Porto Alegre: Armed.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da. (2000). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução, em MOREIRA, ANTÔNIO FLÁVIO BARBOSA & SILVA, TOMAZ TADEU DA (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.
- MORIN, E. (2002). *Os sete saberes necessários à Educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.
- SCHMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. Edição citada, pp 54/66.
- SILVA, MARCOS A. da (2003). *História: O prazer em Ensino e Pesquisa*. São Paulo: Brasiliense.
- SILVA, TOMAZ T. da (1999). *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SILVA, TOMAZ T. da (2000). (Org.) *Identidade e diferença*. Petrópolis, R.J: Vozes.
- VECHIA, A. y LORENZ, K. M. (1998). (Org.) *Programa de Ensino da Escola Brasileira 1850-1951*. Curitiba: Ed. Do Autor.
- VEIGA-NETO, A. (1999). Currículo e História: uma conexão radical, em COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, pp 93/104.

Rebut: 5.5.09 Acceptat: 21.10.09