

GLOBALIZACIÓN Y LA POLÍTICA DE FORMACIÓN DEL PROFESOR DE HISTORIA EN BRASIL

GLOBALIZATION AND THE POLITICS OF HISTORY TEACHER TRAINING IN BRAZIL

Maria Auxiliadora Schmidt (*)

*Universidade Federal do Paraná-Brasil
Brasil*

Resumen

En la segunda década del siglo XXI, ocurre en la sociedad brasileña un énfasis en políticas direccionadas a la formación de profesores. Ese énfasis no está dislocado de un proceso de internacionalización de la educación brasileña, donde el centro del debate está en el binomio educación y desarrollo. El presente trabajo tiene como foco presentar una síntesis de las propuestas para la formación del profesor de Historia en Brasil, desde la lectura y análisis de documentos oficiales, oriundos de políticas educacionales históricamente determinadas, teniendo como presupuesto el debate sobre la separación entre la formación teórica y la formación práctica. Los resultados indican el vaciado de la formación teórica, de la valorización de los contenidos específicos, en detrimento de una formación práctica, que no lleva en consideración la relevancia de la función social de la educación y la finalidad de la Historia para la formación del ciudadano crítico.

Palabras claves: Formación del profesor; enseñanza de historia; políticas públicas en Brasil.

Abstract

In the second decade of the 21st century, an emphasis on policies for the training of teachers is observed in Brazilian society. This emphasis is not separated from a process of internationalization of Brazilian education, where the centrality of the debate is in both education and development. The present work focuses on presenting a synthesis of the proposals for the formation of a history teacher in Brazil, from the reading of official documents, arising from educational policies historically determined as presupposing the debate on the separation of theoretical training and practical training. Results show the deflation of theoretical training, of the appreciation of the specific contents to the detriment of a practical training that does not take into account the importance of the social function of education and purpose of History for the formation of the critical citizen.

Keywords: Teacher training; history teaching; public policies in Brazil.

(*) Autor para correspondencia:

Maria Auxiliadora Schmidt
Doctora en Historia
Departamento de Historia
Universidade Federal do Paraná-Brasil
Correo de contacto:
dolinha08@uol.com.br

© 2010, Perspectiva Educacional
<http://www.perspectivaeducacional.cl>

RECIBIDO: 13 de marzo de 2015
ACEPTADO: 21 de septiembre de 2015
DOI: 10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.357

1. INTRODUCCIÓN

En 1998, publiqué un artículo con el título *La formación del profesor de historia y lo cotidiano de la clase* (Bittencourt, 1998). En ese texto están registradas resonancias de los desgarres y embates de las discusiones que, a la época, se hacían sobre la formación del historiador profesor y que involucran experiencias relacionadas a su profesión, al mismo tiempo que se anuncia un horizonte de expectativas, cuando es asumido el presupuesto de que consciente del conocimiento que posee, el profesor de historia puede ofrecer a su alumno la apropiación del conocimiento histórico existente, por medio de un esfuerzo y de una actividad con la cual él retome la actividad que edificó ese conocimiento. Es también el espacio en el que un embate se traba delante del propio saber: de un lado, la necesidad de que el profesor sea el productor del saber, de que sea partícipe de la producción del conocimiento histórico, de contribuir personalmente.

De otro lado, la opción de volverse apenas un eco de lo que los otros ya dijeron. (Schmidt, 1998). En síntesis, se requería a la formación del historiador profesor, un sólido contenido científico, una consistente preparación de investigador, teórico y práctico, involucrando el compromiso político de transformar el mundo significativamente en la relación con la praxis, no con la práctica en sí misma, sino con el mundo real, concreto e histórico de sí mismo y de sus alumnos.

Sin embargo, faltaba a esa reflexión, tomarla en la objetividad de la propia historia. O sea, la pregunta ausente fue ¿por qué la construcción de esas tensiones y desgarres resonaba en la experiencia y en la formación del profesor de historia?

Una década y media después, arriesgaría algunas hipótesis y una pequeña tesis. Las hipótesis podrían iniciarse con: Los desgarres existentes en la formación del profesor de historia son productos históricos de la división del trabajo existente en la sociedad capitalista y que redundan en la existencia de aquellos que producen y de aquellos que transmiten la propia ciencia.

Como resultado, históricamente, la producción del conocimiento histórico se volvió privilegio de determinados sujetos y espacios, como la academia, promoviendo la dicotomía enseñanza e investigación. Así, se vuelve imperativo entender la forma concreta y no abstracta por la cual la formación del profesor, centrada en la profesionalización, se presenta. Eso presupone ir más allá del capital (Meszàros, 2007), en un movimiento de contraposición crítica a la naturaleza de esa profesionalización, fundamentada en la epistemología de la práctica y no de la praxis, que delega al historiador la función de investigador y productor del conocimiento histórico, y al profesor la de productor de un tipo diferenciado de conocimiento, pautado en la práctica y direccionado hacia ella.

2. LA DICOTOMÍA INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA EN EL CONTEXTO ESPECÍFICO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE HISTORIA.

A partir del marco de referencias utilizado, puede levantarse la hipótesis de la existencia de un proceso de desplazamiento en el interior de la dimensión cognoscitiva de la cultura

histórica, debido al proceso de especialización de la Historia como ciencia, provocando la separación entre quien investiga - los historiadores; y quien enseña - los otros.

Según Rüsen (2010), la consolidación de la Historia como ciencia excluyó la Didáctica de la Historia del centro de la reflexión del historiador sobre su propia profesión, siendo sustituida por la metodología de la investigación histórica, provocando una separación entre la enseñanza de la Historia y su investigación.

Durante el proceso de "cientificación" de la Historia, la enseñanza pasó a ser vista como actividad de menor valor, secundaria, de mera reproducción del saber académico, con objeto de cumplir las finalidades presupuestas en los procesos y formas de escolarización de cada sociedad. Al acto de enseñar Historia y al producto de tal acto no se atribuía el *estatus* de ciencia pues, mientras el conocimiento científico era producido exclusivamente por los profesionales de la Historia, la "tarea de la didáctica de la Historia era transmitir este conocimiento sin participar de la creación del discurso" (Rüsen, 2010, p. 27).

Esa separación acabó dejando un vacío para el conocimiento histórico académico, el vacío de su función, pues desde el siglo XIX, "cuando los historiadores constituyeron su disciplina, empezaron a perder de vista un principio importante, el cual era que aquella Historia necesita estar conectada a la necesidad social de orientación de la vida dentro de la estructura temporal" (Rüsen, 2010, p. 31).

Se justificaba la existencia del conocimiento histórico erudito para que sirviera como base para la enseñanza, pero no se justificaba la enseñanza de la Historia, porque su función para la vida práctica se había perdido. Esa desconexión de la disciplina Historia de un sentido práctico, si por un lado le ofreció el status de disciplina erudita, por otro, generó el vacío de la función de la enseñanza de Historia en la escuela.

Tal punto de vista llegó al ápice a mediados del siglo XX, momento en el que la Historia formal no se direccionó directamente a la esencia del conocimiento histórico escolar. Historiadores como Rüsen (2010) consideraron que su disciplina podía ser legitimada por la mera existencia y comparó los estudios históricos y su producción de conocimiento a un árbol que producen sus hojas: "El árbol vive con tal que tenga hojas y es su destino vivir y tener hojas" (p. 34). Asimismo, se recusó a dar a la Historia cualquier uso práctico o real función en las áreas culturales donde la Historia "puede servir como un medio para suministrar explícitamente una identidad colectiva y para una orientación para la vida" (p. 34).

Gradualmente, la separación entre la Didáctica de la Historia y la Historia académica fue contribuyendo a la formación de un *código disciplinar* propio de la Historia (Fernández, 1998), lo que empujó las cuestiones de la enseñanza y aprendizaje de la Historia al ámbito de la cultura escolar.

A partir de ese reajuste, la dimensión cognoscitiva de la historia pasó a articularse con la dimensión política de la cultura histórica. En ese proceso, las cuestiones relacionadas al aprendizaje histórico y, por lo tanto, a su enseñanza, salieron de la pauta de los historiadores y entraron, de forma prioritaria, en la pauta de las teorías y políticas educacionales y, por lo tanto, de las formas y funciones de la escolarización.

En resultado, el elemento político de la cultura histórica pasa a ser orientado por las finalidades de las políticas educacionales y, por lo tanto, acribillado esencialmente por los intereses y determinaciones de las relaciones de poder hegemónicas.

Con relación al significado de la función del profesor de Historia, la división del trabajo ya se encuentra explicitada desde los primeros documentos oficiales relacionados a su formación, como se observa en el Parecer 292 (14 de diciembre de 1962) conocido también como Parecer Valnir Llagas al igual que el nombre de su relator.

En ese documento, aparece la separación entre las disciplinas de contenido específico y las disciplinas pedagógicas destinadas a la formación del profesor. Fue atribuido un acuña notoriamente instrumental a las disciplinas pedagógicas y la naturaleza de la enseñanza fue pensada como una tarea de aplicación de los contenidos específicos, para la cual el futuro profesor debía ser capacitado, por medio de la práctica de enseñanza y de la pasantía:

La Práctica de Enseñanza debe ser hecha en las propias escuelas de la comunidad, bajo la forma de pasantías, como "internados" de los cursos de Medicina. Solo así podrán los futuros maestros realmente aplicar los conocimientos adquiridos, dentro de las posibilidades y limitaciones de una escuela real, y tener vivencia del acto docente (Urban, 2009, p. 54).

Según Urban (2009) los aspectos más destacados en ese Parecer son: la preocupación por una enseñanza con foco en el alumno, perspectiva muy presente en la teoría pedagógica del período, que tiene como referencia el ideario escuela-novista, así como el gran valor atribuido a la Didáctica, pensada en términos de métodos y prácticas de enseñanza. En ese sentido, "alumno y método son las palabras clave que nortearon esa legislación pertinente a la formación del profesor, en que la práctica de enseñanza, aliada a la Didáctica y sumada a la Psicología, constituyeron un trípode fundamental" (Urban, 2009, pp. 54-55).

En 1986, por lo tanto, prácticamente 25 años después de la implantación del Parecer CFE 292, la Secretaría de Enseñanza Superior (SESU) pidió a un grupo de historiadores que hiciese un diagnóstico de los cursos de historia en Brasil. El informe destaca, con énfasis, la importancia de la práctica de enseñanza localizada en los Departamentos de Historia. Constatada la dicotomía entre la formación del historiador profesor y el historiador investigador, los autores sugieren, como solución:

1. No es suficiente que la práctica de enseñanza sea enseñada por profesores con licenciatura en Historia; es necesario una presencia real y permanente del Departamento en esa materia;
2. Hay necesidad de mayor combinación entre los Departamentos de Historia y los Departamentos o Facultades de Educación (debates, encuentros, seminarios, presencia recíproca de docentes en los Departamentos), pues aún hay un largo camino por recorrer en función del conflicto entre las concepciones de Historia vigentes entre los historiadores y los pedagogos (Urban, 2009).

En esos documentos, se observa el mantenimiento de la división del trabajo que fue instituida en y por el proceso histórico de constitución de la Historia como conocimiento

científico, en el contexto de la expansión de la escolarización en las sociedades capitalistas occidentales. Estando llena de lagunas a ese respecto, principalmente en el documento diagnóstico, se observa una salida pragmática, con la asunción de las disciplinas relativas a la enseñanza por los propios historiadores en los Departamentos de Historia. Ese diagnóstico fue uno de los documentos que alimentó el Parecer 492, que propuso la reformulación curricular para los cursos de formación de profesores en Brasil.

Es necesario tener en cuenta que el Parecer 492 forma parte de un conjunto de leyes, directrices curriculares y programas de gobierno como el Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), inscritas en las reformas educacionales iniciadas en la década de 1990 que consideran:

Tales reformas se articulan con base en intereses comunes, con proposiciones de Organizaciones Multilaterales (OM) que se han destacado en la coordinación y formulación de un conjunto de políticas educacionales en el mundo. Compartiendo intereses burgueses con diversos países, las OM, vía diferentes tácticas, establecen metas, definen sectores prioritarios y estratégicos y organizan la ejecución de su agenda a medio y largo plazo (Evangelista, 2013).

El Banco Mundial (2006) actualiza las orientaciones y pronósticos para la relación educación y desarrollo en los países emergentes, particularmente como factor de reducción de la pobreza, ya publicados por ese Banco, en 1990. Además de defender una política de resultados y la cultura de la evaluación, uno de los problemas apuntados en los estudios realizados por las Organizaciones Multilaterales fue el del déficit de profesores. Así, una de las metas establecidas para el 2015 fue la de atraer más profesores y graduarlos a bajo costo, y esto entendido como política de profesionalización docente.

En ese mismo contexto, y conforme el trabajo publicado con el título *Agenda Globalmente Estructurada para la Educación* de Dale (2004), la categoría de la profesionalización fue electa como uno de los pilares de las reformas educacionales y ganó muchos adeptos. Según Shiroma y Evangelista (2011), acogía reivindicaciones relacionadas, no solo a la formación profesional basada en el desarrollo de capacidades para ejercer un oficio, obtenidas por instituciones autorizadas y de enseñanza superior, sino también aquellas relacionadas a la carrera, salarios y formación de consejos que conferirían el derecho al ejercicio profesional. La perspectiva de la profesionalización está presente en la Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, cuando crea la denominación “profesionales de la educación” y orientó directrices y reformas educacionales desde la década de 1990.

Los reformadores insistían en la necesidad de adecuar el currículo y el profesor a la realidad, alegándose el anacronismo de ambos, destacando su inadecuación a las exigencias del mundo moderno, a las demandas de nuevas habilidades y competencias demandas por el mercado de trabajo. Descalificaban los cursos universitarios de formación docente, apuntados como largos, esencialmente teóricos y poco flexibles (Shiroma y Evangelista, 2011, p. 130).

En la perspectiva apuntada por Dale (2004), en el contexto de la globalización que hiper valoriza los dispositivos articulados a la manutención del sistema capitalista en detrimento de otras posibilidades y principios, no se desecha, en nombre de la gobernabilidad, la

construcción del acuerdo y con ello la política educacional es modificada como respuesta al problema de la falta de democratización de los bienes culturales y del acceso al conocimiento y a la información. Esto último demanda la reconversión profesional del profesor - de un profesor tradicional a uno innovador, de acomodado a creativo, de desmotivado a interesado por el aprendizaje continuo, de teórico a competente en la práctica.

La profesionalización centrada en la competencia práctica se encuentra explícitamente demarcada en el Parecer 492, con la expansión del número de horas exigidas para la formación práctica del historiador profesor, provocando interrogaciones y contestaciones en algunos miembros de la academia. En la misma perspectiva de la centralidad en la profesionalización por la práctica, están los Referenciales Curriculares Nacionales de los Cursos de Licenciatura y Bachillerato (Ministério da Educação, 2010) propone una relación orgánica entre la educación de la población brasileña y el desarrollo tecnológico del país.

La elevación de la escolaridad, para cualquier país contemporáneo, representa elevación de los estándares sociales, por la consolidación cultural, mejoría de la calidad de vida, inclusión social y mayor libertad de construcción de los destinos de cada ciudadano. En Brasil esto no es diferente. A la medida que la elevación de la escolaridad se consolida, todos los indicadores sociales se elevan. La enseñanza superior, a su vez, tiene doble papel en el desarrollo social: además de la construcción de la ciudadanía por la formación de profesionales bien calificados, para los desafíos de la creciente complejidad tecnológica presente en todas las áreas de la actividad humana, debe también buscar soluciones innovadoras (Ministério da Educação, 2010, p. 130).

Teniendo en vista el contexto en el que fue propuesta, así como los principios de la profesionalización en ellas inherentes, la dicotomía bachillerato–licenciatura, es asumida como propuesta oficial, siendo que la licenciatura puede ser reducida a una formación de tres años mientras que el bachillerato es de cuatro años.

Al modo del historiador, se pueden levantar preguntas orientadas a buscar entender, informar, describir, qué objetivo se ha propuesto en lo que atañe a cuestiones como: ¿Qué historiador se pretende formar? ¿Para qué? ¿Cuál o cuáles son los compromisos del historiador bachiller y/o licenciado? Para esas preguntas no hay respuestas, sino aquellas de orden instrumental del tipo ¿el bachiller sirve para actuar en (...)? ¿El licenciado sirve para actuar en (...)? Así, no se logra ni deducir cuál es la concepción de 'historiador investigador' y cuál la de 'historiador profesor' y para qué sociedad y con qué finalidades él está graduado.

Sin embargo, parecen estar explícitas concepciones de historiador investigador e historiador profesor muy diferenciadas. Para uno, una formación en un tiempo mayor, con más contenidos específicos de la ciencia; para otro, una formación en un tiempo menor, a pesar de contar con más horas y con una diversificación de disciplinas de acúño instrumental, mostrando, como afirman Evangelista y Shiroma (2007):

Una restricción en los contenidos de la formación docente, centrados en una perspectiva de saber instrumental, y una extensión de las funciones docentes se manifiesta la preocupación con la eficiencia y eficacia del trabajo docente, insertas en

una lógica racionalizadora, técnica, pragmática. Esa perspectiva instrumental, basada en la lógica racionalizadora, técnica y pragmática ha impuesto la primacía de la docencia como acción en detrimento del profesor como sujeto. Es en esa lógica que la práctica encuentra su lugar y conquista la adhesión, por el consenso, por medio de propuestas curriculares, proyectos de evaluación y de cursos de formación de profesores de Historia o, como afirman, también Evangelista y Shiroma las providencias concretas para el ejercicio del control político-ideológico sobre el magisterio involucran su formación y su actuación profesional. O sea, la reforma de los años 1990, y su prosecución en el nuevo siglo, alcanzó todas las esferas de la docencia: currículo, libro didáctico, formación inicial y continua, carrera, certificación, locus de formación, uso de las tecnologías de la información y comunicación, evaluación y gestión (pp. 536- 537).

3. EPISTEMOLOGÍA DE LA PRÁCTICA Y EL LUGAR DEL HISTORIADOR PROFESOR: ¿QUÉ HISTORIA ES ESA?

El análisis de las fuentes documentales relacionadas a las propuestas de orientaciones de las políticas educacionales, en el período entre 1990 y 2010, ha permitido contrastar la presencia de la idea de profesionalización con énfasis en la práctica. Tal perspectiva puede ser antevista en situaciones específicas que involucran, incluso, concepciones de aprendizaje que fundamentan las diferentes esferas de la cultura escolar, como indicado por Evangelista y Shiroma (2007).

En ese contexto y teniendo como norte las consideraciones presentadas, se realizó el análisis del Parecer 15, del Consejo Nacional de Educación, que ha fundamentado las directrices curriculares, incluso las de Historia. Entre otras cuestiones, ese documento propone la contextualización como principio pedagógico que define la manera de organización y tratamiento de los contenidos curriculares.

El tratamiento contextualizado del conocimiento es el recurso que la escuela tiene para retirar el alumno de la condición de espectador pasivo. Si bien trabajado permite que, a lo largo de la transposición didáctica, el contenido de enseñanza provoque aprendizajes significativos que movilizan al alumno y establezcan entre él y el objeto de conocimiento una relación de reciprocidad (Parecer 15, p. 37).

La adopción de ese principio, se debe a la inadecuación histórica de los programas y manuales didácticos, en el caso específico, de la Secundaria, a la realidad de los jóvenes, a sus experiencias cotidianas “el contexto que es más cercano al alumno y más fácilmente explorable para dar significado a los contenidos del aprendizaje es el de la vida personal, lo cotidiano y la convivencia” (Parecer 15, p. 40).

Oponiéndose a la idea de contextualización sugerida en el documento, Kuenzer (2000) apunta algunas consideraciones. En primer lugar, según esa autora, lo cotidiano no se explica en sí, sino a través de la historia que es hecha por hombres y mujeres reales, que establecen relaciones entre sí y con el mundo a través del trabajo en su dimensión de praxis humana; relaciones que son de exploración o de solidaridad, de sumisión o de dominación, en faz de la diferente distribución de medios responsables por la producción de la riqueza y,

en consecuencia, del conocimiento. Así, se vuelve necesario saber de qué cotidiano se habla, así como del significado que tendrá, en función de los lugares sociales contradictorios ocupados por los diferentes sujetos. En segundo lugar, menciona:

Asimismo, ni todo lo que necesita ser aprendido puede ser contextualizado, en faz del carácter histórico de la producción científica. Si tomamos ese concepto con relación a la realidad inmediata o a la practicidad, esas formas de concebir la educación la reduciría a una versión utilitarista. Qué y cómo enseñar de forma contextualizada, por lo tanto, se definen antes por las finalidades a alcanzar de lo que por el inmediatezismo o por las necesidades prácticas puestas por un contexto supuestamente neutral. Esas finalidades dicen respecto a personas concretas que viven en situaciones reales que necesitan ser comprendidas en sí y en sus articulaciones con la totalidad de la vida social (Kuenzer, 2000, pp. 74-75).

El entendimiento relativo al principio pedagógico de la contextualización como la capacidad del alumno de relacionar y/o aplicar el conocimiento a las situaciones de la vida cotidiana, presente en el documento orientador de los parámetros curriculares nacionales para la secundaria, tiene como fundamento, como explicitado por la relatora del documento, la concepción de aprendizaje situado. Según Lopes (2002):

El documento oficial afirma explícitamente que ese concepto se fundamenta en David Stein y su idea de un aprendizaje situado (Brasil, 1999, V. 1, P. 141-142), con base en la vivencia de situaciones del día a día, según los intereses de los alumnos, y en el desarrollo de actividades desvinculadas de la pura transmisión de conceptos. Para Stein, situar un aprendizaje significa colocar el pensamiento y la acción en un lugar específico de significado, involucrar a los aprendices, el ambiente y las actividades para producir significado. Todo conocimiento se construye de forma situada, en determinado contexto, de manera de ser transferido a situaciones similares (p. 7).

En relación a esos presupuestos, son dilucidadoras las reflexiones de Borón (2001) sobre el *artificial practiquismo*, caracterizado por la presencia de un cierto trabamamiento teórico del saber convencional, potenciado por las exigencias del mercado de trabajo y que premia actitudes pragmáticas y realistas, y castiga el espíritu crítico y la inclinación teórica.

Al marco teórico basado en la concepción de aprendizaje situado y en el principio de la contextualización, presente en la propuesta para la Secundaria, se agrega la orientación para la enseñanza basada en el desarrollo de competencias. Esa perspectiva fue introducida en Brasil en la década de 1990, por medio de la llamada *Pedagogía de las Capacidades* y está bien explicitada en los Parámetros Curriculares para la Secundaria, anunciada por medio de diferentes tipos de capacidades, como las capacidades cognoscitivas complejas (autonomía intelectual, creatividad, solución de problemas, análisis y prospección); capacidades de tipo general (capacidad de continuar aprendiendo) y capacidades cognoscitivas básicas (raciocinio abstracto, capacidad de comprensión de situaciones nuevas). Se destacan, también, las capacidades de carácter general para la inserción en el mundo del trabajo.

Al mismo tiempo, la implantación de la enseñanza por competencias, vino acompañada de la imposición de la evaluación de resultados, lo que acabó por "instalar una lógica

burocrática en los sistemas de enseñanza, direccionada a tales medidas y comparaciones con estándares internacionales” (Almeida, 2009, p. 88).

Uno de los mayores problemas causados por la adopción de la pedagogía de las competencias, es el hecho de que el conocimiento específico deja de ser referencia para el aprendizaje y la enseñanza, acabando por ser valoradas determinadas actividades destinadas a desarrollar capacidades establecidas a priori, y ellas constituyen modalidad de gobierno político de las prácticas de enseñanza, descalificando las dimensiones formativas de los saberes constituidos (Almeida, 2009).

En la misma dirección, se concuerda con Kuenzer (2003) que son esas dimensiones formativas las que constituyen el centro del proceso de escolarización y que contestan a las demandas de determinadas prácticas específicas. Fue eso lo que la autora constató en su investigación con trabajadores de plataformas de petróleo. En los resultados de esa investigación, Kuenzer aprendió la importancia que estos dan al desarrollo de determinadas capacidades necesarias al mundo del trabajo. Sin embargo, menciona:

La escuela es el lugar de aprender a interpretar el mundo para poder transformarlo, desde el dominio de las categorías del método y de contenidos que inspiren y que se transformen en prácticas de emancipación humana en una sociedad cada vez más mediada por el conocimiento. El lugar de desarrollar capacidades, que a su vez movilizan conocimientos pero que con ellos no se confunden, es la práctica social productiva. Cabe a las escuelas, por lo tanto, que desempeñen con calidad su papel en la creación de situaciones de aprendizaje que permitan al alumno desarrollar las capacidades cognoscitivas, afectivas y psicomotoras relativas al trabajo intelectual, siempre articulado, pero no reducido al mundo del trabajo y de las relaciones sociales. Atribuir a la escuela la función de desarrollar capacidades es desconocer su naturaleza y especificación mientras haya espacio de apropiación del conocimiento socialmente producido y, por lo tanto, de trabajo intelectual con referencia en la práctica social (Kuenzer, 2003, p. 8).

Se configura, así, una perspectiva pragmática de conocimiento en el que el conocimiento individual se reduce a la percepción inmediata y a saberes tácitos. Estamos delante de una teoría del conocimiento como fenómeno cotidiano, particular, idiosincrático y no asimilable por la racionalidad científica (Scalcon, 2008) y los documentos que han fundamentado las propuestas de formación del historiador profesor, así como de su actuación profesional, son indicadores de ese pragmatismo epistemológico (Scalcon, 2008).

Asimismo, esa perspectiva ha encontrado guarida en determinados autores, considerados referencias para la formación de profesores en Brasil. En esa dirección, cabe citar los conceptos de *epistemología de la práctica profesional* como un conjunto de los saberes realmente utilizados por los profesionales –profesores- en su lugar de trabajo cotidiano para desempeñar todas sus tareas (Tardif, 2002). Por otro lado, el concepto de *práctica reflexiva* (Perrenoud, 2002), entendiéndolo que:

Los profesores, en su propia práctica, son capaces de realizar reflexiones y producir saberes relacionados a su profesión, indicando la centralidad en la adquisición de capacidades y no de conocimientos científicos y teóricos que, en el

afán de sobre valorizar la experiencia cotidiana de los profesores en su espacio de trabajo, las imprecisiones e incongruencias peculiares a tal epistemología de la práctica los cohibe en su capacidad de capturar las relaciones funcionales de los fenómenos empíricos (Moraes, 2003, p.10).

Carlos Barros (2007) en el artículo *Propuestas para el Nuevo Paradigma Educativo de La Historia*, anuncia que se está imponiendo, desde arriba, la formación de un nuevo paradigma para la formación del profesor de Historia, convergente en varios aspectos y específico en su adecuación a cada país. Para ese autor:

Ese nuevo paradigma ha tenido una acogida explícita en muchos sectores académicos latinoamericanos y también implícito de orden administrativo en Europa, como muestra el polémico e importante proyecto para la Enseñanza Superior a "Tuning Educational Structures in Europe" y la recomendación categórica de la Unión Europea a favor de la educación por competencias (Barros, 2007, p. 3).

La consolidación de propuestas para formación del historiador profesor en maestrías no académicas es una de las tónicas de ese proyecto, constituyendo un brazo del llamado Acuerdo de Bolonia, de 1999. Se trata de un documento producido por la Confederación Europea de las Conferencias de Rectores y por la Asociación Europea de Universidades que propone, entre otros, la organización de un sistema educacional que permita la movilidad de profesores y estudiantes, como también la empleabilidad, para esto presupone una organización de cursos superiores compatibles en todas las universidades (Urban, 2009).

En España y en Portugal, las orientaciones del Proyecto de Bolonia causaron, de forma concreta y explícita, la creación de las maestrías profesionales a partir de las cuales los historiadores son llevados a actuar como docentes en la escuela básica. En esos dos países, esas maestrías presentan una base común y una base diversificada, para atender a las especificidades locales.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Inscrito en las determinaciones históricas que construyeron objetivamente los trayectos de la Historia como ciencia y los diálogos entre la cultura histórica y la cultura escolar, la unidad necesaria entre la teoría y la práctica, la ciencia y la vida, constitutiva de la formación del maestro historiador fue siendo deconstruida y rota, enredada en procesos muchas veces contradictorios a los propios designios de la ciencia de la Historia.

Explícitos embates y desgarres que habitan la profesión del profesor historiador posibilitan comprenderlos en sus límites y posibilidades, negatividad y positividad de una utopía como desasosiego que, por un lado evoca una inquietud, una irritación con lo históricamente dado y determinado; por otro, evoca un movimiento en dirección a un horizonte pleno de vitalidad. Podría, como afirmó Bloch, terminar esas reflexiones diciendo: "estimados amigos, como sabéis, soy profesor de historia, el pasado constituye la materia de mi enseñanza" (Bloch, 1998, p. 21).

Sí, ese sería una buena respuesta al problema inicial. Pero, como la historia nos muestra, vivimos momentos de manifestaciones e inquietudes y necesitamos construir el presente, con perspectiva en el porvenir con cuidado, evitando el peligro de que los elementos de la utopía dejen de ser instrumentos de poder y violencia, para transformarlos en elixir de nuestra visión crítica de las actuales condiciones de desarrollo del mundo. Siendo así, podría visitar Bloch (1998), buscando contestar la pregunta - ¿maestro de historia, qué historiador es ese? Diciendo: Estimados amigos soy un profesor de historia desasosegado. Si el tiempo pasado es mi materia de enseñanza, a él recorro para suplir las carencias del presente y dar perspectiva al porvenir, utópicamente (p. 21).

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M. (2009). Professores e competências – Revelando a qualidade do trabalho docente. In V. A. Arantes (org.), *Educação e competências* (77-122). São Paulo: Summus.
- Banco Mundial. (2006). *Education Sector Strategy Update (ESSU): Achieving Education For All, Broadening our Perspective, Maximizing our Effectiveness* [final draft]. Recuperado de: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Sector_Strategy_Update.pdf
- Barros, C. (2007). Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la historia. *Campinas*, 28, 2-24.
- Bittencourt, C. (Org.) (1998). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto.
- Bloch, M. (1998). *Historia e Historiadores*. Lisboa: Teorema.
- Borón, A. (2001) *A coruja de Minerva. Mercado contra democracia no capitalismo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? *Educação & Sociedade*, 25(87), 423-460.
- Evangelista, O. (2013). *O que revelam os slogans na política educacional*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores.
- Evangelista, O., y Shiroma, E. (2007). Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Revista Educação e Pesquisa*, 3, 531-543.
- Fernández, R. (1998). *Clio en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y ruinas*. Madrid: Akal.
- Kuenzer, A. (2000). *Ensino médio uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez.
- Kuenzer, A. (2003). Conhecimento e competencia no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do Senac*, 28(2), 3-11. Recuperado de: www.senac.br/BTS/282/boltec282a.
- Lei nº 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação, Brasília, Brasil, 20 de dezembro de 1996.
- Lopes, A. C. (2002). Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Revista Educação e Sociedade*, 23(80), 386-400.
- Mészáros, I. (2007). *O desafio e o fardo do tempo histórico*. São Paulo: Boitempo.
- Ministério da Educação. (2010). *Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura*. Brasília: Ministério da Educação.
- Moraes, M. C. M. (2003). Proposições acerca de conhecimento e políticas de formação docente. In M.C.C Moraes (org.), *Iluminismo às Avessas. Produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Parecer No. 15. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ministério da Educação, Brasília, Brasil, 1 de junho de 1998.
- Parecer No. 492. Diretrizes Curriculares nacionais dos cursos de História. Ministério da Educação e do Desporto, Brasília, Brasil, 30 de março de 2011.
- Parecer No. 292. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de Licenciatura. Ministério da Educação, Brasília, Brasil, 14 de novembro de 1962.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: ARTMED.

- Rüsen, J. (2010). Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, 1(2), 7-16.
- Scalcon, S. (2008). O pragmatismo epistemológico e a formação do professor. *Revista PerCursos*, 9(2), p.35-49.
- Schmidt, M. A. (1998). A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. *Campinas*, 25(67), 297-308.
- Shiroma, E.O., y Evangelista, O. (2011). Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Revista Perspectiva, Florianópolis*, 29(1), 127-160.
- Tardif, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, R.J.: Vozes.
- Urban, A. C. (2009). Didática da História: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha (Tese de doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.