

La enseñanza de la Historia en São João del Rey, Minas Gerais – Brasil

The Teaching of the History in São João of the King, Mines Gerais - Brazil

Lic. João Batista de Faria-Júnior. Profesor de Historia. Educación preuniversitaria. Minas Gerais, Brasil. Correo electrónico: junfaria2004@yahoo.com.br

Dr. C. Margarita González-González. Profesora Titular. Universidad “Camilo Cienfuegos”. Matanzas, Cuba.

Recibido julio de 2014 Aceptado octubre de 2014

RESUMEN. En este artículo los autores identificaron un perfil del profesional que enseña la *Historia* en las redes públicas y privadas de la provincia de Minas Gerais, Brasil. Se pone de manifiesto la formación de los profesores, el contenido dado en sus clases, y las experiencias y expectativas en relación con la profesión del profesor de *Historia*.

PALABRAS CLAVE: enseñanza de la historia, profesor, escuela, formación.

ABSTRACT. In this article the authors identify a profile of the professional who teaches history at public and private network in the province of Minas Gerais, Brazil. Therefore, we should observe the training of teachers, the content given in class and the experiences and expectations regarding History teacher profession.

KEY WORDS: history teaching, teacher, school, training.

Introducción

En la enseñanza siempre es posible la transformación, una vez que se involucra al ser humano, tanto en el proceso de transmitir conocimientos y experiencias, como en el de recepcionar y producir los conocimientos. Por lo tanto, cada año de experiencia del profesor requiere de nuevos métodos y cambios didácticos para estar al nivel de las expectativas de los nuevos tiempos en la educación.

De cualquier forma, la enseñanza de la *Historia*, en relación con su metodología, sus conceptos de entender al hombre y al mundo circundante, y las posibilidades de establecer relaciones con las demás disciplinas, de acuerdo con las necesidades de desarrollo de cada grupo de estudiantes en cada época, constituye un aspecto importante del currículo escolar.

A partir de esta concepción, la enseñanza de la *Historia* en Brasil está en constante cambio y perfeccionamiento, de ahí que se comparte la idea de que para ejercer la profesión de educadores, para alcanzar un mayor desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se reclama un mayor análisis sobre la situación de la enseñanza de la *Historia* en el momento actual y sus principales

características, de manera que las acciones respondan a las necesidades de la realidad de la educación.

En esta línea, la atención que exige la enseñanza de la *Historia* en la provincia de Minas Gerais, Brasil, condujo a realizar una investigación de campo entre los profesores de *Historia*, tanto en la red estatal como privada, lo que posibilitó obtener datos acerca de aspectos relevantes para una mayor reflexión y búsqueda de las posibles mejorías a favor de la ejecución exitosa del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, a fin de elevar la calidad del trabajo de estos profesionales.

Desarrollo

La formación profesional

De acuerdo con la investigación realizada, los datos que se recopilaron apuntan a que hay un predominio de profesores del sexo femenino (65,2%) en relación con el sexo masculino (34,8%). Según el tiempo del trabajo, prevalecen profesores con 14 años o más de la profesión como educadores (34,8%), pero alrededor del 30,4% de los entrevistados no definieron su tiempo de trabajo y cerca del 17,5% de los profesores poseen una experiencia inferior a tres años en el área de la educación.

Se revela en los estudios realizados por Fonseca G⁽¹⁾ que, en las décadas de los años 1920 y 1930, existía una lógica de racionalización capitalista, promoviendo un control técnico y burocrático en la escuela; en un proceso de masificación dentro de la escuela, que incluía una subordinación a los mecanismos impuestos, y un texto didáctico establecido como guía de excelencia para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este es un manual didáctico y alternativo más cómodo en manos de los profesionales no suficientemente preparados, los cuales pasaban a reproducir, de una manera casi absoluta, todo lo que trataba el texto, realizando un proceso de enseñanza sin espacio para la crítica y la creatividad; o sea, los alumnos eran meros receptores de contenido que se depositaban por el profesor, lo que fue llamado por Freire P “...educación bancaria”⁽²⁾ o que define Alves R, como modelos de “...línea de montajes”⁽³⁾.

Fonseca G⁽⁴⁾ apuntaba que, con la implementación del Acto Institucional N° 5, de diciembre de 1968, era admitida y autorizada la habilitación intermediaria en el nivel superior, utilizando el gobierno el argumento de que era para atender las carencias del mercado; o sea, “descalificación” del área, que no necesita tener profesionales con formación en los mismos patrones y carga horaria de otras áreas.

La Ley de Directrices y Bases (LDB),⁽⁵⁾ en ese momento autorizó la legalidad en habilitación de los profesionales, de 99 de las áreas para el magisterio, revela la educación encarada como una inversión dirigida a formar mano de obra para el mercado capitalista, porque se encaminaba a alcanzar un número elevado de profesores habilitados con pocos recursos. Ocurre, entonces, la descaracterización de las ciencias humanas como campo de los saberes autónomos, donde la especialización se recibe solamente en cursos de postgrado mediante maestrías y doctorados. Son implementadas las licenciaturas cortas hasta adoptar los estudios sociales como licenciatura plena, previstas en la reforma de 1971, que engloba los contenidos de *Historia* y la *Geografía*.

Estos acontecimientos en un breve lapso, la falta de calificación de los profesores de *Historia* resultaban convenientes para el fortalecimiento y la legitimación de un modelo antidemocrático y concentrador de las riquezas capitalistas. A pesar de la discusión y la manifestación contrarias de

los profesionales en relación con la extinción de la licenciatura corta, la enseñanza de la *Historia* se continuó concibiendo como instrumentalización político e ideológica, en cuanto a la formación, la distribución y la disposición curricular. La "...descalificación operada por la licenciatura corta y por la mayor pérdida de control sobre el proceso del enseñanza en el interior de la escuela profundizó la descalificación profesional del docente y su consecuente proletariado y sindicalización".⁽⁶⁾

Sin embargo, acompañada de las resistencias individuales y organizadas en los diversos momentos de ese período histórico, y algunas conquistas y reivindicaciones, el cuadro que todavía se opera es revelado en esta investigación; por ejemplo, la permanencia de las licenciaturas cortas para formar a millares de los profesores en Brasil. Sobre la formación de estos profesionales es interesante observar que una mayoría de ellos que trabajan en red pública son graduados en Filosofía (5 %) y solo el 35% es graduado específicamente en *Historia*. Por su parte, al examinar el problema en la red particular, se revela que están divididos igualmente los profesionales graduados en *Historia* y en *Filosofía*. Aunque estos profesores graduados en *Filosofía* también recibieron la habilitación en *Historia*, de acuerdo con la ley estatal vigente en el período en que concluyeron sus carreras.

En relación con la continuidad de formación académica, en esta investigación fue posible constatar que una mayoría considerable (56.5%) concluyó una especialización, de los cuales el 53% son de la red pública y 66% de la particular, mientras que una minoría posee la maestría, que representa el 6%, en la red pública y el 12 % en la red particular.

A su vez, en el diagnóstico desarrollado no se constató la existencia de doctores en ciencias entre los profesores de la red pública ni de la particular, aunque hay un mayor grado de continuación de los estudios académicos en la red particular, lo que se corresponde con la exigencia en este tipo de escuelas particulares de contratar profesionales con un mayor capital cultural,⁽⁷⁾ lo que a juicio del autor de este trabajo, también incentiva la continuidad de los estudios de sus profesionales, al mismo tiempo que promueve vías para una mayor calidad de la enseñanza en sus establecimientos.

Por su parte, en la red pública, aunque halla *bonus* para cada nivel de postgrado, los profesores, en general, relataron desánimo en relación con el bajo nivel de sueldo de los funcionarios estatales, como causa esencial que desestimula la inversión en la formación de profesores, pues en la mayoría de las veces, no hay certeza de sus posibilidades para continuar en el área de la educación.

Sobre los cursos de programación de la educación continuada, durante el año 2013, se revela que se acentuó el número de profesores de la red pública (70.5%) que afirmaron no haber participado de algún tipo de esos cursos, mientras que en la red particular también un número considerable (66.7%) no participó de la educación continuada. En este aspecto, se muestra un cuadro relativamente similar entre las dos redes de educación, lo que conduce a confirmar la necesidad de búsqueda de acciones y vías que den respuesta a la preparación profesional de una mayor cantidad de educadores.

Muy relacionado con el tiempo que los profesores pueden dedicar a la superación, están las condiciones de trabajo y el tiempo de docencia que deben cubrir semanalmente, tanto en la red pública como privada. En la red pública hay un gran número de profesores con horas-clases por encima de 18 horas-clases semanales (88.2%), y el restante varía con horas-clases por debajo de seis clases semanales. En la red particular se presenta un fenómeno parecido, ya que el 66.6% de los profesores tiene un horario total por encima de 18 horas-clases semanales y los restantes están

distribuidos con cargos por debajo de 12 clases semanales. Esta situación puede estar asociada a que la mayoría de los profesores entrevistados tienen más de 14 años de trabajo, los cuales tienen una clase completa y duradera en la red particular.

Otra situación que se presenta es el criterio de los profesores acerca de que es insuficiente el número de clases que tiene asignada la asignatura *Historia* en el plan de estudio; estas varían de dos a cinco horas en relación con la materia de que se trate. La mayoría de los profesores de la red pública afirman que son insuficientes las horas totales asignadas a los programas, si se tiene en cuenta la exigencia de los programas elaborados con una gran cantidad de contenidos, los cuales no se pueden trabajar para que se favorezca un aprendizaje con significatividad.

Algunas de las sugerencias dadas estuvieron relacionadas con el análisis de los programas de estudio, con el fin de reducir el contenido, y trabajar los hechos y los acontecimientos más relevantes que permitan comprender el proceso histórico y reflexionar sobre aquellas cuestiones que son básicas para interpretar la historia y, de esa forma, cumplir con los objetivos básicos de la asignatura. En la enseñanza particular, la mayoría de los profesores también comprenden que deberían poseer un número de horas más elevado para poder ofrecer un proceso de enseñanza-aprendizaje de la *Historia* con más calidad. Sobre este asunto, una profesora relató: “Además de que no logramos prever el tiempo que se extenderán las discusiones después de cada contenido dado en clases, los proyectos que la escuela desarrolla, acaban dificultando el término del trabajo pedagógico”.*

Al analizar los materiales didácticos y los medios de información necesarios para la enseñanza de la *Historia*, se manifiestan diferencias entre las escuelas privadas y públicas; la escuela privada tiene una dotación mayor en relación con textos, revistas, diversos materiales de consulta e internet, que pueden ser utilizados al servicio de la docencia.

Durante la práctica docente, las indagaciones estuvieron encaminadas a saber qué tipo de clase es más provechosa y receptiva por los alumnos. En las respuestas se expresan las consideraciones siguientes:

Para los alumnos de la red pública, son más provechosas las clases expositivas y prefieren las investigaciones, las cuales catalogan de muy interesantes. El uso de los audiovisuales es reconocido en segundo plano, y en tercer lugar, el trabajo en parejas y en grupos.

Por su parte, en la red particular, aparecen, en primer lugar, las clases expositivas y la presentación del seminario, y en segundo plano, los trabajos en grupos, la investigación, los audiovisuales y el teatro. Se constata que los alumnos tienen cierto rechazo a los audiovisuales, y no aparecen entre las primeras opciones que ellos seleccionan, lo que está relacionado con un empleo excesivo de estos medios, que han saturado las clases. Al mismo tiempo, las clases expositivas fueron consideradas como primordiales por los profesores, quienes sienten que a los alumnos les gustan más y atienden con más interés las actividades docentes con este tipo de método, lo cual puede estar relacionado con la saturación y la forma reiterada con que usan otros métodos apoyados generalmente en los mismos medios como, por ejemplo, los audiovisuales, sustituyendo la labor y la palabra del profesor en la explicación y la narración de hechos y procesos históricos.

Entre los tipos de evaluación adoptadas por los profesores, tanto la red pública como la particular se muestran bastante diversificadas en los métodos evaluativos, usando desde pruebas de selección múltiple, disertaciones, investigaciones y teatro, en menor cantidad. Estos datos aclaran

la preocupación de los profesores en diversificar los métodos de evaluación, una vez que, en la actualidad, se entiende que el conocimiento no está asociado solo a un método de evaluación, como el tradicional (cuestionario de preguntas y respuestas), sino que se pueden desarrollar situaciones variadas para observar, incentivar y evaluar la producción del alumno durante el período lectivo y no solo en los finales de bimestres y semestres.

La cuestión de la postura de los profesores en relación con la clase, es bastante compleja; muchos se caracterizan por poseer varios requisitos, como seres autoritarios, amigos, pacientes, rígidos, lo que conduce a presentar posturas desiguales en la clase, dependiendo de la situación, y de las características y la experiencia del docente.

El interés de los alumnos en relación con la asignatura, de modo general, es clasificado por los profesores en el nivel medio; para algunos, es general el desinterés del alumno por el aprendizaje a partir de las expectativas que tienen en cuanto al futuro; consideran que están desmotivados por el aprendizaje de la *Historia*, lo cual puede estar relacionado con la desvalorización que tienen los propios profesores de la profesión educacional. Algunos profesores tienen la creencia de que los alumnos no poseen conocimientos previos que les posibiliten asimilar la asignatura, lo que provoca desinterés. Para otros, el desinterés también puede venir de la falta de relación que los alumnos encuentran entre el pasado que estudian y el presente que les toca vivir. Algunos de estos profesionales entienden que en la sociedad ocurre una pérdida de valores sociales y los alumnos no se sienten parte de lo que la clase de *Historia* preconiza, surgiendo así el cuestionamiento: ¿cuáles son los motivos para estudiar *Historia*?

El desinterés por el estudio y el aprendizaje de la *Historia* conduce a los profesionales de la educación a reflexionar sobre la enseñanza y la metodología de la *Historia*, para que pueda ser más atractiva en cualquier nivel de enseñanza. Por lo tanto, para lograr que la asignatura despierte el interés y la motivación en los educandos, el docente debe repensar sus métodos, para elevar el interés de los alumnos por la asignatura, mas no es fácil para el profesor que trabaja generalmente con diversidad de grupos y, en muchos casos, con más de un nivel de enseñanza, adaptarse a los intereses de cada tipo de estudiante, para reaccionar de forma diferente ante las diversas situaciones que se presentan y, a su vez, seleccionar formas diversas de dirección del proceso, teniendo en cuenta que debe enseñar contenidos diversos.

La postura del profesor también puede influir en el interés o el desinterés del alumno por la *Historia*, el profesor tiene que lograr el gusto del alumno por el conocimiento del mundo. Un factor importante que auxilia el trabajo del educador de *Historia*, sería un tratamiento del pasado siempre ligado a factores de la contemporaneidad, que llevase a los alumnos a comprender que muchos actos de personas en el pasado son factores que influyen en la contemporaneidad y que muchos errores y aciertos del hombre son referentes para su capacidad de convivir en sociedad y que sirve de reflexión en la actualidad que se está construyendo y que se torna también *Historia*.

En la red particular, también los profesores opinaron sobre la necesidad de buscar un mayor incentivo para despertar el interés de sus alumnos, aunque consideran que está entre bueno y medio, en lo que influyen los recursos didácticos utilizados que por brindar mayor asequibilidad en el conocimiento facilitan al profesor mayores posibilidades de éxito y la asignatura puede ser agradable para los alumnos.

Otras cuestiones de interés en relación con las opiniones de los alumnos están ligada a la perspectiva de futuro; visualizan solamente lo inmediato como una meta que debe ser alcanzada.

Experiencias y expectativas en relación con la profesión por parte del profesor de Historia

Cuando se indagó sobre la cuestión de la satisfacción con la profesión del profesor de la *Historia*, el 35% de los educadores de la red pública que se mostraron satisfechos con la profesión, el 29% están medianamente satisfechos, el 24% no están satisfechos con la profesión y 12% no opinaron sobre su satisfacción con la profesión del educador. Estas cifras demuestran el alto grado de insatisfacción de los profesores por su profesión, lo cual necesariamente debe incidir en los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje que dirigen. En la red particular hay algunas diferencias porque el 67% de los profesores de *Historia* se declararon satisfechos y 33% están medianamente satisfechos. En este sentido, vale recordar que en la red particular el incentivo salarial es mayor y los métodos pedagógicos son más diversificados y amplios que en la red pública.

Cuando se indaga sobre el interés de los profesores de continuar como profesores de *Historia* de la red particular, todos los profesores entrevistados demostraron que pretenden continuar trabajando en el área de la educación y uno manifestó la intención de continuar en la profesión, pero en la enseñanza superior. En tanto, los profesionales de la red pública manifestaron, en su mayoría, el 76% el deseo de permanecer en sus profesiones, pero el 12% de estos profesores dijeron no tener deseo de continuar en la profesión, mientras que otros que alcanzaron el 12 %, no opinaron.

Con esto, se observa un mayor número de interés en continuar el trabajo en el área de la educación en la red particular, en contraposición con la red pública, lo que los lleva a intentar entender los motivos para tal realidad, que puede estar relacionada con factores como mejores salarios, inversión en cursos para la superación profesional, además de mejores recursos didácticos para el ejercicio del profesional.

Por último, refiriéndose a las problemáticas generales que enfrenta la profesión en la red pública, una gran mayoría(88 %), citaron la baja remuneración salarial como una gran dificultad enfrentada por los profesores del Estado de Minas Gerais, y esto viene a demostrar el poco valor que representantes del pueblo de Brasil dan a los educadores y la falta de conocimiento de que la educación es un factor primordial para el desarrollo de un país. También aprecian como muy pesada la jornada laboral, y la poca disponibilidad de tiempo para invertir en más estudios y en la investigación; además, aprecian la poca infraestructura en las escuelas, los problemas en la relación profesor-alumno y dificultades de disciplina en las clases. Las dificultades en la red particular de la educación están cuantitativamente próximas, ya que los factores, como la cuestión salarial, la disponibilidad de tiempo, la jornada de trabajo y la disciplina en la clase, fueron citados como dificultades a ser enfrentadas.

Conclusiones

Los profesionales de la enseñanza de la *Historia*, la mayoría son efectivos en la red pública, y los restantes educadores son todos contratados, tanto en la red pública como en la red particular y, en total, lo que hace que tengan diariamente un número muy elevado de horas/clases, lo que es una barrera en la preparación metodológica y científica del personal docente.

Estos profesionales, excepto una minoría, manifestaron gusto por la profesión que ejercen y que pretenden continuar enseñando *Historia*, aunque no desconocen las limitaciones de la profesión por el grado de desvalorización que tiene en la sociedad.

Todavía en las escuelas en Minas Gerais, Brasil se enseña que la vida es hecha de grupos sociales separados, unos encima de los otros y, como consecuencia práctica: la competición entre las clases, competición que llega a la violencia.

Es necesario un proyecto pedagógico de educación para la ciudadanía, que recree los caminos de la *Historia* enseñada; que eduque en valores, en la democracia de la participación de la ciudadanía y de la experiencia colectiva social de los alumnos, para que sean vividas en las escuelas.

NOTA

*Por decisión propia de los encuestados, no se citará al autor del comentario.

Referencias

- ⁽¹⁾FONSECA G. Caminhos da historia ensinada. Campinas (SP): Editorial Papyrus; 2001.
- ⁽²⁾FREIRE P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Brasil: Editorial Paz e Terra; 1975.
- ⁽³⁾ALVES R. A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. Campinas, SP: Editorial Papyrus; 2001.
- ⁽⁴⁾FONSECA G. Caminhos da historia ensinada. Campinas (SP): Editorial Papyrus; 2001.
- ⁽⁵⁾LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira (LDB). www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf (Consultado marzo 9, 2014).
- ⁽⁶⁾FONSECA G. Caminhos da historia ensinada. Campinas (SP): Editorial Papyrus; 2001.
- ⁽⁷⁾BOURDIEU P. Escritos de educação. Petrópolis, Brasil: Editorial Vozes; 2008.

Bibliografía

- ALVES R. A alegria de ensinar. São Paulo, Brasil: Editora Poética; 1994.
- FREIRE P. Política e educação. São Paulo, Brasil: Cortez editores; 1993.
- NADAI E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História* 1992-1993, São Paulo, Vol.13(25-26), sep-ago: 143-162.
- NIETZSCHE W. Escritos sobre educação. Rio de Janeiro, Brasil: Editorial Loyola; 2004.
- RIBEIRO M L S. História da educação brasileira: a organização escolar. São Paulo, Brasil: Editorial Cortez; 1991.
- ROMANELLI O O. História da educação no Brasil(1930-1973). Petrópolis, Brasil: Editorial Vozes; 1989.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL (Brasil). Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais. Brasília, MEC/SEF; 1998.

TEIXEIRA E M. 500 anos de educação no Brasil. 3ª. ed. Belo Horizonte, Brasil: Editorial Autêntica; 2003.