

DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE NA LICENCIATURA DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA EXPROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO PELA RESOLUÇÃO CNE/CP 2/2019

CHALLENGES IN TEACHER EDUCATION IN THE HISTORY UNDERGRADUATE PROGRAM IN
THE CONTEXT OF THE EXPROPRIATION OF KNOWLEDGE BY RESOLUTION NEC/PC 2/2019

DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA LICENCIATURA EN HISTORIA EN EL
CONTEXTO DE LA EXPROPIACIÓN DEL CONOCIMIENTO POR RESOLUCIÓN CNE/CP 2/2019

Danielle do Nascimento Rezera ¹
Raquel Gomes D'Alexandre ²
Eça Pereira da Silva ³

Manuscrito recebido em: 13 de janeiro de 2023.

Aprovado em: 16 de julho de 2023.

Publicado em: 09 de setembro de 2023.

Resumo

Contribuiremos criticamente para a discussão das limitações da Resolução CNE/CP nº 2/2019 no campo da formação de professores, especialmente, no que tange às licenciaturas em História. Para tanto, nos fundamentamos no aporte teórico-epistemológico de perspectiva marxista que ampara a análise qualitativa da Resolução CNE/CP nº 2/2019, mais conhecida como BNC-formação. Entendemos que a política expressa na resolução reflete uma intensificação da expropriação teórico-conceitual e prática na formação docente em sua dimensão humana e mesmo profissional. Promove, ainda, o esvaziamento da Universidade e da Pesquisa Científica, pois a escola passa a ser um universo em si mesma, sujeita à ausência/presença do próprio Estado na História pensada sob a ótica dos indivíduos e do mercado educativo. Do nível básico ao superior, os sistemas de educação estão orientados à dimensão ideológica e direcionamentos sobre o conhecimento que são formulados para a reprodução das esferas superestruturais e estruturais, garantindo o consenso, são *comodificados* compondo a *tragédia da educação*.

Palavras-chave: Reforma do ensino superior; Ensino de História; Licenciatura; História da Educação.

Abstract

We will contribute critically to the discussion of the limitations of CNE/CP Resolution No. 2/2019 in relation to teacher training, especially with regard to undergraduate courses in History teaching. For this, we will base ourselves on the theoretical-epistemological contribution of the Marxist

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Paulo. Mestra em História Econômica pela Universidade de São Paulo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1811-8387> Contato: daniellerezera@yahoo.com.br

² Doutoranda em Educação na Universidade Federal de São Paulo. Mestra em Educação e Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4779-1693> Contato: rgdalexandre@gmail.com

³ Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo. Docente na Universidade Federal do Tocantins. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9924-7983> Contato: ecapereira@uft.edu.br

perspective that supports the qualitative analysis of CNE/CP Resolution No. 2/2019, better known as BNC-formation. We understand that the policy expressed in the resolution reflects an intensification of theoretical-conceptual and practical expropriation in teacher training in its human and even professional aspect. In addition, it moves away from the university and scientific research, since it transforms the school into a world closed in itself, subject to the absence or presence of the State in history seen by the gaze of individuals and the education market. From basic to grade, education systems are ideologically oriented and aimed at knowledge elaborated for the reproduction of the superstructural and structural spheres, guaranteeing consensus, they are transformed into commodities that make up the tragedy of education.

Keywords: Graduate reform; History teaching; Teaching graduate; Education's history.

Resumen

Contribuiremos críticamente para la discusión de las limitaciones de la Resolución CNE/CP n° 2/2019 en relación a la formación de maestros, especialmente, en lo que toca a los pregrados en enseñanza de Historia. Para eso, nos basaremos en el aporte teórico-epistemológico de la perspectiva marxista que sostiene el análisis cualitativo da Resolución CNE/CP n° 2/2019, más conocida como BNC-formation. Comprendemos que la política expresa en la resolución refleja una intensificación de expropiación teórico-conceptual y práctica en la formación docente en su aspecto humano e incluso profesional. Además, aleja de la universidad y de la investigación científica, pues transforma la escuela en un mundo cerrado en sí misma, sujeta a la ausencia o presencia del Estado en la historia vista por la mirada de los individuos y del mercado de educación. Desde del básico hasta el grado, los sistemas de educación están orientados ideológicamente y dirigidos a un conocimiento elaborado para la reproducción de las esferas superestructurales y estructurales, garantizando el consenso, son transformados en *commodities* que componen la tragedia de la educación.

Palabras clave: Reforma el pregrado; Enseñanza de Historia; Grado en enseñanza; Historia de la Educación.

Introdução

Os últimos anos têm sido caracterizados pela conformação de políticas para a educação que representam amplo retrocesso no âmbito do desenvolvimento de pesquisas, no fomento da ciência e da educação de base. Com o advento de novas estratégias de contrarreforma delineadas no Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), observamos o adensamento de ações perpassadas por concepções privatistas, as quais desconsideram o arcabouço produzido em anos de pesquisas e fundamentados em debates qualitativos e participativos pelas instituições acadêmicas comprometidas com a promoção do conhecimento e com a educação de qualidade, isto é, aquela capaz de articular conhecimento crítico e acesso à instrumentos formativos complexos e plurais.

Pensar a formação docente tem sido um desafio tão intenso quanto à reflexão e debate sobre os caminhos de nossa sociedade e o lugar da educação neste processo. O cenário que se constituiu ao largo das reconfigurações da educação está situado no contexto de uma agenda que amplia a mercantilização da formação, gerando nos alunos dos cursos de licenciaturas um deslocamento de sentido e alienação de sua condição como estudante e como futuros profissionais da área.

Para Costa (2017), a subjetividade do ambiente escolar está pautada pela assunção neoliberal de produtividade, meritocracia, desempenho, tanto na atividade docente, quanto na discente. Os projetos educacionais são também reificados a partir da teoria do capital humano⁴.

A partir de tal cenário discutimos os elementos que subsidiam a compreensão da atualidade das contrarreformas, como no âmbito da instituição da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN’s para a formação inicial de professores da Educação e estabelece a Base Nacional Comum – Formação.

Pensando nas resultantes que tal medida consolida no que diz respeito à formação dos professores, nos debruçamos, em especial atenção, à formação de professores no curso de licenciatura em História.

No âmbito das mobilizações das diferentes entidades de classes da sociedade civil organizada é possível presenciar debates em torno da proposição de políticas voltadas à educação, como as que foram consolidados na Conferência Nacional de Educação - CONAE 2010 e 2014, que viabilizaram a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) instituído pela Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014).

O que transparece como uma possibilidade de consolidação prática das 20 metas estabelecidas para a educação no PNE, em termos práticos apresenta retrocessos significativos no campo das políticas de educação quando nos detemos em questões de

⁴ Teoria do Capital Humano tem entre outras funções, a de desculpabilizar o modo de produção capitalista pelas desigualdades presentes no mundo, passando a ideia de que o subdesenvolvimento não tem a ver com relações de poder, mas sim com a modernização ou qualificação dos ‘recursos humanos’. Acredita-se que a equalização possa ser feita através de uma melhor preparação dos trabalhadores para o mercado, e com o discurso da meritocracia, busca-se a superação da contradição capital-trabalho. Pois é este mesmo discurso que fará acirrar um sentimento individualista entre os trabalhadores, pois os faz acreditar que só o bem preparado, o bem treinado ‘merece’ estar à frente dos demais (COSTA, 2017, p. 138-139).

ordem do financiamento, da avaliação, da implementação do currículo e, em especial, da formação de professores. Soma-se ao cenário, a intensificação dos ataques à democracia brasileira, com o Governo Michel Temer e o rompimento com a participação das comunidades acadêmicas, escolares e entidades do campo educacional que diante do PNE, organizaram-se para defender as DCN (Resolução CNE/CP nº 02/2015) e seu caráter formativo qualitativo, no âmbito das dimensões da docência e da formação docente. (RIBEIRO et al, 2018).

Esses elementos, que levariam a uma formação complexa, em que se articulariam na identidade dos cursos a teoria e prática em conjunto com ensino e pesquisa, foram atacados e o que se sobressaiu foi a fórmula do “menos é mais”. Que é o que temos assistido como movimento constante, principalmente empreendido pelo Governo Federal e amparado desde os anos de 1990, nas orientações das políticas de organismos internacionais - Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização Mundial do Comércio (OMC), que resulta em reformas contemplam, em grande medida, a centralização decisória da formação docente nas Instituições de Ensino Superior - IES, demonstrando em parte a natureza mercadológica e privatista da educação presentes nos instrumentos legais consubstanciados pelo aparelho do Estado e refletido nos programas direcionados desde a Educação Infantil aos Programas de Pós-graduação (DOURADO; OLIVEIRA, 2018).

No arcabouço político das contrarreformas ganha centralidade a aprovação da Emenda Constitucional- EC/2016 (BRASIL, 2016) e a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2017):

No tocante à BNCC, sobretudo na terceira versão produzida pelo Ministério da Educação (MEC) e na versão aprovada pelo CNE, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, foi reforçada a lógica de uma aprendizagem com base em competências, com concepção curricular restritiva e fortemente articulada a avaliação de tipo padronizada e estandardizada. (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 40)

Percebe-se que a BNCC inaugura uma concepção de educação que prima por uma aprendizagem que subjuga o currículo a uma lógica de avaliação por desempenho esvaziada de pensamento crítico-reflexivo, da qual servirá como mote orientador da elaboração da Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 e instituição da Base Nacional Comum – BNC/ Formação de professores da Educação Básica.

Neste sentido, o contexto favorece o entendimento dos últimos marcos regulatórios para a Educação Básica e Superior ao delinear os contornos que a formação docente assume no decorrer do processo, o que em termos concretos significa um “padecimento” do currículo, perda de especificidade das áreas, e, principalmente, o desfoque no processo formativo docente, haja vista a ausência do desenvolvimento de metodologias específicas da área.

Conforme a educação tornou-se acessível e, até mesmo, compulsória, dada as condições de acesso ao mercado de trabalho e a exigência de ampliação no número de anos estudados, para além do afunilamento na disputa pelo emprego e barateamento de mão de obra, é fundamental compreendermos como os currículos “pragmáticos”, condensados e voltados para a dimensão de aceleração da formação com o aligeiramento dos conhecimentos básicos, no contexto do ensino superior.

A questão é complexa, a discrepância na duração da formação e na organização das matrizes curriculares incidem na qualidade formativa entre universidades, tanto entre as públicas, quanto entre públicas e a rede privada. O que caracteriza ambas é a dificuldade quanto à permanência e formação complexa. A resolução mais fácil e perniciosa tem sido o uso de dinheiro público no financiamento do ensino privado, relegando ao aluno à sorte de ter feito uma boa escolha.

A efemeridade é a constante nas relações que vivemos atualmente. O “mal-estar” discutido na escolha profissional, descrito por Marx (2020), é redimensionado e contínuo em variadas esferas da vida, nas reconfigurações do campo do trabalho, nas sociabilidades e na produção e difusão do conhecimento. Questão que na formação dos professores, também incidem na formação dos alunos. Com a Resolução CNE/CP n. 2 de 2019/ BNC Formação dos professores alinhada à reforma do Ensino Médio, BNCC, vemos a expressão da tragédia educacional brasileira.

Isso posto, nos deparamos com o primeiro problema que se apresenta atualmente: A educação voltada às concepções práticas (inovação didática) em detrimento ao conhecimento teórico, fundamentado e crítico. Não seria necessário falar sobre o engodo de tal proposição, que comporta em si discussões curriculares, metodológicas e didáticas correlacionadas à esfera mercantilizada do conhecimento. Conforme Pimenta (2002) e

Nóvoa (1992), é necessário superar a concepção teórica apartada da prática metodológica na constituição do conhecimento e formação docente. A concepção do professor como indivíduo reproduzidor do conhecimento em âmbito meramente prático, no contexto escolar, é uma falácia, assim como a conceituação de pedagogia das competências interligadas ao conceito de professor reflexivo, ambas as categorizações são mediações acrílicas da realidade, afastam-se do projeto emancipatório capaz à educação. De acordo com Pimenta (2002), é imprescindível a formação de professores como intelectuais críticos reflexivos, que não é um indivíduo, mas sim parte de um coletivo no processo educativo, sob responsabilização da sociedade.

Pelo exposto, nos debruçamos na compreensão analítica do impacto da Resolução CNE/CP n. 2 de 2019 na formação em licenciaturas do curso de História.

Métodos

Tendo como premissa a compreensão dos sentidos e as implicações decorrentes da Resolução CNE/CP n. 2 de 2019 e instituição da Base Nacional Comum – BNC/ Formação de professores da Educação Básica, no marco das licenciaturas em História, nos amparamos metodologicamente na perspectiva analítica do materialismo histórico-dialético, dando especial atenção à compreensão das determinações sócio-históricas e políticas, e de categorias que possam subsidiar o entendimento do objeto numa ótica ampliada.

Assim nos amparamos no referencial metodológico marxista e gramsciano, para as análises documentais e bibliográficas selecionadas.

Nos dedicamos a compreensão analítica em dois aspectos:

I- A construção da agenda e genealogia da Resolução CNE/CP n. 2 de 2019 e instituição da Base Nacional Comum – BNC/ Formação de professores da Educação Básica.

II- O debate epistemológico sobre a formação no campo da Licenciatura em História, que também é amparado pelas contribuições de autores como Ligia Prado e Marc Bloch, e os impactos da BNC neste âmbito.

Discussão de resultados

Em dezembro de 2019 o Conselho Nacional de Educação – CNE tornou pública a Resolução CNE/CP n. 2, que estabeleceu novas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN voltadas aos cursos de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum – BNC / Formação. Como fundamento da Resolução de 2019, o CNE expressou a necessidade de consolidar uma revisão do documento CNE/CP n. 2 de 2015 adequando às prerrogativas consolidadas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC da Educação Básica e viabilizar maior articulação com as políticas educacionais voltadas à formação de professores.

O que se apresentou como uma proposta de revisão e de adequação às necessidades edificadas pelas políticas de educação, na realidade revogou o documento amplamente discutido no âmbito acadêmico em 2015⁵. Por se apresentar prematuramente sem constituir uma oportunidade de análise da resultante da Resolução CNE/CP n. 2 de 2015, visto que ampla maioria das instituições estava em fase de desenvolvimento das normativas, a Resolução de CNE/CP n. 02/2019, para além de romper com os ciclos de implementação e desenvolvimento das proposições anteriores, consolidou práticas que vão de encontro às premissas instituídas por uma gestão democrática prevista no escopo de nossa Constituição Federal - CF (1988).

Não à toa, a publicação de tal documento foi recepcionada pelas entidades acadêmicas como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), dentre outras, sob muita contestação por se tratar de uma proposta de caráter transversal que impõe um currículo para os cursos de licenciatura pautado em projetos pedagógicos padronizados que desconsideram a autonomia pedagógica docente e das instituições de ensino, visto que o princípio que rege o documento estabelece a formação pautada na competência e no conhecimento instrumental, em detrimento de uma formação crítico-reflexiva.

⁵ A Resolução CNE/CP n. 2 tinha previsibilidade de implementação em dezembro de 2019, conforme augurado na Resolução CNE/CP n. 1 de 2019 frente a necessidade de adequação das instituições de ensino à publicação da BNCC.

Segundo consta no documento, existe a manifestação de clara intenção em consolidar um ensino a partir de uma lógica de governança com o estabelecimento de indicadores pretensamente técnicos e objetivos, ancorados em avaliações de larga escala que na prática se configuram em descompasso com as especificidades regionais nas quais a educação se constitui.

A propositura de uma nova resolução revela, conforme aponta a literatura sobre a temática (NOGUEIRA; BORGES, 2021; ANADON; GONÇALVES, 2018), uma redução no campo dos investimentos públicos direcionados à educação, haja vista que as premissas instituídas no escopo das discussões empreendidas lá em 2015, que defendem e enfatizam a importância em se consolidar políticas públicas que valorizem a formação continuada dos professores como elemento fundamental ao bom exercício profissional (VOLSI, 2016). Agora, com as medidas previstas no atual documento, se transfigura como uma resposta à resistência das instituições privadas, e da necessidade de racionalização dos gastos públicos, frente a demanda crescente nos custos das licenciaturas com o aumento da carga horária e da demanda por contratação de docentes (ANADON; GONÇALVES, 2018).

A desoneração do Estado frente a obrigatoriedade em consolidar condições objetivas para a qualificação dos profissionais de educação, agora se apresenta como uma iniciativa pessoal sob a tônica de “um investimento pessoal dos profissionais da educação” (DALCIN et al, 2022). Segundo Nogueira e Borges (2021), as consequências que o caráter da Resolução CNE/CP n. 2 de 2019 podem ocasionar se apresenta sob a forma da mercantilização, precarização das condições de trabalho, bem como da assunção de uma noção basilar de educação voltada a “formação de uma mão de obra para o mercado de trabalho, esvaziada de cidadania”.

Ao cotejar a Resolução CNE/CP n. 02/2015 e Resolução CNE/CP n. 02/2019, apreendemos a modificação entre as concepções de educação e sua finalidade. No primeiro, têm-se que a “Educação entendida como direito social (artigo 6º da CF e artigo 4º da LDBEN) essencial para habilitar à conquista de outros direitos e expressa um projeto de sociedade mais justa”, já no segundo “Mudança no modo de interpretação da Educação, a compreendendo como direito à aprendizagem e a uma formação profissional, o que restringe o papel e a natureza da Educação”.

Percebe-se, neste sentido que a Resolução CNE/CP n. 2/2019 consolida a substituição das estruturas do sistema educacional como *locus* de acesso e inclusão, princípios que validam uma perspectiva de educação como direito social, e institui uma lógica de formação/ aperfeiçoamento técnico presentes na vertente tecnicista da Educação. Neste sentido, vale destacar o relatório técnico acerca da última Resolução desenvolvido pelo grupo de trabalho sobre Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (GT DCNs e BNC- FORMAÇÃO) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que desenvolve uma crítica ao sentido agregado à formação e atuação do profissional de educação visto que:

[...] reduz o sentido complexo e intrincado de engajamento profissional e cívico a um engajamento meramente profissional, que teve como ponto de inflexão o texto da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, depois transformada em Lei nº 13.415/2017, que torna, inclusive, aceitável a atuação de professores na Educação Básica sem licenciatura ao permitir que profissionais ‘com notório saber’ atuem no itinerário de formação técnico-profissional (a lei altera o artigo 61, inciso IV da LDB). Especialmente, a lei altera o artigo 62, §8º da LDB, ao determinar que os currículos de formação de professores tenham como referência a BNCC da Educação Básica, o que significa, na interpretação do GT, uma mudança na própria proposta da LDB. (DALCIN et al, 2022, s/p.)

Outro ponto que merece destaque na análise diz respeito às horas complementares do curso anteriormente prevista na modalidade de extensão voltada as atividades teórico-práticas de interesse específico do estudante, o que gerava oportunidade em consolidar uma base formativa orgânica pautada na vinculação entre os cursos de Graduação e Pós-graduação, Pesquisa e Extensão.

Nesse novo cenário, a normativa prevê formação inicial e continuada amplamente consolidada em Institutos Superiores de Educação – IES que não necessariamente estão vinculados às universidades nas quais seria possível consolidar formação básica comum aos diferentes campos das licenciaturas. Ainda, articulado a essa dimensão crítica, a Resolução CNE/CP n. 02/2019, redimensionando a proposta de formação profissional docente, institui duas resoluções distintas sendo uma para a formação inicial e outra para a continuada.

Na Resolução BNC-Formação, encontra-se o fundamento para a estruturação da proposta curricular nos cursos de formação de professores instituído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁶, Art. 62, § 8, que estabelece que os cursos de formação docente terão por referência a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – Educação Básica. Segundo consta no documento, a estruturação dos cursos perpassa pela divisão em três frentes: I- dedicada à formação comum às licenciaturas; II- dedicada à formação específica ancorada na formação do aluno da Educação Básica previstos na BNCC; e III- voltada a disciplinas de prática de estágio supervisionado. Assim, prevê-se no Art. 4 da BNC-Formação: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional.

Para contemplar as três frentes, conhecimento, prática e engajamento profissional, propõe-se a manutenção da carga horária das licenciaturas em 3.200 horas, com a reorganização da divisão das três dimensões formativas. Ou seja, 800 horas devem ser cumpridas no primeiro ano de graduação com o desenvolvimento do Grupo I - conhecimento profissional em que devem ser primados tanto os aspectos previstos na base quanto os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos na articulação com os sistemas de ensino, escolas e as práticas educacionais decorrentes do processo. A partir do segundo ano do curso até o quarto ano, tem-se que completar as 1600 horas, nas quais devem ser desenvolvidos conteúdos voltados ao aprendizado específico da área, de componentes, unidades e objetos de conhecimento instituídos pela BNCC como condição elementar ao domínio dos conteúdos. Nesta divisão, chamamos atenção para o grupo III, com 800 horas, que deve ser trabalhado desde o ingresso do aluno e que delimitam o conhecimento do currículo pela prática pedagógica. A dimensão quantitativa da carga horária deve ser organizada entre as 400 horas para estágio supervisionado e 400 horas para práticas dos componentes curriculares previstos pelo conhecimento profissional – Grupo I e prática profissional – Grupo II.

Com a instituição desta nova Resolução depreendemos o modo prescritivo acerca do como ocorrerá a formação padronizada do docente enrijecida pelo controle sobre a

⁶ Sob alteração da Lei n. 13.415 de fevereiro de 2017.

divisão da carga horária e do saber pretensamente requerido na organização dos conteúdos do currículo a serem trabalhados. Tais ações revelam a clara intenção em limitar a atuação das universidades de forma autônoma na delimitação da organização curricular dos cursos e da articulação com os projetos de desenvolvimento de pesquisas.

Por fim, percebemos que a finalidade ora consolidada no documento apresenta uma inversão dos valores firmados no decorrer de anos de luta e que entende, como parte da educação de qualidade, a formação docente pautada no estabelecimento de um rigor científico sustentado pela dimensão específica de cada área. A nova Resolução, ao primar pelo controle dos indicadores técnicos consolidados pelas avaliações de larga escala, desfoca a qualificação do profissional da educação com o único objetivo de contemplar os objetivos das avaliações, o que demonstra o caráter vago estabelecido pelas novas diretrizes.

Da análise do documento percebe-se que no campo da elaboração das políticas educacionais o que se apresenta é um arsenal de medidas, projetos e ações focados na formação do professor para atender as premissas instituídas pelo mercado.

Uma delas se manifesta na “facilidade” de acesso ao processo formativo, o que concretamente vem revelar a ampliação da modalidade Educação a Distância (EaD), conforme vemos nos Art. 6 e Art. 14, da referida resolução. A formação eadeizada do professor, segundo Evangelista (2017), indica um rápido caminho para a desvalorização e declínio da carreira. As “múltiplas possibilidades” deste regime educacional possibilitam ampliação de acesso à universidade, mas é um processo repleto de contradições e armadilhas, que se acentuam com as reformulações sobre as competências e direcionamentos da legislação sobre ensino superior, em que há substituição do professor por tecnologias educacionais ativas, algumas conhecidas como gamificação do conhecimento.

A retração do número de professores efetivamente atuantes no processo de ensino, tem sido um elemento de alerta à composição fragilizada da formação em nível superior. Neste sentido, asseveramos como Benini et al (2015), que a organização do trabalho docente nesta modalidade é de caráter fordista, representa uma simplificação do trabalho, uma ruptura com formas de resistências e a alienação no trabalho. Para os

autores, o crescimento vultoso de matrículas no ensino superior brasileiro na modalidade a distância, aprofunda as contradições, como a intensificação, a alienação, a precarização e a divisão do trabalho docente, questão que se agrava a partir dos direcionamentos da Resolução CNE/CP n. 2 de 2019.

Esse movimento, conforme Evangelista (2017), intensifica o processo de instrumentalização de sua condição do professorado, neste sentido, coopera para a manutenção das determinações históricas excludentes de uma concepção de mundo fragmentada. Por isso, nossa atenção à BNC-formação de professores, como meio de atender à BNCC, da educação básica, ambas voltadas à alienação do conhecimento e, por extensão, danosas à sociedade e a seu desenvolvimento. A esta condição, Evangelista atribui a terminologia tragédia docente, que é constituída de uma dilatada internalização dos ditames do capital e da concepção de mundo hegemônica pautada por ações no campo das políticas educacionais; especialmente a partir da racionalização dos sistemas educacionais no contexto da implementação do neoliberalismo. Nesse sentido, asseveram Silva e Ramos (2020), sobre a importância que devemos dar as pesquisas que versam sobre a temática da política educacional e o trabalho docente.

Segundo Evangelista, a desqualificação docente é uma clara política de degradação social da profissão, uma intensa responsabilização pela apetência profissional e seus predicados para interferência nas condições de aprendizagem. Conforme a autora, “se perguntássemos ‘por que é necessário desqualificar o professor’, a resposta seria óbvia: é necessário torná-lo incapaz de pensar sobre as condições materiais de sua existência, incluindo a profissional, e sobre as de quem forma” (EVANGELISTA, 2017 p. 6).

Nesse processo a desqualificação do docente é uma estratégia para culpabilizá-lo pelas mazelas no sistema educativo. Conforme Evangelista, a desqualificação docente escamoteia o debate sobre as políticas educacionais e responsabiliza diretamente o profissional, além de servir como mote de intervenção dos APHs⁷, no contexto da

⁷ Aparelhos Privados de Hegemonia como parte das organizações civis que compõem o chamado Estado Ampliado, que conforme Liguori (2007): A sociedade civil é entendida como conjunto de ‘organizações ditas privadas’. Aqui retorna uma expressão semelhante àquela já vista em Q 12, §1, (‘organismos designados vulgarmente como ‘privados’) e que é possível encontrar em várias passagens dos Cadernos. O uso de aspas [...] ou do advérbio ‘vulgarmente’ [...] assim como a expressão ‘ditas’, que precede ‘privadas’, são sinais e

educação, como forma de composição de instrumentos de dominação de uma classe, de um modo de produção ou de uma visão de mundo. Esses organismos da sociedade civil, tais como Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (BM, BID e OCDE), indicam as premissas educacionais lastreadas por uma pedagogia das competências direcionada para instrumentalizar e habilitar o novo tipo de educador. Orientam uma agenda de formação voltada às questões práticas de atuação em sala de aula, rejeitando indicações de cursos mais teóricos.

Tomando os estudos de Decker 2015 (apud EVANGELISTA, 2017) vemos que as orientações destes organismos internacionais interagem, formulam e difundem a necessária formação continuada ao longo da carreira, assim como a formação básica sempre passível de ser complementada, o que a autora denomina de ‘obsolescência docente’, uma maneira de tornar o professor alguém nunca apto. Sempre sujeito de nova formação, administrada por um mercado de diplomas e títulos.

Outro fator indicado pela autora (EVANGELISTA, 2017), é a responsabilização do professorado quanto à eficiência do processo educativo, há aí uma ideologia da competência x crítica do apassivamento das classes subalternizadas, desresponsabilizando o Estado e a agenda do capital.

Pensando na correlação, funcionalidades e determinações que se dão entre educação, trabalho e capital, apreendemos a simbiose entre os elementos que constituem o arsenal ideológico e estratégico na conformação social, que se manifesta na tessitura estrutural e da superestrutura. Conforme a condução e determinações hegemônicas que delineiam e impõem seus ideais, temos a ampliação de realização do valor e sua valorização.

De acordo com Marx (1983), a realização do valor se dá pela capacidade de produção e distribuição de uma mercadoria. Na divisão do trabalho, que é social, o valor e o dinheiro são as formas sociais de expressão do trabalho e de conversão do trabalho

índices da maior importância: dizem-nos que, para Gramsci, tais aparelhos hegemônicos, aparentemente ‘privados’, na realidade fazem plenamente parte do Estado e, portanto, nos permitem falar de ‘Estado ampliado’. (LIGUORI, 2007, p. 21)

privado em socialmente validado como mercadoria, esta “só encarna valor na medida em que são expressões de uma mesma substância social, o trabalho humano; seu valor é, portanto, uma realidade apenas social, só podendo manifestar-se, evidentemente, na relação social em que uma mercadoria se troca por outra” (MARX, 1983 p. 55). É salutar compreender, a partir de Marx, que incidem sobre a valorização do valor a dinâmica de circulação de mercadorias, as diferenças entre valor uso e valor de troca, fetichismo das mercadorias e a concorrência.

No campo da produção do conhecimento, no atual mercado educacional (Edu-business), a racionalização produtiva se estende ao conhecimento e suas formas de direcionamento se dão numa perspectiva de produção de trabalhadores alienados que facilmente internalizam as formas precárias de trabalho e atuação.

No sentido da formação de professores, uma reprodução ampliada que forma uma tríade de consequências perniciosas: que subsidiam a escolha para os cursos de licenciatura, a concepção de educação e a intencionalidade dos alunos nesta escolha.

Consideramos essa questão fundamental, visto que o valor que imputam à profissão e a si mesmo como profissionais, passa por uma questão ideológica e de concepção de conhecimento e utilidade (MARX; ENGELS, 2020). O segundo problema, a educação superior, que sujeitada às variadas reformas, atende à mercantilização da diplomação, em que o conhecimento é algo externo à formação destes profissionais, há uma retórica discursiva que se deita nas estratégias de “facilitação” da vida estudantil, ademais há o aligeiramento provocado pelo saber interessado, no sentido gramsciano, que conforme Rezera e Lopes: “[...] o termo interessado tem uma conotação utilitarista, pois somente são contemplados os interesses imediatistas pedagógicos-mercantis, não se valoriza o conhecimento em suas dimensões culturais e científicas diversas (REZERA LOPES, 2022 p.175). A finalização da tríade se dá quando estes alunos se inserem no mercado de trabalho, agora professores, sujeitando-se às determinações curriculares e de gestão escolares, que precarizam o acesso à formação de crianças e jovens.

Conforme Mézaros (2005), a prática alienada das atividades sociais e produtivas é a própria internalização dos valores do sistema hegemônico, os indivíduos assumem uma postura de super-responsabilização, partindo de Marx (1983, p. 286), em sua compreensão sobre a produção da mais valia relativa, esse processo representa as novas formas de mutilação do trabalhador, um método que se apresenta como ‘progresso’, no entanto, é uma exploração civilizada e refinada.

No contexto educacional, sobre o trabalho docente, estes elementos se constroem pela relação do trabalho educativo ter uma função de formar e moldar o futuro trabalhador para o mercado de trabalho e suas demandas, o sobre-trabalho do educador não é produzir excedente, mas sua força produtiva insere-se na reprodução do capital. E esse é um processo fundamental para a manutenção de uma determinada “concepção de mundo”, formada, segundo Gramsci (1975), pela linguagem como cultura, a filosofia, a política que expressam narrativas e práticas sociais, que formam também o senso comum, neste sentido implicam-se no processo histórico, manifestam-se em diversos âmbitos da vida, de modo objetivo e subjetivo, e tem influência no processo de subalternização das classes. Conforme Rezera (2022), Gramsci elucida que este processo é o resultado da composição hegemônica que se dá no Estado Integral, não só é dominante, mas também dirigente. Instaura-se, então, “um novo tipo de ideologia, um senso comum como prática sociocultural, uma nova forma de interpretação de participação social para a organização da hegemonia em disputa ou em vigência” (p. 17).

No caso da educação, a questão está no rumo da dimensão ideológica sobre o conhecimento e sua reprodução nas esferas superestruturais e estruturais, garantindo o consenso⁸.

⁸ Rezera e Lopes (2021), examinando a categoria de Estado Integral de Gramsci, dizem que “Gramsci, ao indicar a intrínseca relação entre a sociedade política e a sociedade civil, constituintes do Estado ampliado, nos desvela a pluralidade de espaços de atuação de grupos sociais hegemônicos e contra-hegemônicos na disputa por suas ideologias e projetos societais (p. 266). Assim na esfera da sociedade civil se difundem as mais variadas disputas por projetos políticos societais antagônicos ou não; e que é nela também onde se dá o predomínio da hegemonia pelo consenso, seja ele passivo ou espontâneo, em que por meio de um arcabouço ideológico, “se constrói uma ‘vontade coletiva’ sem abandonar o uso da força sobre os grupos recalcitrantes para não comprometer os interesses fundamentais da classe que se faz hegemônica” (p.266).

De acordo com Bauman (2008), com a ascensão e conservação do neoliberalismo, aumenta-se a sociedade de sujeitos-mercadoria e sociedade de consumidores. A vendabilidade é a ordem do sistema e o sujeito-mercadoria-consumidor passa por uma “comodificação” do fator humano, ou seja, o sujeito para o sê-lo, deve antes virar mercadoria. Este perpetuamente deve recarregar as capacidades esperadas e estabelecidas de uma mercadoria vendável. No contexto educacional, o cenário descrito por Bauman (2008) é tão explícito quanto as desigualdades de acesso e permanência no contexto de formação e conhecimento.

Na realidade da formação docente, nas licenciaturas, vemos a intensificação dos elementos constituídos na discussão sobre sujeitos-mercadoria-consumidores (comodificados) que, sob uma estruturação do mercado educacional voltado para uma ampla oferta de cursos na área e ajeitadas a todo tipo de demanda mercadológica sobre o conhecimento, adensa-se e propaga-se das mais variadas formas. Sob a pretensa ideia (deslocada de seu sentido fulcral) de extensão do direito ao acesso à educação e democratização do conhecimento e da formação, sob a égide de um acesso direcionado às demandas imediatistas do trabalho e das políticas públicas que subsidiam estruturas organizacionais privadas, é que se tem organizado a educação superior.

A experiência em sala de aula como docentes de futuros docentes tem nos revelado uma complexa relação entre as escolhas profissionais dos alunos e a efetiva condição de acesso ao conhecimento necessário para que possam exercer a profissão que imaginam como ideal, em contraste com a realidade concreta da carreira docente.

Marx dizia que a escolha de uma profissão é um privilégio que muitas vezes é utilizado de modo equivocado, ora por ambições das mais variadas naturezas, ora por paixões e entusiasmos repentinos. O certo para o autor é que se “escolhermos uma profissão para a qual não possuímos talento, nunca poderemos exercê-la dignamente, nós logo perceberemos, com vergonha, nossa incapacidade (...) e isso nos levará ao autodesprezo” (MARX; ENGELS, 2020, p. 440). Por outro lado, assevera o autor, que ao escolhermos uma profissão por seu valor, temos que nos atentar ao fato de que o “valor é assegurado por uma profissão a qual não seremos apenas ferramentas servis, mas independente em nossa própria esfera” (Ibidem).

Interesses, paixões, ambições, valores estão todos sujeitos aos dissabores da realidade, portanto, Marx orienta à escolha que não gera a degradação da sociedade e nem mesmo a nossa. Tomando esta reflexão no contexto de extrema fragmentação das relações de trabalho, dos direitos e da relação social com o conhecimento, a ciência e as relações sociais, vemos que o privilégio de uma escolha é ainda considerado como uma máxima. Afinal que subsídios concretos temos no processo de eleição de uma profissão, de uma instituição de ensino e de uma carreira? Quais as implicações destas “escolhas”?

No campo da formação das licenciaturas em História delineamos aqui os impactos da Resolução CNE/CP n. 2 de 2019. Marx e Engels (2020), sobre a concepção do curso da história e a relação do ser social e da consciência social, exprimiram:

A produção das ideias, das representações, da consciência está em princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, a linguagem da vida real. (...) A consciência não pode ser outra coisa senão o ser consciente, o ser dos homens é o processo real da vida. Se em toda a ideologia os homens e suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa câmara escura, é porque o fenômeno deriva do seu processo histórico de vida (...). (MARX; ENGELS, 2020, p. 54)

Os autores indicam que o homem é resultado e produtor da vida material, das ordens subjetivas e objetivas, ambas carregadas de relações históricas primordiais ao desenvolvimento das atividades sociais. Assim, ao compreendermos a importância da relação mais ampla do conhecimento histórico, facilmente entenderemos o porquê de sua negação nas proposições das reformas educacionais, tais como a Resolução CNE/CP n. 2 de 2019.

Aqui analisamos a proposta da Resolução especificamente no que tange à História enquanto componente curricular a ser ministrado por um especialista, ou seja, nos anos finais do Ensino Fundamental e – a depender das condições da escola após a reforma de 2022 – no Ensino Médio.

A resolução divide a carga horária das Licenciaturas – independentemente de qual seja o objeto do conhecimento – em três grupos: o I formado por “conhecimentos científicos, educacionais e pedagógico”, o grupo II definido como “o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento” e, por fim, o grupo III, que perpassa os dois primeiros com as horas “práticas” e o estágio.

As explanações referentes ao Grupo I – conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos – são mais gerais para todas as Licenciaturas. Sobre este, o terceiro parágrafo do artigo 12 do Capítulo IV sobre as Licenciaturas é bem interessante ao expor a ideia de que existe um “domínio pedagógico” independente de um domínio do conteúdo em si:

III - metodologias, práticas de ensino ou didáticas específicas dos conteúdos a serem ensinados, devendo ser considerado o desenvolvimento dos estudantes, e que possibilitem o domínio pedagógico do conteúdo, bem como a gestão e o planejamento do processo de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2019 p.6)

Segundo a Resolução, a carga horária das Licenciaturas destinada aos componentes específicos (Grupo II) deve ser de no mínimo 1600h (o que significa dizer que é a carga horária máxima, uma vez que as IES, por uma dinâmica concorrencial própria do mercado educacional, pautam-se pelo mínimo); das quais ainda há que se considerar a carga “horária prática” ou seja, em atividade de “ensino” de um conhecimento cujos estudantes universitários ainda estão aprendendo.

A se considerar a proposta da BNCC, os anos finais do Ensino Fundamental abarcam objetos de conhecimento que vão desde as concepções de tempo/espço, a formação das primeiras sociedades humanas até o recente processo de globalização, a amplitude de tempo, espaço e sujeitos, por si só, demanda proporcional amplitude cultural e, portanto, uma erudição razoável do docente responsável. Entretanto, a Resolução n. 02 de 2019 desfoca a formação intelectual do professor à medida que aborda a prática docente descolada do que se ensina, silenciando construções teóricas e metodológicas dos chamados componentes curriculares ao mesmo tempo que inclui nas 1600h do grupo II proficiência em português e Matemática.

A apresentação do campo da História na BNCC ao enunciar o presente como ponto de partida para as perguntas feitas ao passado (BRASIL, 2018, p. 397), dialoga claramente com as reflexões legadas por Bloch no essencial “Apologia à história”, de 1929. No entanto, saltam aos olhos no texto da BNCC a ênfase no indivíduo e não nas sociedades como sujeitos da produção do conhecimento histórico:

As questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual. A relação passado/presente não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados. Um objeto só se torna documento quando apropriado por um narrador que a ele confere sentido, tornando-o capaz de expressar a dinâmica da vida das sociedades. Portanto, o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais. (BRASIL, 2018, p. 397)

No texto da Resolução n. 02/2019, que consiste num imperativo mais geral para a formação de professores (de todos os componentes), as marcas mais salientes das demandas do presente são a ênfase na utilização da linguagem digital, a abordagem naturalizada e positivada do substantivo “inovação” e o foco na “vivência” como se a docência não consistisse em trabalho intelectual. No Capítulo IV das Licenciaturas, artigo 13, os primeiros parágrafos são dedicados à proficiência em Português e Matemática, como se o Ensino Médio não fosse condição para a entrada no Ensino Superior, e logo em seguida:

III - compreensão do conhecimento pedagógico do conteúdo proposto para o curso e da vivência dos estudantes com esse conteúdo;

IV - vivência, aprendizagem e utilização da linguagem digital em situações de ensino e de aprendizagem na Educação Básica;

V - resolução de problemas, engajamento em processos investigativos de aprendizagem, atividades de mediação e intervenção na realidade, realização de projetos e trabalhos coletivos, e adoção de outras estratégias que propiciem o contato prático com o mundo da educação e da escola;

VI - articulação entre as atividades práticas realizadas na escola e na sala de aula com as que serão efetivadas durante o estágio supervisionado;

VII - vivência e aprendizagem de metodologias e estratégias que desenvolvam, nos estudantes, a criatividade e a inovação, devendo ser considerada a diversidade como recurso enriquecedor da aprendizagem.

(BRASIL, 2019 P.7 -8)

O texto acima, referente ao grupo II dedicado aos componentes específicos, para além das marcas do presente já indicadas, destaca ainda a habilidade em “resolver problemas”, sem mencionar antes a de elaborá-los, ficando em aberto a questão de a quem caberia esta tarefa mais intelectualizada.

O historiador francês François Hartog propôs o conceito de regimes de historicidade como uma maneira de explicar como cada sociedade compreende, vivencia e se relaciona com a temporalidade. A partir do desejo de explicar como a sociedade contemporânea (após Guerra Fria) tem se relacionado com a temporalidade, o autor propôs o conceito de “presentismo”:

[...] de um lado tempo dos fluxos, da aceleração, e uma mobilidade valorizada e valorizante; do outro (...) a permanência do transitório, um presente em plena desaceleração, sem passado – senão de um modo complicado (mais ainda para os emigrantes, os exilados, os deslocados) –, e sem futuro real tampouco (o tempo do projeto não está aberto para eles). (HARTOG, 2015 p. 14-15)

A resolução n. 02/2019 expressa esta “permanência do transitório” à medida que valoriza o atendimento de pretensas demandas dos estudantes em detrimento das bases teóricas que legitimam as diversas áreas do saber, organizadas em componentes curriculares. No texto de apresentação de História da BNCC, a transitoriedade e o individualismo também foram valorizados:

Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós –, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação. (BRASIL, 2018, p. 398)

As fontes são parte central do trabalho do historiador. O conhecimento que produzimos é resultado do entrecruzamento entre elas, o aporte teórico metodológico e a historiografia existente, das questões que fazemos no presente para este conjunto de leituras, são construídas as respostas. São elas o elo entre as questões feitas ao passado e as respostas. Por fontes entendemos todo e qualquer vestígio de ação humana, e justamente aí reside o sustentáculo das infinitas possibilidades de diálogos da história e a necessidade de erudição do professor: literatura, edifícios, cartas, fotos, filmes, jogos... cada fonte demanda leituras próprias de cada materialidade. No texto da BNCC, as fontes históricas são destacadas como “facilitadoras” do ensino:

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história. (BRASIL, 2018, p. 398)

A necessidade de formação teórico-metodológica na área do conhecimento “a ser ensinada” aparece na BNCC na descrição dos “processos” a serem realizados ao longo do ensino fundamental que conformariam a chamada “atitude historiadora”, a saber: “Os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto estimulam o pensamento” (BRASIL, 2018, p. 398 – grifo no original). Vejamos como cada um destes cinco processos são apresentados e indicaremos ao menos um debate teórico-metodológico da historiografia que o/a docente deveria conhecer para, minimamente, compreender os processos propostos pela BNCC.

Antes de pontuar apenas de modo incipiente um problema teórico-metodológico do campo da História por trás de cada “processo”, indicamos o destaque dado aos “objetos materiais” para estimular a curiosidade histórica. Porém, para elaborar as questões a serem feitas a tais “objetos materiais” o/a historiador-professor precisa, ao menos, conhecer a discussão sobre cultura material, cuja lista de referências básicas é bem ampla (CASADO; MENEZES, 2020).

A “identificação” é o primeiro processo indicado na BNCC como parte da “atitude historiadora”. O texto discute o exercício da “identificação” a partir do estudo primeiro dos sujeitos (nos primeiros anos do ensino básico) e de objetos materiais (nos últimos anos do ensino básico, caso que nos interessa aqui mais de perto). Para indicar apenas um dos muitos caminhos possíveis que um docente-historiador deve conhecer, apresentemos a discussão sobre identidade elaborada pelo filósofo John Locke, cujas reflexões impactam as sociedades ocidentais até a atualidade, em seu “Ensaio sobre o entendimento humano” (1689). Antes de tudo, situemos brevemente o problema da identificação para Locke: suas

reflexões foram movidas por sua luta contra o inatismo e pela vontade de provar que o conhecimento humano é constituído antes de tudo por suas experiências (qualquer semelhança com a ideia de vivência presente tanto na BNCC como na Resolução CNE/CP n. 02/2019 não é mera coincidência). Isso posto:

Um outro assunto que surge regularmente da comparação é a própria essência das coisas, quando consideramos algo como existente num determinado tempo e lugar e o comparamos com a mesma coisa existindo num outro tempo, formando, a partir daí, as nossas ideias de identidade e de diversidade. Quando consideramos que algo existe num determinado lugar, num qualquer momento, temos a certeza (seja ela qual for) que é essa mesma coisa, e não outra que existe noutro lugar, ao mesmo tempo, apesar de poder ser semelhante e indistinta em todas as outras particularidades: e nisto consiste a identidade, quando as ideias às quais são atribuídas não variam a qualquer nível em relação ao que eram nesse momento em que consideramos a sua existência prévia, e em relação à qual comparamos a presente. Uma vez que nunca descobrimos nem concebemos a possibilidade de duas coisas do mesmo tipo poderem existir no mesmo lugar ao mesmo tempo, concluímos corretamente que o que quer que exista em algum lado, em qualquer momento, exclui tudo o que for do mesmo tipo e existe só nesse lugar. Quando, portanto, perguntamos se algo é o mesmo ou não, referimo-nos sempre a algo que existiu em determinado momento, em determinado lugar, o que nesse instante era certo ser o mesmo, e nada mais. De onde se conclui que uma coisa não pode ter dois princípios de existência, nem duas coisas o mesmo princípio, visto ser impossível duas coisas do mesmo tipo estarem ou existirem no mesmo momento, precisamente no mesmo lugar, ou uma mesma coisa existir em espaços diferentes. Portanto, aquela que teve um princípio é a mesma coisa; e aquela que teve um princípio diferente da anterior no tempo e no espaço, não é a mesma, mas sim diversa. O que trouxe dificuldades acerca desta relação foi o pouco cuidado e atenção utilizados na definição de noções precisas das coisas às quais ela é atribuída. (LOCKE, 2014, p. 433-434)

A longa citação do filósofo inglês se fez necessária para que possamos destacar que o exercício da identificação ser proposto justamente para o fortalecimento do individualismo e o esvaziamento de valores comuns, como o bem público, por exemplo, uma vez que, no absoluto tempo e espaço, nenhum ser é igual ao outro, até por ocupar outro espaço físico. Deste modo, a “atitude historiadora” da identificação depende de ampla gama de leituras, para que, além do vivido, o profissional mensure o impacto e o perigo do aligeiramento de conceitos.

O próximo processo a constituir a atitude historiadora proposta pela BNCC é a comparação. No texto da BNCC, o exemplo mencionado é a problematização da pintura corporal em sociedades indígenas e urbanas quanto à origem dos materiais utilizados, desenhos e seus significados sociais; ademais o texto sugere a utilização da matemática para elaboração de tabelas comparativas de dados como renda, mortalidade infantil entre outros (BRASIL, 2018, p. 399).

No entanto, o exercício da história comparada exige amplo conhecimento teórico de como fazer, a fim de evitar justamente o que a história comparada, conforme proposta por Marc Bloch (1998), visava combater: a formulação de oposições e dicotomias fáceis entre povos, culturas e sociedades e consequente apagamento das trocas, influências e semelhanças. Para o exercício da comparação com a solidez teórica, Bloch (1998) indicou alguns critérios básicos: objetos a serem comparados devem ser semelhantes, mostrar suas semelhanças e diferenças, as sociedades estudadas deveriam ser próximas geográfica e temporalmente (sincronia dos fenômenos estudados) e, principalmente a unidade do problema que é o centro da comparação. Maria Lígia Prado (2005), alertou ao risco sempre presente da utilização da comparação para o estabelecimento de hierarquias.

O terceiro item da “atitude historiadora” recomendada na BNCC é a contextualização, definida como a capacidade de localizar no tempo e no espaço eventos ou fontes, justificada pela necessidade de percepção das alteridades e das mudanças ao longo da História. O risco subjacente de não proceder com a contextualização de modo bem embasado, indicado no documento, mas não nomeado, é o anacronismo (BRASIL, 2018, p. 399). Seguindo nossa proposta de abordar uma questão teórica referente a cada passo do processo da atitude historiadora da BNCC, para demonstrar a importância de uma sólida formação teórica minimizada, para não dizer ignorada, pela Resolução CNE/CP 02 de 2019, mencionamos a contribuição do historiador Jean Starobinski na indispensável trilogia “História: novos problemas, novas fontes e novas abordagens” (1976).

As reflexões de Starobinski sobre a relação entre o historiador e o texto literário podem ser estendidas a qualquer fonte, pois a proposta da trajetória intelectual a ser seguida pelo sujeito historiador (e, por que não, docente) – questão – texto – contexto – texto, demonstra as diferenças de contexto entre sujeito e objeto de conhecimento como centro nevrálgico da dinâmica de distanciamento e aproximação ao longo da qual a história é construída.

Os dois últimos passos do processo da atitude historiadora proposta na BNCC – interpretação e análise – serão abordados em conjunto, à medida que se relacionam a algo fulcral no papel social do historiador, especialmente no que tange sua atuação como docente: a atribuição do sentido aos processos sociais ao longo do tempo. No texto da

BNCC a interpretação significa identificar a estrutura do objeto e relacioná-lo a modelos e formas diferentes e semelhantes, ademais de inseri-lo no tempo e espaço (contextualizá-lo); a interpretação teria a função também de provocar uma reflexão acerca da organização cronológica, ao questionar a escolha de alguns eventos em detrimento de outros tantos. Para exemplificar a importância da interpretação para a área da História, o texto traz exemplos que merecem um exame mais detido.

O primeiro exemplo de diferença de interpretação são as pinturas de El Greco, cujo estilo poderia ser atribuído a um desejo de ruptura com o modelo hegemônico de pintura entre seus contemporâneos ou problemas oftalmológicos do pintor. Tal exemplo de diferenças de interpretação que simplesmente ignoram o objeto analisado (sequer menciona uma pintura específica que estaria sendo interpretada) é a própria manifestação de uma interpretação pautada na mera opinião do sujeito ignorando – literalmente – a materialidade do objeto interpretado.

No segundo exemplo, a violência da ideologia explicitada a ser reproduzida pelos docentes é mais gritante: “os debates que merecem ser enunciados, destacam-se as dicotomias entre Ocidente e Oriente e os modelos baseados na sequência temporal de surgimento, auge e declínio” (BRASIL, 2018, p. 399). Ao professor mais atento, logo surge a questão: por que “dicotomia”? Por que não “relações”, “diferenças” ou “complementariedades” entre ocidente e oriente? A linguagem escolhida no exemplo pelo texto do MEC dá a entrever a tese do ex-secretário de estado estadunidense Samuel Huntington (1998) e o “inevitável” choque de civilizações, com todas as suas implicações de naturalização das violências cometidas no Oriente.

O último dos cinco processos a constituir a “atitude historiadora” é a análise, que a BNCC manifesta como “habilidade bastante complexa porque pressupõe problematizar a própria escrita da história e considerar que, apesar do esforço de organização e de busca de sentido, trata-se de uma atividade em que algo sempre escapa” (BRASIL, 2018, p. 399). Tratar a busca do sentido em história como “algo que sempre escapa” é eximir-se do papel social do historiador no tempo presente e ignorar solenemente reflexões de dois pilares da historiografia brasileira: Caio Prado Jr. e Sérgio Buarque de Holanda.

Em artigo de 1974, o historiador Sérgio Buarque de Holanda, ao analisar o que considerava “atual e inatual” nas contribuições do historiador prussiano Leopold Von Ranke, indicou a busca do “sentido” na história como a principal qualidade do historiador, e a construção do sentido em meio ao emaranhado de acontecimentos que opõe os trabalhos do historiador ao cronista: enquanto a finalidade deste é a “exposição circunstanciada e meticulosamente fiel dos fatos” (...) àquele “consegue mostrar as etapas do movimento em sua intrínseca unidade” (HOLANDA, 1974, p. 438). Dessa forma, a atribuição de algum sentido, mesmo que restrito à determinada época, é tarefa própria do trabalho do historiador.

A análise sobre o “sentido da colonização” é uma passagem clássica da obra de Prado Jr., na qual explica que “o sentido” na história se percebe à distância, num largo recorte temporal, que consiste numa linha mestra consistentemente dirigida em determinada orientação; que este sentido, é o que se deve procurar ao se pesquisar a história de uma sociedade, ao procurar compreender a parte de um todo. Desse modo, quando o sujeito em sua atitude historiadora de interpretar e analisar determinado objeto/fonte histórica e se exime da busca do sentido por julgá-lo “algo que sempre escapa”, renuncia ao exercício de seu papel social.

Conclusão

Asseveramos que ultrapassar a ideologia hegemônica neoliberal-comodificadora, implica disputar o conhecimento e seu acesso. A formação em História, assim como as demais áreas do conhecimento, não pode manter-se sob o jugo da ignorância e da prestação à falácia de políticas educacionais, que primam pelo acriticismo, utilitarismo (do saber interessado) e maniqueísmo do conhecimento, a favor de competências contraditórias à reflexão crítica. E reiteramos, é imprescindível a formação de professores como intelectuais críticos reflexivos, capazes de ultrapassar o senso comum, fortalecendo a compreensão e a atuação no processo histórico.

No contexto escolar, a tragédia (docente e educativa) está em manutenção contínua. A discussão empreendida aqui pela análise da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC- Formação de professores, em conjunto com a análise crítica da formação em licenciaturas em História, acaba por revelar a expropriação das capacidades do desenvolvimento humano e suas relações político-histórico-culturais e econômicas, nas quais incidem relações que atuam no consenso (em sentido gramsciano), promovendo a comodificação dos sujeitos.

Ao relacionarmos o texto da Resolução CNE/CP n. 2/2019 às demandas da própria BNCC para o ensino de História, evidenciamos que a diminuição da carga horária destinada à constituição científica de cada área, em particular da História, vai na contramão da necessidade de uma densa formação cultural e intelectual do docente, para que minimamente consiga compreender a discussão que embasa a “atitude historiadora”, que o documento lhe exige.

Assim, o que se apresenta são formas cada vez mais condensadas e aligeiradas do conhecimento, cerceando da formação humana o conhecimento necessário para seu pleno desenvolvimento. Questão que se amplia, resultando em implicações complexas sobre as Universidades, visto que limitam a atuação destas, aviltando-as de autonomia e de recursos essenciais para a organização curricular de seus cursos e da articulação com os projetos de desenvolvimento de pesquisas. Pela referida resolução, transfigura-se no contexto da formação docente o processo alienador das relações de trabalho e conhecimento, visto a desconstrução da sólida formação teórica, tão cara ao pensamento e às ações.

Vimos que no contexto da formação em licenciatura em História, o conhecimento instrumentalizado proposto pela Resolução n. 2/2019, expõe a desintelectualização do saber docente, em que o peso na formação às demandas práticas é superior à constituição do conhecimento teórico-conceitual, questão que implica diretamente na constituição crítica, política e cultural dos indivíduos e da coletividade, capaz de contrapor-se às determinações e ideologização do conhecimento.

Referencias

AGUIAR, M. Â. S.; DOURADO, L. F. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: **ANPAE**, 2018. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 20 de jul. 2022.

ANADON, S. B.; GONÇALVES, S. R. V. Uma ponte para o Futuro: (des)continuidades nas políticas de formação de professores. **Momento: diálogos em educação**, v.27, n.2, p.35-57, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8181>. Acesso em: 20 de jul. 2022.

BENINI, E. G.; FERNANDES, M. D. E.; ARAUJO, C. B. Z. Educação a distância: configurações, políticas e contradições engendradas no trabalho docente. **Política & Sociedade: Revista de Sociologia Política**, v.14, n.29, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/2175-7984.2015v14n29p67>>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BLOCH, M. **Apologia à História ou ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

BLOCH, M. Para uma história comparada das sociedades europeias. In: BLOCH, M. **História e Historiadores**. Lisboa: Teorema, 1998, p.119-150.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Resolução CNE/ CP n. 02 de 20 de dezembro de 2019. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

CASADO, M. S.; MENEZES, A. B. A hermenêutica como recurso metodológico de pesquisa em história da educação. **Cenas Educacionais**, v.3, p.e9499, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/9499>. Acesso em: 21 jun. 2023.

COSTA, E. O. Subjetividade, fetiche ou feitiço: escola pública e o capitalismo neoliberal. In: ARRUDA, R. (Org.). **Subjetividade e formação humana em tempos de reestruturação do capitalismo**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

DALCIN, A. et. al. **Relatório técnico**: Síntese dos debates com COMGRADs e NDEs dos Cursos de Licenciaturas UFRGS. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/239475>. Acesso em: 20 de jul. 2022.

EVANGELISTA, O. Faces da Tragédia Docente no Brasil. In: XI Seminário Internacional da Red Estrado, 2017, México DF. Anais do XI seminário internacional de la Red Estrado. México-DF: **RED ESTRADO**, 2017. v. 1. p. 1-21. Disponível em: https://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/68.pdf. Acesso em: 16 jul. 2022.

GRAMSCI, A. **Scritti politici** - Editori Riuniti. A cura di: Paolo Spriano: 1971.

HOLANDA, S. B. O atual e inatual na obra de Leopold Von Ranke. In: **Revista de História**, v.50, n.100, p.431-482, 1974. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/132639>. Acesso em: 27 fev. 2022.

HARTOG, F. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

HUNTINGTON, S. **O choque de civilizações e a recomposição da Ordem Mundial**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

LOCKE, J. **Ensaio sobre o entendimento humano**. 5 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014. v.1

MARX, K. **O capital**. Livro 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

MARX, K.; ENGELS, F. **História, natureza, trabalho e educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. A BNC- Formação e a Formação Continuada de professores. **Revista Política e Gestão Educacional**, v.25, n.1, p.188-204, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i1.13875>. Acesso: 20 de Jul. 2022.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PINSKY, C. B. (org.) **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

PRADO, M. L. C. Repensando a História Comparada da América Latina. **Revista de História**, n.153, p.11-33, 2005.

PRADO, M. L. C. América Latina: história comparada, histórias conectadas, história transnacional. **Anuario de la Escuela de Historia**, n.24, p.9-22, 2013. Disponível em: <https://anuariodehistoria.unr.edu.ar/index.php/Anuario/article/view/95>. Acesso em: 20 jul. 2022.

REZERA, D.; LOPES, W. A questão do Estado e os prismas da pedagogia histórico-crítica na transição do capitalismo para o socialismo/comunismo. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v.13, n.3, p.259-274, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44984>. Acesso em: 6 jul. 2022.

REZERA, D. Estado Integral. In: RUMMERT, S. et al. **Antonio Gramsci**: Formação humana e princípio educativo em verbetes. Disponível em: <<http://ejatrabalhadores.sites.uff.br/artigos/>> Acesso em: 02. jul. 2022.

REZERA, D.; LOPES, W. Educação Social e Contação de História Como Aporte Didático-Metodológico. **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, v.31, n.68, p.168-180, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/14752>. Acesso em: 11 jun. 2023.

RIBEIRO, J. C. O. A. et al. A educação do campo em tempos de privatização e golpe. **Cenas Educacionais**, v.1, n.1, p.111-128, 2018. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/5141>. Acesso em: 22 jun. 2023.

SHIROMA, O. et al. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (Orgs). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017.

SILVA, O. O. N.; RAMOS, M. D. P. Política educacional e trabalho docente: diálogos pertinentes. **Cenas Educacionais**, v.3, p.e9930, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/9930>. Acesso em: 21 jun. 2023.

STAROBINSKI, J. A literatura: o texto e seu intérprete. In: LE GOFF, J.; NORA, P. (Orgs). **História: Novas abordagens**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

VOLSI, M. E. F. **Políticas para formação de professores da educação básica em nível superior: em discussão as novas Diretrizes Nacionais para a Formação dos Profissionais do Magistério**. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR, 24, 2016. Maringá, PR: Universidade Estadual de Maringá, 2016. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_6/6-015.pdf. Acesso em: 20 de jul. 2022.