

DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA LICENCIATURA EN HISTORIA EN EL CONTEXTO DE LA EXPROPIACIÓN DEL CONOCIMIENTO POR RESOLUCIÓN 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

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

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

Manuscrito recibido en: 13 de enero de 2023.

Aprobado en: 16 de julio de 2023.

Publicado en: 09 de septiembre de 2023.

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-formación. 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.

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.

¹ Estudiante de Doctorado en Educación en la Universidad Federal de São Paulo. Maestría en Historia Económica de la Universidad de São Paulo.

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

² Estudiante de Doctorado en Educación en la Universidad Federal de São Paulo. Maestría en Educación y Ciencias Sociales por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo.

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

³ Doctorado en Historia Social por la Universidad de São Paulo. Docente en la Universidad Federal do Tocantins.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9924-7983> Contacto: ecapereira@uft.edu.br

For this, we will base ourselves on the theoretical-epistemological contribution of the Marxist 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.

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.

Introducción

Los últimos años han sido caracterizados por la conformación de políticas para la educación que representan un amplio retroceso en el desarrollo de investigaciones, en el fomento de la ciencia y de la educación básica. Con surgimiento de nuevas estrategias de contrarreforma presentadas en el Plan Nacional de Educación – PNE (2014-2024), observamos el fortalecimiento de acciones impregnadas de concepciones privatistas, que ignoran el conjunto de investigaciones producidas en años y basadas en debates cualitativos y participativos por las instituciones académicas comprometidas con la promoción del conocimiento y con la educación de calidad, que es capaz de articular conocimiento crítico y acceso a instrumentos formativos complejos y plurales.

Pensar la formación docente ha sido un desafío tan intenso cuanto la reflexión y el debate acerca de los caminos de nuestra sociedad y el sitio de la educación en ese proceso. El escenario que se constituyó al largo de los cambios de la educación está situado en el contexto de una agenda que amplía la mercantilización de la formación, generando en los alumnos de los pregrados de Educación un desplazamiento de sentido y alienación de su condición como estudiante y futuros profesionales da área.

Para Costa (2017), la subjetividad del ambiente escolar está basada por la asunción neoliberal de productividad, meritocracia, actuación, tanto en la actividad docente cuanto de los alumnos. Los proyectos educacionales son también cosificados desde la teoría del capital humano⁴.

A partir de tal escenario discutimos los elementos que sostienen la comprensión da actualidad de las contrarreformas, como en el alcance de la institución de la Resolución CNE/CP n° 2/2019, que define las Directrices Curriculares Nacionales – DCN`s para la formación inicial de los maestros de la Educación y establece la Base Nacional Común – Formación.

Pensando en las resultantes que tal medida consolida no que toca a la formación de maestros, nos detuvimos, con especial atención, a la formación de maestros con grado en Historia.

En el alcance de las movilizaciones de las distintas entidades clasistas de la sociedad civil organizada es posible presenciar debates acerca de la proposición de políticas dirigidas a la educación, como las que fueron consolidadas en la Conferencia Nacional de Educación – CONAE 2010 e 2014, que hicieron posible la aprobación del Plan Nacional de Educación – PNE (2014-2024) instituido por la Ley n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014).

Lo que aparenta una posibilidad de consolidación de una práctica de las 20 metas establecidas para la educación en el PNE, en términos prácticos presenta retrocesos significativos en el campo de las políticas de educación cuando nos detenemos en términos

⁴ Teoría do Capital Humano tiene entre otras funciones, a de disculpar el modo de producción capitalista por las desigualdades presentes en el mundo, pasando la idea de que o subdesarrollo no tiene que ver con las relaciones de poder, pero con la modernización o cualificación de los ‘recursos humanos’. Creen que e que a igualdad pueda ser construida vía una mejor preparación de los trabajadores para el mercado, e con el discurso de la meritocracia, visan la superación de la contradicción capital-trabajo. Este mismo discurso intensificará el sentimiento individualista entre los trabajadores, pues los hace creer que solamente el mejor preparado, el bien entrenado ‘merece’ estar adelante de los demás (COSTA, 2017, p. 138-139).

de financiamiento, evaluaciones, implementación de currículo y, en especial, de la formación de maestros. Soma-se al escenario, la intensificación de los ataques a la democracia brasileña, en el Gobierno Michel Temer y la ruptura de la participación de las comunidades académicas, escolares y entidades del campo educacional que delate del PNE, se organizaron para defender las DCN (Resolución CNE/CP nº 02/2015) en su carácter formativo cualitativo en el alcance de las dimensiones de la docencia y de la formación del docente (RIBEIRO et al, 2018).

Eses elementos, que llevarían a una formación compleja, en que se articularían en la identidad de los pregrados la teoría y práctica en conjunto con la enseñanza y investigación, fueron atacados y lo que resultó fue la formula del “menos es más”. Que es lo que hemos asistido como movimiento constante, principalmente manejado por el Gobierno Federal y sostenido desde los años 1990, en las orientaciones de las políticas de organismos internacionales – Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional (FMI) y Organización Mundial del Comercio (OMC), que resulta en reformas que atienden, en gran medida, la centralización decisoria da formación docente en las Instituciones de Enseñanza Superior – IES, demostrando en parte la naturaleza mercadotécnica y privatista de la educación presentes en los instrumentos legales desde la educación infantil hasta los programas de posgrado (DOURADO; OLIVEIRA, 2018).

En el conjunto político de las contra- reformas se hace central la aprobación de la Enmienda Constitucional- EC/2016 (BRASIL, 2016) y la Base Nacional Común Curricular- BNCC (BRASIL, 2017):

En lo que toca la BNCC, especialmente en la tercera versión producida por el Ministerio de la Educación (MEC) y en su versión aprobada por el CNE, vía la Resolución CNE/CP no 2, de 22 de diciembre de 2017, fue reforzada la lógica de un aprendizaje con base en competencias, con concepción curricular restrictiva y fuertemente articulada a la evaluación de tipo estandarizado. (DOURADO; OLIVEIRA, 2018: p. 40 [Traducción nuestra])

Se ve que la BNCC inaugura una concepción de educación que prima por el aprendizaje que impone al currículo una lógica de evaluación por actuación vacía de pensamiento crítico-reflexivo, de la cual servirá como orientador de la elaboración de la Resolución CNE/CP n. 2 de 2019 e institución de la Base Nacional Común – BNC/ Formación de maestros de la Educación Básica.

Así, el contexto favorece el entendimiento de los últimos marcos reguladores para la Educación Básica y Superior al dibujar los límites que la formación docente asume en el transcurrir del proceso, que en términos concretos significa una “enfermedad” del currículo, pérdida de la especificidad de las áreas, y, principalmente el difuminar del proceso formativo docente, por la ausencia de desarrollo de metodologías específicas de área.

Conforme la educación se volvió accesible y, hasta obligatoria, por las condiciones de acceso al mercado del trabajo y la exigencia de aumento de años de estudio, además de la competencia por trabajo y abaratamiento de la mano de obra, es fundamental comprendemos como los currículos “pragmáticos”, condensados y dirigidos para la aceleración de la formación haciendo los conocimientos básicos superficiales, en el contexto del pregrado.

La cuestión es compleja, la discrepancia en la duración de la formación y en la organización de las matrices curriculares afectan la calidad formativa entre universidades, tanto entre las públicas, cuanto entre públicas y la red privada. Lo que caracteriza ambas es la dificultad cuanto la permanencia y formación compleja. La resolución más fácil y perniciosa ha sido el uso de dinero público para financiar la enseñanza privada, relegando al alumno la suerte de haber hecho una buena elección.

La enfermedad es constante en las relaciones que vivimos actualmente. El “mal-estar” debatido en la elección profesional, descrito por Marx (2020), es redimensionado y continuo en varias esferas de la vida, en los cambios del campo de trabajo, en las sociabilidades y en la producción y difusión del conocimiento. Cuestión que, en la formación de maestros, también enfoca en la formación de los estudiantes. Con la Resolución CNE/CP nº2 de 2019/ BNC Formación de maestros arreglada a la reforma de la Enseñanza Media, BNCC vemos la expresión de la tragedia educacional brasileña.

De ese modo, nos deparamos con el primer problema que se presenta actualmente: la educación dirigida a las concepciones prácticas (innovación didáctica) en detrimento del conocimiento teórico, fundamentado y crítico. No sería necesario profundizar acerca del engaño de tal proposición, que comporta en si misma discusiones curriculares, metodológicas y didácticas relacionadas a esfera mercantil del conocimiento. Conforme

Pimenta (2002) e Nóvoa (1992), es necesario superar la concepción teórica alejada de la práctica metodológica en la constitución del conocimiento y formación docente. La concepción del maestro como individuo reproductor del conocimiento en el aspecto meramente práctico, en el contexto escolar, es un engaño, así como la conceptualización de pedagogía de las habilidades relacionadas al concepto de maestro reflexivo, ambas las categorías son mediaciones no críticas de la realidad, alejando del proyecto de emancipación capaz a educación. De acuerdo con Pimenta (2002), es imprescindible la formación de maestros como intelectuales críticos reflexivos, que no es un individuo, pero parte de un colectivo en el proceso educativo, bajo responsabilidad de la sociedad.

Por el expuesto, nos volveremos a la comprensión analítica del impacto de la Resolución CNE/CP n. 2 de 2019 en los grados en Historia.

Métodos

Para comprender el sentido y las consecuencias de la Resolución CNE/CP n. 2 de 2019 e institución de la Base Nacional Común– BNC/ Formación de maestros de la Educación Básica, en el marco de los grados en Historia, nos basamos metodológicamente en la perspectiva analítica del materialismo histórico- dialéctico, dando atención especial a la comprensión de las determinaciones socio-históricas y políticas, y de las categorías que puedan sostener el entendimiento del objeto desde una mirada amplia.

Así nos basamos en referencial metodológico marxista y gramsciano, para las análisis documentales y bibliográficas elegidas.

Nos dedicamos a la comprensión analítica en dos aspectos:

I- La construcción de una agenda y genealogía de la Resolución CNE/CP n. 2 de 2019 y la institución de la Base Nacional Común – BNC/ Formación de maestros da Educación Básica.

II- El debate epistemológico acerca de la formación en el campo del grado en Historia, que también es sostenido por las contribuciones de autores como Ligia Prado e Marc Bloch, en los impactos de la BNC en ese campo.

Discusión de resultados

En diciembre de 2019 el Consejo Nacional de Educación – CNE hizo pública la Resolución CNE/CP n° 2, que estableció nuevas directrices Curriculares Nacionales – DCN dirigidas a los grados de Formación Inicial de Maestros para la Educación Básica e instituyó la Base Nacional Común – BNC/ Formación. Como fundamento de la Resolución de 2019, el CNE expresó la necesidad de consolidar una revisión del documento CNE/CP n. 2 de 2015 adecuando a las prerrogativas consolidadas por la Base Nacional Común Curricular– BNCC de la Educación Básica y ampliar la articulación con las políticas educacionales dirigidas a la formación de maestros.

Lo que fue presentado como una propuesta de revisión y adecuación a las necesidades construidas por las políticas de educación, en realidad ha revocado el documento ampliamente discutido en el medio académico en 2015⁵. Por presentarse prematuramente sin constituir una oportunidad de análisis de la resultante de la Resolución CNE/CP n. 2 de 2015, visto que amplia mayoría de las instituciones estaba en fase de implementación de las normativas, la Resolución de CNE/CP n. 02/2019, además de romper con los ciclos de implementación y desarrollo de proposiciones anteriores, ha consolidado prácticas que se oponen a las premisas instituidas por una gestión democrática prevista en nuestra Constitución Federal - CF (1988).

Por eso la publicación de tal documento ha sido recibida por las entidades académicas como la Asociación Nacional de Posgrado e Investigación en Educación (ANPED), entre otras, bajo mucha contestación por tratarse de una propuesta de carácter transversal que impone un currículo para los grados de educación basado en proyectos pedagógicos estandarizados que ignoran la autonomía pedagógica docente y de las instituciones de enseñanza, visto que el principio que arregla el documento establece la formación amparada en las habilidades y en el conocimiento instrumental, en detrimento de una formación crítico-reflexiva.

⁵ La Resolución CNE/CP n. 2 2005, tenía su implementación prevista hasta diciembre de 2019, conforme la Resolución CNE/CP n. 1 de 2019 frente a necesidad de adecuación das instituciones de enseñanza a publicación del BNCC.

Según en el documento, existe una manifestación clara de intención de consolidar una enseñanza a partir de una lógica de gobernanza con el establecimiento de indicadores presuntamente técnicos y objetivos, ancorados en evaluaciones de larga escala que en práctica se hacen lejos de las especificidades regionales en las cuales la educación se construye.

La proposición de una nueva resolución demuestra, conforme indica la literatura acerca de la temática (NOGUEIRA; BORGES, 2021; ANADON; GONÇALVES, 2018), una reducción en el campo de las inversiones públicas dirigidas a la educación, en vista de que las premisas instituidas en las discusiones emprendidas en 2015, que defienden y destacan la importancia de consolidarse políticas públicas que valorizan la formación continuada de los maestros como elemento fundamental al buen ejercicio profesional (VOLSI, 2016). Ahora, con las medidas previstas en el actual documento, se transfigura como una respuesta a la resistencia de las instituciones privadas, y de la necesidad de racionalización de los gastos públicos, frente la demanda creciente en los costos de los grados en educación con el aumento de la carga horaria y la demanda por la contratación de docentes (ANADON; GONÇALVES, 2018).

La exención del Estado frente a la obligación en consolidar condiciones objetivas para la cualificación de los profesionales de educación, ahora se presenta como una iniciativa personal bajo el argumento de “una inversión personal de los profesionales de la educación” (DALCIN et al, 2022). Según Nogueira e Borges (2021), las consecuencias que el carácter de la resolución CNE/ CP nº2 de 2019 pueden ocasionar y se presenta bajo una forma de mercantilización, precariedad de las condiciones de trabajo, así como la asunción de una noción basilar de una educación dirigida a “formación de una mano de obra para el mercado de trabajo, vacía de ciudadanía”.

Comparando la Resolución CNE/CP n. 02/2015 y Resolución CNE/CP n. 02/2019, notamos el cambio entre las concepciones de educación y su objetivo. En el primer, tenemos: “Educación entendida como derecho social” (artículo 6º da CF y artículo 4º da LDBEN) esencial para habilitar a la conquista de otros derechos y expresa un proyecto de sociedad más justa”, y en el segundo: “cambio en el modo de interpretar la educación, la comprendiendo como derecho al aprendizaje y a una formación para trabajar, lo que disminuye el rol y la naturaleza de la Educación”.

Se nota, en ese sentido que la Resolución CNE/ CP nº02/2019 consolida la substitución de las estructuras del sistema educacional como locus de acceso y inclusión, principios que validan una perspectiva de educación como derecho social, y instituye una lógica de formación/ mejora técnicas presentes en la vertiente tecnicista de la Educación. En ese sentido, vale destacar el informe técnico acerca de la última Resolución elaborado por el grupo de trabajo acerca de Directrices Curriculares Nacionales y la Base Nacional Común para la Formación Inicial de Maestros de la Educación Básica (GT DCNs e BNC-FORMACIÓN) de la Universidad Federal do Rio Grande do Sul, que elabora una crítica al sentido agregado a formación y actuación del profesional de la educación visto que:

[...] reduce el sentido complejo e intrincado de compromiso profesional y cívico a un compromiso meramente profesional, que tuvo como punto de inflexión el texto de la Medida Provisional (MP) nº 746/2016, después transformada en la Ley 13.415/2017, que tornó, incluso, aceptable la actuación de profesores en la enseñanza básica sin grado en educación al permitir que profesionales “con notorio saber” actúen en el itinerario de formación técnico profesional (la ley cambia el artículo 61, inciso IV da LDB). Especialmente, la ley cambia el artículo 62, §8º da LDB, al determinar que los currículos e formación de maestros tengan como referencial la BNCC de la Educación Básica, lo que significa, en la interpretación del GT, un cambio en la propia propuesta de la LDB. (DALCIN et al, 2022, s/p. [traducción nuestra]).

Otro punto que merece destaque en el análisis es el tema de las horas complementares del grado, que antes era prevista en el modo de extensión dirigida a las actividades teórico y prácticas de interés específico del estudiante, lo que habría oportunidad para consolidar una base formativa orgánica basada en la vinculación entre los grados y posgrados, investigación y extensión.

En ese nuevo escenario, la normativa predice la formación inicial y continuada a largo consolidada en los Institutos de Educación Superior - IES que no necesariamente están vinculados a las Universidades en las cuales sería posible consolidar la formación básica común a las distintas áreas de educación. Aún, articulando a esa dimensión crítica, la Resolución CNE/CP n. 02/2019, cambia la propuesta de la formación profesional docente, instituye dos resoluciones distintas de modo que una para formación inicial y otra para formación continuada.

En la Resolución BN/ Formación, se encuentra el fundamento para la estructuración de la propuesta curricular de grados para formación de maestros instituido en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional⁶, Art. 62, § 8, que establece que los cursos para formación docente tendrán como referencia la Base Nacional Común Curricular– BNCC – Educación Básica. Según el documento, la estructuración de los cursos pasa por la división en tres frentes: I - dedicada a la formación común en los grados de educación; II dedicada a la formación específica ancorada en la formación del alumno de Educación Básica previsto en la BNCC; III – dirigida a disciplinas de prácticas supervisadas. Así, predice en el artículo 4 da BNC-Formación: I – conocimiento profesional; II - práctica profesional; y III – compromiso profesional.

Para atender las tres frentes, conocimiento, práctica y compromiso profesional, proponen la manutención de la carga horaria de los grados en educación en 3200 horas, con la reorganización de la división de las tres dimensiones formativas. O sea, 800 horas deben ser cumplidas en el primer año del grado en el desarrollo del grupo I – conocimiento profesional en que deben existir tanto los aspectos predichos en la base cuanto los conocimientos científicos, educacionales y pedagógicos en la articulación con los sistemas de enseñanza escuelas y practicas educacionales pendiente del proceso. A partir del segundo año del grado hasta el cuarto año, hay que se completar las 1600 horas, en las cuales deben ser desarrollados contenidos dirigidos al aprendizaje específico del área, de componentes, unidades y objetos de conocimiento instituidos por la BNCC como condición básica al dominio de los contenidos. En esa división, destacamos el grupo III, con 800 horas, que debe ser trabajado desde el ingreso del alumno y que limitan el conocimiento de alumno del currículo por la práctica pedagógica. La dimensión cualitativa de la carga horaria debe ser organizada entre 400 horas para practicas supervisadas y 400 horas para prácticas de los componentes curriculares previstos por el conocimiento profesional - Grupo I y práctica profesional – Grupo II.

⁶ Bajo alteración de la Ley n. 13.415 de febrero de 2017.

Con la institución de esa nueva Resolución deducimos el modo preceptivo acerca de cómo ocurrirá la formación estandarizada del docente endurecido por el control sobre la división de la carga horaria y del conocimiento presuntamente requerido en la organización curricular de los grados y la articulación con los proyectos desarrollados en investigaciones.

Por fin, notamos que el objetivo ahora consolidado en el documento presenta una inversión de los valores firmados al largo de los años de luchas y que entiende, como parte de la educación de calidad, la formación docente pautada en el rigor científico sostenido por la dimensión específica de cada área. La nueva Resolución, al valorar el control de los indicadores técnicos consolidados por evaluaciones de larga escala, difumina la cualificación profesional con el único objetivo de contemplar los objetivos de las evaluaciones, lo que prueba el carácter vago establecido por las nuevas directrices.

Del análisis del documento observase que, en el campo de la elaboración de las políticas educacionales, lo que se presenta es un arsenal de medidas, proyectos y acciones dirigidos a la formación de maestros para atender los objetivos elegidos por el mercado.

Una de ellos aparece en la “facilidad” en el acceso al proceso formativo, o que concretamente surge con la ampliación en la modalidad Enseñanza en Línea, de acuerdo con lo que vemos en los Art. 6 e Art. 14, de la a referida resolución. La formación “telemática” del maestro, segundo Evangelista (2017), indica un rápido camino para a devaluación y rebajamiento de la carrera. Las “múltiples posibilidades” de ese régimen educacional posibilitan la ampliación del acceso a la universidad, pero es un proceso lleno de contradicciones y trampas, que se acentúan con las reformulaciones acerca de las habilidades y direccionamientos de la legislación acerca de la enseñanza superior, en que hay sustitución del profesor por tecnologías educativas activas, algunas conocidas como “gamificación” del conocimiento.

La retracción del número de profesores efectivamente actuantes en el proceso de enseñanza, ha sido un elemento de alerta a la frágil composición de la formación en nivel superior. En ese sentido, afirmamos como Benini et al (2015), que la organización del trabajo docente en esa modalidad es de carácter fordista, representa una simplificación del trabajo, una ruptura con formas de resistencia y la alienación en el trabajo. Para los autores,

el crecimiento voluminoso de matrículas en la enseñanza superior brasileña en la modalidad en línea, profundiza las contradicciones, como la intensificación, la alienación, la precariedad y la división del trabajo docente, problemas que se agravan desde los direccionamientos de la Resolución nº02/2019.

Ese movimiento, según Evangelista (2017), intensifica el proceso de instrumentalización de la condición de los maestros, en ese sentido, coopera para la manutención de determinantes históricas excluyentes de una concepción del mundo, fragmentada. Por eso, nuestra mirada a la BNC-formación de maestros, como medio de atender a la BNCC, de la enseñanza básica, ambas dirigidas a la alienación del conocimiento y, consecuentemente, dañosas a la sociedad y su desarrollo. A esta condición, Evangelista atribuye 'el término "tragedia docente", que es constituida de una dilatada internalización de las orientaciones del capital y de la concepción del mundo hegemónica basada en acciones en el campo de las políticas educacionales; especialmente desde la racionalización de los sistemas educacionales en el contexto de implementación del neoliberalismo. En ese sentido, afirman Silva e Ramos (2020), acerca de la importancia que debemos dar a las investigaciones acerca de las políticas educacionales y del trabajo docente.

Según Evangelista, la descalificación docente es una clara política de degradación social de la profesión, una intensa culpabilización por la gana profesional y sus predicados para la interferencia en las condiciones de aprendizaje. De acuerdo lo la autora, "si preguntásemos '¿por qué es necesario descalificar el maestro?', la respuesta sería obvia: es necesario tornarlo incapaz de pensar acerca de las condiciones materiales de su existencia, incluso a profesional, y acerca de las quién forma" (EVANGELISTA, 2017 p. 6).

En ese proceso la descalificación del docente es una estrategia para le culpar por las desgracias del sistema educativo. Conforme Evangelista, la descalificación docente encubre el debate acerca de las políticas educacionales y culpa directamente al profesional, además de servir como mote a la intervención de los APH⁷ en el contexto de la educación,

⁷ Aparatos Privados de Hegemonía como parte de las organizaciones civiles que componen el llamado Estado Ampliado, que conforme Liguori (2007): La sociedad civil es entendida como un conjunto de 'organizaciones ditas privadas'. Aquí retorna una expresión semejante aquella vista en Q 12, §1, ('organismos designados vulgarmente como 'privados') y que es posible encontrar en diversas partes de los dos Cuadernos. El uso de aspas [...] o del adverbio 'vulgarmente' [...] así como la expresión 'dichas', que precede 'privadas', son señas

como forma de composición de instrumentos de dominación de una clase, de un modo de producción o de una visión de mundo. Eses organismos de la sociedad civil, tales como el Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (BM, BID e OCDE), indican las premisas educacionales basadas en una pedagogía de habilidades dirigidas para instrumentalizar y habilitar un nuevo tipo de educador. Orientan una agenda de formación dirigida a las cuestiones prácticas de actuación en la clase, rechazando indicaciones de cursos más teóricos.

Tomando los estudios de Decker (2015 apud, EVANGELISTA, 2017) vemos que las orientaciones de esos organismos internacionales interactúan, formulan y difunden a necesaria formación continuada al largo de la carrera, así como la formación básica siempre pasible de ser complementada, lo que la autora llama de ‘obsolescencia docente’, una manera de tornar el maestro alguien jamás apto. Siempre sujeto de nuevas formaciones, administradas por un mercado de diplomas y títulos.

Otro factor indicado por la autora (EVANGELISTA, 2017), es la culpabilización del profesorado cuanto, a la eficiencia del proceso educativo, hay una ideología de la incumbencia X crítica de la pasividad de las clases subalternizadas renunciando al Estado y la agenda del capital.

Pensando en la correlación, funcionalidades y determinaciones que se dan entre educación, trabajo y capital, aprendemos la simbiosis entre los elementos que constituyen el arsenal ideológico y estratégico en la conformación social, que se aparece en la tesitura estructural y de la superestructura. Conforme el manejo y determinaciones hegemónicas que dibujan Y imponen sus ideas, tenemos la ampliación de la realización del valor y su valoración.

De acuerdo con Marx (1983), la realización del valor ocurre por la capacidad de producción y distribución de una mercancía. En la división del trabajo, que es social, el valor y el dinero son las formas sociales de expresión del trabajo y de conversión del trabajo

y índices da mayor importancia: nos dicen que, para Gramsci, tales aparatos hegemónicos, aparentemente ‘privados’, en realidad hacen plenamente parte del Estado y, luego, nos permiten hablar de ‘Estado ampliado’ (LIGUORI, 2007, p. 21).

privado en socialmente válido como una mercancía, esta “solo encarna el valor en medida que son expresiones de una misma substancia social, el trabajo humano; su valor es, por lo tanto, una realidad solo social, solamente pudiendo se manifestar, evidentemente, en la relación social en que una mercancía se cambia por otra” (MARX, 1983 p. 55).

Es saludable comprender, desde Marx, que inciden acerca de la valoración del valor la dinámica de circulación de mercancías, las diferencias entre valor de uso y valor de cambio, fetichismo de mercancías y competencias.

En el campo de la producción de conocimiento, en actual mercado educacional (*Edubusiness*), la racionalización productiva se extiende al conocimiento y sus formas de direccionamiento ocurren en una perspectiva de producción de trabajadores alienados que fácilmente interiorizan las formas precarias de trabajo y actuación.

En el sentido de la formación de maestros, una reproducción ampliada que forma una triada de consecuencias perniciosas: que subsidian la elección para los grados en educación, la concepción de educación y la intención de los alumnos en esa elección.

Consideramos esa cuestión fundamental, visto que el valor que imponen a la profesión y a sí mismo como profesionales, pasa por una cuestión ideológica y de concepción de conocimiento y utilidad (MARX; ENGELS, 2020). El segundo problema, la educación superior, que sometida a las variadas reformas, responde a la mercantilización de los títulos universitarios en que el conocimiento es algo externo a la formación de esos profesionales, hay una retórica discursiva que se basa en estrategias de “facilidad” de la vida de los estudiantes, además hay el relajamiento provocado por el saber interesado, en el sentido gramsciano, que conforme Rezera e Lopes: “[...] el término interesado tiene una connotación utilitarista, pues solamente son contemplados los intereses inmediatistas pedagógicos-mercantiles, no se valora el conocimiento en sus dimensiones culturales y científicas diversas. (REZERA LOPES, 2022 p.175 [traducción nuestra]). La finalización de la triada ocurre cuando esos alumnos insiéranse en el mercado de trabajo, ahora como maestros, sometiéndose a las determinaciones curriculares y de gestión escolar, que precarizan el acceso a la formación de niños y jóvenes.

De acuerdo con Mézaros (2005), la práctica alienada de las actividades sociales y productivas es la propia interiorización de los valores del sistema hegemónico, los individuos asumen una postura de súper-responsabilización a partir de Marx (1983, p.286), en su comprensión acerca de la producción de más valía relativa, ese proceso representa las nuevas formas de mutilación del trabajador, un método que se presenta como ‘progreso’, sin embargo, es una explotación más civilizada y refinada.

En el contexto educacional, acerca del trabajo docente, esos elementos si construyen por la relación del trabajo educativo tener la función de formar y moldar el futuro trabajador para el mercado de trabajo y sus demandas, el plustrabajo del educador no es producir excedentes, más su fuerza productiva se inserta en la reproducción del capital. Y ese es un proceso fundamental para la manutención de una determinada “concepción del mundo”, formada, segundo Gramsci (1975), por el lenguaje, la cultura, la filosofía, política que expresan narrativas y practicas sociales, que forman incluso el sentido común, en ese modo se implican en el proceso histórico, se manifiestan en diversos momentos de la vida, de modo objetivo y subjetivo, y tiene influencia en el proceso de subalternización de las clases. Conforme Rezera (2022) Gramsci elucida que ese proceso es el resultado de una composición hegemónica que ocurre en el Estado Integral, no solamente es dominante, pero también dirigente. Se instaura “un nuevo tipo de ideología, un sentido común como practica sociocultural, una nueva forma de interpretación de participación social para la organización de la hegemonía en disputa o en vigencia” (p. 17).

En el caso de la educación, la cuestión está en el rumbo de la dimensión ideológica acerca de los conocimientos y su reproducción en las esferas superestructurales y estructurales, garantizando el consenso⁸.

⁸ Rezera y Lopes (2021), examinando la categoría del Estado Integral de Gramsci, dicen que “Gramsci, al indicar a intrínseca relación entre la sociedad política y la sociedad civil, constituyentes del Estado ampliado, nos desvela la pluralidad de los espacios de actuación de grupos sociales hegemónicos y contrahegemónicos en la disputa por sus ideologías e proyectos sociales (p. 266). Así en la esfera de la sociedad civil se difunden las más variadas disputas por proyectos políticos sociales antagónicos o no; es que en ella también onde ocurre el predominio de la hegemonía por el consenso, sea pasivo o espontaneo, en que por vía de un conjunto ideológico, “se construye una ‘voluntad colectiva’ sin dejar el o uso de la fuerza para los grupos recalcitrantes para no comprometer los intereses fundamentales de la clase que se haz hegemónica”.(p.266).

De acuerdo con Bauman (2008), con la ascensión y conservación del neoliberalismo, es amplia en la sociedad de los sujetos-mercancías y la sociedad de consumidores. Ser vendible es la orden del sistema sujeto-mercancía-consumidor pasa por una “comodificación” del factor humano, o sea, el sujeto para que lo sea, debe antes hacerse mercancía. Ese perpetuamente debe recargar las capacidades esperadas y establecidas de una mercancía vendible. En el contexto educacional, el escenario descrito por Bauman (2008) es tan explícito cuanto las desigualdades de acceso y permanencia en el contexto de formación del conocimiento.

En la realidad de la formación docente, en los grados en educación, vemos la intensificación de los elementos constituidos en el debate acerca de los sujetos-mercancías- consumidores (comodificados) que, bajo la estructuración del mercado educacional dirigido a una amplia oferta de grados en el área y adecuados a todo tipo de demanda de la mercancía acerca del conocimiento, se espesa y propaga de variadas formas. Bajo la pretensa idea (disfumada de su sentido real) de extensión del derecho a educación y democratización del conocimiento, bajo el dominio de un acceso dirigido por demandas inmediatistas del trabajo y de las políticas públicas que sostienen las estructuras organizacionales privadas, es que se ha arreglado la enseñanza superior.

La experiencia en clase como docente de futuros maestros ha revelado una relación compleja entre las elecciones profesionales de los alumnos y la efectiva condición de acceso al conocimiento necesario para que puedan ejercer la profesión que imaginan como ideal, en contraste con la realidad concreta de la carrera docente.

Marx decía que la elección de una profesión es un privilegio que muchas veces es utilizado de modo equivocado, ora por las ambiciones de las más variadas naturalezas, ora por las ganas y entusiasmos repentinos. El cierto para el autor es que si “elegimos una profesión para la cual no tenemos talento, nunca podremos la ejercer dignamente, así luego notamos, con vergüenza, nuestra incapacidad (...) y eso nos llevará al auto desprecio” (MARX; ENGELS, 2020, p. 440). Por otro lado, afirma el autor, que al elegimos una profesión por su valor, debemos atender al hecho que “el valor es asegurado por una profesión a cuál no seremos apenas herramientas serviles, pero independientes en nuestra propia esfera” (Ibidem).

Intereses, ganas, ambiciones, valores están todos sujetos a las angustias de la realidad, por lo tanto, Marx orienta a la elección que no resulta en la degradación social y tampoco de nosotros. Tomando esa reflexión en el contexto de la extremada fragmentación de las relaciones de trabajo, de los derechos y de la relación social con el conocimiento, la ciencia y sus relaciones sociales, vemos el privilegio de una elección es todavía considerado una máxima. ¿Al final que dados concretos tenemos en el proceso de elección de una profesión, de una institución y de una carrera? ¿Cuáles las consecuencias de esas elecciones?

En el campo de la formación de maestros en historia delineamos aquí los impactos de la Resolución CNE/CP n. 2 de 2019. Marx y Engels (2020), acerca de la concepción del grado en historia y la relación del ser social y de la consciencia social, expresaron:

La producción de las ideas, de las representaciones, de la consciencia está en principio directamente entrelazada con la actividad material e o intercambio material de otros hombres, el lenguaje de la vida real. (...) La consciencia no puede ser otra cosa si no él o ser dos hombres es o proceso real da vida. Sin en que toda a ideología os hombres y sus relaciones aparecen de cabeza para bajo como en una cámara oscura, es porque o el fenómeno deriva de proceso histórico de vida (...). (MARX; ENGELS, 2020, p. 54)

Los autores indican que el hombre es resultado y productor de la vida material, das reglas subjetivas y objetivas, ambas cargadas de relaciones históricas esenciales al desarrollo de las actividades sociales. Así al comprendemos la importancia de la relación más amplia del conocimiento histórico, fácilmente entenderemos la razón de su negación en las proposiciones de las reformas educacionales, como en la Resolución CNE/CP n. 2 de 2019.

Aquí analizamos la propuesta de la Resolución CNE/CP n. 2 de 2019 específicamente en lo que toca a la Historia como componente curricular ministrado por un especialista, o sea en los años finales de la Enseñanza Fundamental y – a depender de las condiciones de la escuela después de la Reforma de 2022 – en la Enseñanza Media.

La resolución divide la carga horaria de los grados en Educación – cualquier que sea el objeto de conocimiento – en tres grupos: I formado por “conocimientos científicos, educacionales y pedagógicos”; el II definido como “profundizar los estudios en la etapa y/o en componente curricular o área del conocimiento” y, por fin, el grupo III, que corre con los dos primeros, con las horas de prácticas.

Las explicaciones referentes al Grupo I – conocimientos científicos, educacionales y pedagógicos – son las más generales para todos los grados en Educación. Acerca de este, el tercer párrafo del artículo 12 del Capítulo IV acerca de los Grados en Educación es muy interesante al exponer la idea que existe un “dominio pedagógico” independiente de un dominio del contenido en sí:

III - metodologías, prácticas de enseñanza o didácticas específicas de los contenidos a enseñar, debiendo ser considerado el desarrollo de los estudiantes, y que posibiliten el dominio pedagógico del contenido, bien como la gestión y la planificación del proceso de enseñanza y de aprendizaje (BRASIL, 2019 p.6).

Según la Resolución, la carga horaria de los grados en educación destinadas a los componentes específicos (Grupo II) debe ser 1600h mínimo (lo que significa que es la carga horaria máxima, una vez que las IES, por una dinámica de competencia propia del mercado educacional, se basan por el mínimo); das cuales hay que se considerar la carga horaria “practica” o sea, en actividad de enseñanza de un contenido que los estudiantes de pregrado están todavía aprendiendo.

Al considerar la propuesta de la BNCC, los años finales de la enseñanza fundamental contiene objetos de conocimiento que van desde las concepciones de tiempo/espacio, hasta la formación de las primeras sociedades humanas, hasta el reciente proceso de globalización, la amplitud de tiempo, espacios, sujetos, por si solo demanda proporcional amplitud cultural y, por lo tanto, una razonable erudición del docente responsable. Sin embargo, la Resolución n. 02 de 2019 difuma la formación intelectual del docente a la medida que trata la práctica docente alejada de lo que va a enseñar, silenciando construcciones teóricas y metodológicas de los llamados componentes curriculares al mismo tiempo que incluye en las 1600h del grupo II competencia en portugués y matemática.

La presentación del campo de Historia en la BNCC, enuncia el presente como punto de partida para las preguntas hechas al pasado (BRASIL, 2018, p. 397), dialogando claramente con las reflexiones legadas por Bloch en esencial *Apología para la historia*, de 1929. Sin embargo, se destaca en la BNCC el énfasis en el individuo, y no en las sociedades como sujetos de la producción de conocimiento histórico:

Las cuestiones que nos llevan a pensar la Historia como un saber necesario para la formación de los niños y jóvenes en la escuela son las originarias del tiempo presente. El pasado que debe impulsar la dinámica del enseñanza-aprendizaje en la Educación Fundamental es aquel que dialoga con el tiempo actual. A relación pasado/presente no se procesa de forma automática, pues exige el conocimiento de referencias teóricas capaces de traer inteligibilidad a los objetos históricos seleccionados. Un objeto solo se vuelve documento cuando apropiado por un narrador que a él confiere sentido, le tornando capaz de expresar la dinámica de la vida de las sociedades. Por lo tanto, o que nos interesa en el conocimiento histórico es notar la forma como los individuos construyeron, con diferentes lenguajes, sus narraciones acerca del mundo en que vivieron e viven, sus instituciones y organizaciones sociales. (BRASIL, 2018, p. 397)

En el texto de la Resolución nº 02/2019, que consiste en un imperativo más general para la formación de maestros (de todos los componentes), con marcas más destacadas de las demandas del presente son el énfasis en la utilización del lenguaje digital, el abordaje naturalizado y positivo del sustantivo “innovación” y el foco en la “vivencia”, como si la docencia no fuera un trabajo intelectual. En el Capítulo IV de Grados en Educación⁹, artículo 13, los primeros párrafos son dedicados a la competencia en portugués Y Matemática, como si la Enseñanza Mediana no fuera condición para el acceso al pregrado, y luego después:

III – comprensión del conocimiento pedagógico del contenido propuesto para el curso y de la vivencia de los estudiantes con ese contenido;

IV - vivencia, aprendizaje y utilización del lenguaje digital en situaciones de enseñanza y de aprendizaje en la Educación Básica;

V – resolución de problemas, compromiso en procesos de investigación de aprendizaje, actividades de mediación e intervención en la realidad, realización de proyectos y trabajos colectivos, y adopción de otras estrategias que propicien el contacto práctico con el mundo de la educación y de la escuela;

VI – articulación entre as actividades prácticas realizadas en la escuela y en la clase con las que serán efectuadas durante las practicas supervisadas;

VII - vivencia y aprendizaje de metodologías y estrategias que desarrollen, en los estudiantes, la creatividad y la innovación, debiendo considerar la diversidad como recurso enriquecedor del aprendizaje.

(BRASIL, 2019 P.7 -8 [traducción nuestra])

⁹Nota de traducción: Licenciatura en portugués

El texto arriba, referente al grupo II dedicado a los componentes específicos, además de los destaques del presente ya indicados, se destaca también la habilidad en “resolver problemas”, sin tocar antes el tema de proponerse los, dejando en abierto la cuestión de a quién quedaría esa tarea más intelectual.

El historiador francés François Hartog propuso el concepto de regímenes de historicidad para explicar cómo cada sociedad comprende, vivencia y se relaciona con la temporalidad. A partir de la voluntad de explicar cómo la sociedad contemporánea (después Guerra Fría) se ha relacionado con la temporalidad, el autor propuso el concepto de “presentismo”:

[...] de un lado el tiempo de los flujos, de aceleración, y una movilidad valorada y valorante; del otro (...) la permanencia del transitorio, un presente en plena desaceleración, sin pasado – sino de un modo complejo (más para los emigrantes, os exiliados, los desplazados) –, e sin futuro real tampoco (el tiempo del proyecto no está abierto para ellos). (HARTOG, 2015 p. 14-15)

La resolución nº02/2019 expresa esa “permanencia del transitorio” cuando valora la atención a las pretensas demandas de os estudiantes en detrimento de las bases teóricas que legitiman las diversas áreas del saber, organizadas en componentes curriculares. En el texto de presentación de Historia de la BNCC, la transitoriedad e el individualismo también fueron valorados:

Por fin, se parte para el mundo, siempre en movimiento y transformación. En medio a incontables combinaciones de esas variables – del Yo, del Otro e de Nosotros –, inseridas en tiempos y espacios específicos, individuos producen conocimientos que les tornan más aptos para enfrentar situaciones, marcadas por el conflicto o por conciliación. (BRASIL, 2018, p. 398 [traducción nuestra])

Las fuentes son parte central del trabajo del historiador. El conocimiento que producimos es resultado del cruce entre ellas, el aporte teórico metodológico y la historiografía existente, das cuestiones que hicimos en presente para ese conjunto de lecturas, son construidas las respuestas. Son ellas el enlace entre las cuestiones hechas al pasado y las respuestas. Por fuentes entendemos todo y cualquier vestigio de acción humana, justo ahí reside el sostén de las infinitas posibilidades de diálogos de la historia y la necesidad de erudición del maestro: literatura, edificios, cartas, fotos, películas, juegos... cada fuente demanda lecturas propias de cada materialidad. En el texto de la BNCC, las fuentes históricas son calificadas como “facilitadoras” de la enseñanza:

Para pensar la enseñanza de Historia, es fundamental considerar la utilización de diferentes fuentes y tipos de documentos (escritos, iconográficos, materiales, inmateriales) capaces de facilitar la comprensión de la relación tiempo y espacio y de las relaciones sociales que las generaron. Los registros y vestigios de las más diversas naturalezas (mobiliario, instrumentos de trabajo, música etc.) dejados por los individuos llevan en sí mismos la experiencia humana, las formas específicas de producción, consumo y circulación, tanto de objetos cuanto de saberes. En esa dimensión, el objeto histórico se transforma en ejercicio, en laboratorio de la memoria dirigida a la producción de un saber propio de la historia. (BRASIL, 2018, p. 398 [traducción nuestra])

La necesidad de formación teórica-metodológica en el área del conocimiento “enseñada” surge en la BNCC en la descripción de los “procesos” a ser realizados al largo de la enseñanza fundamental que formarían la llamada “actitud historiadora”, a saber: “los procesos de identificación, comparación, contextualización, interpretación y análisis de un objeto que estimulan el pensamiento” (BRASIL, 2018, p. 398 – grifo no original [traducción nuestra]). Veamos como cada uno de esos cinco procesos son presentados e indicaremos por lo menos uno debate teórico metodológico de la historiografía que el docente debería conocer para, mínimamente, comprender los procesos propuestos por la BNCC.

Antes de indicar solamente de modo incipiente un problema teórico metodológico en el campo de la Historia por detrás de cada “proceso”, notamos el destaque dado a los “objetos materiales” para estimular la curiosidad histórica. Sin embargo, para elaborar las cuestiones hechas a tales “objetos materiales” el/ la historiador/a precisa, por lo menos conocer la discusión acerca de cultura material, cuya lista de referencias básicas es muy amplia (CASADO; MENEZES, 2020).

La “identificación” es el primer proceso indicado en la BNCC como parte de la “actitud historiadora”. El texto discute el ejercicio de “identificación” a partir del estudio primer de los sujetos (en los primeros años de enseñanza básica) y de los objetos materiales (últimos años de la enseñanza básica, que nos interesa más de cerca¹⁰). Para indicar solo uno de los muchos caminos posibles que un docente-historiador debe conocer, presentamos la discusión acerca de identidad elaborada por el filósofo John Locke, cuyas reflexiones impactan las sociedades occidentales hasta la actualidad en su texto *Ensayo acerca del entendimiento humano* (1689). Antes, situemos brevemente el problema de

¹⁰Nota de traducción: En Brasil, es solamente en los últimos cuatro años de la enseñanza básica que as clases de historia son ministradas por un maestro con grado en Historia.

identificación para Locke: sus reflexiones fueron movidas por su lucha en contra el innatismo y por las ganas de probar que el conocimiento humano era constituido sobre todo por sus experiencias (cualquier similitud con la idea de vivencia presente tanto en la BNCC como en la Resolución CNE/CP n. 02/2019 no es apenas coincidencia). Así:

Un otro asunto que surge regularmente de la comparación es a propia esencia de las cosas, cuando consideramos algo como existente en un determinado tiempo y sitio e le comparamos con la misma cosa existiendo en otro tiempo, formando, a partir de entonces, las nuestras ideas de identidad y de diversidad. Cuando consideramos que algo existe en un determinado lugar, en un cualquier momento, tenemos la certeza (sea ella cual fuera) que es esa misma cosa, y no otra que existe en otro lugar, al mismo tiempo, a pesar de poder ser semejante e indistinta en todas las otras particularidades: ye en eso consiste la identidad, cuando las ideas a las cuales son atribuidas no varían a cualquiera nivel en relación a que eran en ese momento en que consideramos a su existencia previa, y en relación a cual comparamos a la presente. Una vez que nunca descubrimos ni concebimos la posibilidad de dos cosas del mismo tipo puedan existir en el mismo lugar al mismo tiempo, concluimos correctamente que lo que quiere que exista en algún lado, en cualquier momento, excluí todo lo que fuera do mesmo tipo y existe solo en ese lugar. Cuando, por lo tanto, preguntamos si algo es lo mismo o no, nos referimos siempre a algo que existió en determinado momento, en determinado lugar, o que en ese instante era cierto ser lo mismo, y nada más. De onde se concluye que una cosa no puede ter dos principios de existencia, ni dos cosas el mismo principio, visto ser imposible dos cosas del mismo tipo estén o existan en el mismo momento, precisamente en el mismo lugar, o una misma cosa existir en espacios diferentes. Por lo tanto, aquella que tuvo un principio es la misma cosa; y aquella que tuvo un principio diferente de la anterior en el tiempo y en espacio, no es la misma, pero diversa. Lo que ha traído dificultades acerca de esa relación fue el poco cuidado y atención utilizados en la definición de nociones precisas de las cosas a las cuales ella es atribuida. (LOCKE, 2014, p. 433-434)

A larga cita del filoso ingles se hizo necesaria para que posamos destacar que el ejercicio de identificación a ser propuesto justamente para el fortalecimiento del individualismo y el drenaje de los valores comunes, como el bien público, por ejemplo, una vez que, en absoluto tiempo y espacio, ninguno ser es igual al otro, hasta por ocupar otro espacio físico. De ese modo, la “actitud historiadora” de identificación depende de una amplia gama de lecturas, para que además de lo vivido, el profesional, mensure el impacto y el peligro del abordaje liviana de los conceptos.

En próximo proceso a constituir la “actitud historiadora” propuesta por la BNCC es la comparación. En el texto de la BNCC, el ejemplo mencionado es la problematización de la pintura corporal en sociedades indígenas y urbanas cuanto, al origen de los materiales utilizados, dibujos y sus significados sociales; además el texto sugiere la utilización da matemática para elaboración de tablas comparativas de dados como renta, mortalidad infantil entre otros (BRASIL, 2018, p. 399).

Sin embargo, el ejercicio de la historia comparada exige amplio conocimiento teórico de cómo hacerla, a fin de evitar justamente lo que la historia comparada, de acuerdo con Marc Bloch (1998) debe combatir: la formulación de oposiciones y dicotomías fáciles entre pueblos, culturas y sociedades y luego la borradura de los cambios, influencias y similitudes. Para el ejercicio de comparación con solidez teórica, Bloch (1998) ha indicado algunos criterios básicos: objetos comparados deben ser semejantes, mostrar sus similitudes y diferencias, las sociedades estudiadas deberían ser cercanas geográfica y temporalmente (sincronía de los fenómenos estudiados) y, principalmente la unidad de la cuestión es el centro de la comparación. Maria Lígia Prado (2005), ha alertado acerca del riesgo siempre presente de la utilización de la comparación para el establecimiento de jerarquías.

El tercer tema de la “actitud historiadora” recomendada en la BNCC es la contextualización, definida como capacidad de localizar en el tiempo y espacio eventos o fuentes, justificada por la necesidad de percepción de alteridades y de los cambios al largo de la Historia. El riesgo subyacente de no proceder con la contextualización de modo bien sostenido, indicado en el documento, pero no nombrado, es el anacronismo (BRASIL, 2018, p. 399). Según nuestra propuesta de abordar una cuestión teórica referente a cada paso del proceso de actitud historiadora de la BNCC, para enseñar la importancia de una sólida formación teórica minimizada, para no decir ignorada por la Resolución CNE/CP 02 de 2019, mencionamos la contribución del historiador Jean Starobinski en la indispensable trilogía *Historia: nuevos problemas, nuevas fuentes y nuevas abordajes*” (1976).

Las reflexiones de Starobinski acerca de la relación entre historiador y el texto literario pueden ser extendidas a cualquier fuente, pues su propuesta de trayectoria intelectual a ser seguida por el sujeto-historiador (¿y por qué no, docente?) – cuestión – texto – contexto – texto, enseña las diferencias de contexto entre sujeto y objeto de conocimiento como el centro neural de la dinámica de alejamiento y acercamiento al largo de la cual la historia es construida.

Los dos últimos temas del proceso de actitud historiadora propuesta por la BNCC – interpretación y análisis – serán abordados en conjunto, a la medida que se relacionan a algo indispensable en el rol social del historiador, especialmente en lo que toca su actuación como docente: la atribución del sentido a los procesos sociales al largo del

tiempo. En el texto de la BNCC la interpretación significa identificar la estructura del objeto y le relacionar a los modelos y formas distintas y similares, además de le inserir en el tiempo y espacio (le contextualizar); la interpretación tendría la función también de provocar una reflexión acerca de la organización cronológica, al cuestionar la elección de algunos eventos en detrimento de otros tantos. Para ejemplificar la importancia de la interpretación para el área de Historia, el texto trae ejemplos que merecen un examen más detallado.

El primer ejemplo de diferencia de interpretación son las telas de El Greco, cuyo estilo podría ser a un deseo de romper con el modelo hegemónico de pintura entre sus contemporáneos o a problemas oftalmológicos del pintor. Tal ejemplo de distintas interpretaciones que simplemente ignora el objeto analizado (siquiera menciona cual pintura específica es analizada) es la propia manifestación de una interpretación bajada en la mera opinión del sujeto – ignorando literalmente– la materialidad del objeto interpretado.

El segundo ejemplo, la violencia da ideología explicitada a ser reproducida pelos docentes es más obvia: “los debates que merecen ser enunciado, se destacan las dicotomías entre Occidente Y Oriente y los modelos basados en la secuencia temporal de surgimiento, auge y declino. (BRASIL, 2018, p. 399). Al maestro más atento, luego surge la cuestión: ¿por qué “dicotomía”? ¿Por qué no “relaciones”, “diferencias”, “complementariedades” entre Occidente y Oriente? El lenguaje elegido en el ejemplo del texto del MEC permite pensar en la tesis del exsecretario de Estado estadounidense Samuel Huntington (1998) y el inevitable “*Crash of civilizations*”, con todas sus implicaciones de naturalización de todas las violencias cometidas en el Oriente.

El último de los cinco procesos que constituyen la actitud historiadora es el análisis que la BNCC exprime como “habilidad bastante compleja porque presupone problematizar la propia escrita de la historia y considerar que, a pesar del esfuerzo de organización y de busca del sentido, se trata de una actividad en que algo siempre escapa” (BRASIL, 2018, p. 399). Tratar la búsqueda del sentido en Historia como “algo que siempre escapa” es se eximir del rol social del historiador en el tiempo presente e ignorar solemnemente reflexiones de dos pilares de la historiografía brasileña: Caio Prado Júnior y Sérgio Buarque de Holanda.

En artículo de 1974, el historiador Sergio Buarque de Holanda, al analizar lo que él consideraba “actual e inactual” en las contribuciones del historiador prusiano Leopold Von Ranke, ha indicado la búsqueda por el “sentido” en la historia como la principal cualidad del historiador prusiano, y la construcción del sentido en medio al marañado de acontecimientos que oponen os trabajos del historiador y de cronista: en cuanto la finalidad de ese es la ‘exposición circunstanciada y meticulosamente fiel dos hechos (...) aquel “consigue enseñar las etapas del movimiento en su intrínseca unidad (HOLANDA, 1974:438) De ese modo, la atribución de algún sentido, mismo que restricto a determinada época, es tarea propria del trabajo del historiador.

El análisis acerca del “sentido de la colonización” es un capítulo clásico en la obra de Prado Jr., en la cual explica que el “sentido” en la historia si percibe a la lejanía, en un largo recorte temporal, que consiste en una línea maestra consistentemente dirigida en determinada orientación; que ese sentido, es lo que se debe buscar al investigar la historia de una sociedad, al buscar comprender la parte de un todo. De ese modo, cuando el sujeto en su actitud historiadora de interpretar y analizar determinado objeto/fuente histórica se exime de la búsqueda del sentido por le juzgar algo que siempre escapa, renuncia al ejercicio de su rol social.

Conclusión

Afirmamos que superar la ideología hegemónica neoliberal-comodificadora implica en disputar el conocimiento y su acceso. La formación en Historia, así como las demás áreas del conocimiento, no puede mantener-se bajo el jugo de la ignorancia y de la sumisión a la falacia de las políticas educacionales, que priorizan el acriticismo, utilitarismo (del saber interesado) y maniqueísmo del conocimiento, en favor de las habilidades contradictorias a la reflexión crítica. Y reiteramos, es imprescindible la formación de maestros como intelectuales críticos reflexivos, capaces de superar el sentido común, fortaleciendo la comprensión y la actuación en proceso histórico.

En el contexto escolar, la tragedia (docente y educativa) está en continua manutención. La discusión emprendida aquí por el análisis de la Resolución CNE/CP n. 2/2019 y la BNC Formación de docentes, en conjunto con el análisis crítica de la formación en grado en Enseñanza de Historia, acaba por revelar la expropiación de las capacidades del desarrollo humano en sus relaciones político-histórico-culturales y económicas, en las cuales presionan relaciones que actúan en el consenso (en sentido gramsciano), promoviendo la comodificación de los sujetos.

Al vincular el texto de la Resolución CNE/CP n. 2/2019 a las demandas de la propia BNCC para la enseñanza de Historia, evidenciamos que la disminución de la carga horaria destinada a la constitución científica de cada área, en particular de Historia, va en el contramano de la necesidad de una densa formación cultural e intelectual del docente, para que mínimamente logre comprender la discusión que sostiene la “actitud historiadora”, que el documento le exige.

Así, lo que se presenta son formas cada vez más condensadas y livianas de conocimiento, cerceando la formación humana del conocimiento necesario para su desarrollo pleno. Cuestión que amplía, resultando en implicaciones complejas acerca de las Universidades, visto que limitan sus actuaciones, les sacando la autonomía y recursos esenciales para la organización curricular de sus grados y de articulación con los proyectos de investigaciones. Por la referida resolución, transfigura-se en contexto de formación docente el proceso alienador de las relaciones de trabajo y conocimiento, visto la destrucción de la sólida formación teórica, tan cara al pensamiento y acciones.

Hemos visto en contexto de la formación en grado en Historia, el conocimiento instrumentalizado propuesto por la Resolución nº02/2019, expone la desintelectualización del saber docente, en que el peso de la formación a las demandas practicas es superior a la constitución del conocimiento teórico conceptual, cuestión que implica directamente en la constitución crítica, política, cultural de individuos y colectividad, capaz de oponerse a las determinantes de ideologización del conocimiento.

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.