

A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DO IFG: TRAJETÓRIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DOCENTE¹

Rafael Gonçalves Borges
Doutor em História pela Universidade Federal de Goiás
Instituto Federal de Goiás
rafael.borges@ifg.edu.br

As pesquisas em torno da formação de professores de História no Brasil ganharam fôlego significativo nos últimos anos, mas ainda conservam a novidade de um campo de reflexão e produção de conhecimento com muitas possibilidades por se desbravar. É no intuito de trilhar os primeiros passos neste campo que se elabora este texto, justificado pelo empenho de oferecer uma reflexão teórica sobre um tema absolutamente central no cotidiano do curso de Licenciatura em História do IFG: a constituição das Práticas como Componentes Curriculares (PCCs).

1 A ruptura proposta pelas Práticas como Componente Curricular e as inevitáveis continuidades

Quando recorremos a autores que debatem sobre a história da formação de História no Brasil (NASCIMENTO, 2003; ZAMBONI e FONSECA, 2008) podemos falar em quatro marcos principais:

1) a constituição dos cursos universitários de História ao longo dos anos 1930; 2) a criação da Associação de Professores Universitários de História (Anpuh) e o estabelecimento do Currículo Mínimo para os cursos de História, formulado pelo Conselho Federal de Educação (CFE), respectivamente em 1961 e 1962; 3) a criação das licenciaturas em Estudos Sociais e o repensar da formação do professor de História nas décadas de 1970 e 1980; e, 4) as Diretrizes Curriculares e a formação do professor de História no início do século XXI (NASCIMENTO Thiago, 2013, p. 267).

¹ O texto ora apresentado consiste em uma síntese do capítulo homônimo presente no e-book “Licenciatura em História do IFG: dez anos de desafios na formação do professor pesquisador”, disponível na rede mundial de computadores. O e-book foi idealizado com o intuito de avaliar teórica e criticamente as práticas que marcaram a primeira década do curso de Licenciatura em História do IFG, o primeiro (e único até 2019) no interior da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. O esforço foi o de destacar a especificidade de um curso de formação de professores conduzido por professores EBTT que, simultaneamente, formam professores do Ensino Básico e atuam como professores do Ensino Básico.

Não cabe aqui proceder a uma análise pormenorizada deste processo. Entretanto, quando aprofundamos as questões apresentadas por esse decurso entre as décadas de 1930 e 1990, defendemos que toda essa movimentação engendrou, no início do século XXI, uma concepção de currículo para professores de História que visava justamente enfrentar as heranças trazidas do século XX e que ainda hoje teimam em rondar as licenciaturas em História Brasil afora. A história da formação de professores de História no Brasil posiciona três questões para os cursos de formação de professores de História no Brasil desde 1930, e que presentemente, permanecem inquietando aqueles que lutam por uma formação de professores de História coerente e condizente com os desafios do nosso tempo. Seriam elas: 1) a permanente necessidade de superação de uma formação dicotomizada que persiste por meio de uma resistência subterrânea do modelo “3+1”, que compartimenta a discussão teórica e a aplicação prática, assim como a formação pedagógica e a formação específica, transformando os cursos de licenciatura em História no Brasil em bacharelados adornados por disciplinas pedagógicas; 2) o impacto que a manutenção desse binômio possui sobre a construção dos alicerces sobre os quais se desenvolverá a identidade docente do professor de História, isto é, a dificuldade que um recém-egresso de uma licenciatura em História enfrenta em articular a dimensão da pesquisa em História ao ato de ensinar História, assim como a dificuldade de compreender a relevância das dimensões pedagógicas em sua formação não apenas como professor, mas também como educador; e, 3) a luta pela especificidade da componente curricular História baseada não apenas nos termos de empregabilidade para o licenciado em História, mas também a partir de uma reflexão necessária e imprescindível sobre a importância do conhecimento histórico para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e orientada historicamente, isto é, que se apropria das narrativas sobre o passado para propor ações concretas e pertinentes ante os desafios do presente.

Acreditamos que esta tripla preocupação se articula diretamente com a introdução das Práticas como Componentes Curriculares (PCCs) no currículo dos cursos de formação de professores no Brasil. A introdução das PCCs se dá a partir da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da

Educação Básica determinadas pela Resolução CNE/CP nº 01/2002. Nesse documento, consolida-se a dimensão da pesquisa como princípio da formação do professor-pesquisador, e fala-se pela primeira vez em uma ideia de prática redimensionada na matriz curricular. De acordo com o texto do documento, “a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso” (BRASIL, 2002a, p. 5).

Apesar dos avanços obtidos com essa legislação, é importante matizá-la a partir da perspectiva de que ela se deu em um contexto no qual a concepção teórica educacional dominante era o neoprodutivismo da pedagogia das competências (cf. FONSECA; COUTO, 2008, p. 116). Tanto as resoluções quanto os pareceres redigidos neste contexto estão voltados para a preparação de um profissional segundo perspectivas aplicacionistas calcadas por uma racionalidade técnica e científica, que está mais voltada para a consecução dos interesses do Estado do que na autonomia da trajetória formativa proposta por cada instituição aos seus discentes. De qualquer modo, é digno que se elogie o esforço das DCNs e dos pareceres seguintes em superarem aspectos históricos da formação de professores no Brasil, sobretudo o modelo “3+1” e a dissociação entre a formação específica e a formação pedagógica.

Foi sob esse prisma que o primeiro Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de Licenciatura em História do IFG foi gestado a partir da criação da Rede Federal de Ensino Técnico e Tecnológico em 2008, como indicando nos primeiros capítulos deste livro. Entretanto, as lutas demandadas para que tal feito se realizasse e a própria indeterminação acerca do que de fato seriam as PCCs nos currículos de licenciatura impossibilitaram que estas se apresentassem de modo articulado à matriz. Assim, a primeira proposição de PCC aconteceu não integrada efetivamente à matriz curricular, compondo-se a partir de uma “perspectiva de aprimoramento das práticas investigativas, da elaboração e execução de projetos relacionados aos conteúdos curriculares e da proposição e execução de projetos de natureza interdisciplinar” (IFG, 2009, p. 19). As 400h relativas à PCC estavam dissociadas do desenvolvimento das demais componentes curriculares, não previstas em horários como o Estágio Curricular Supervisionado, ou ainda integrado à carga horária das disciplinas específicas de área, por exemplo. Deste modo, as PCCs eram encaradas quase como horas de atividade

complementar. Essa indeterminação acabou conduzindo à criação de projetos autônomos não necessariamente articulados à proposta direta da PCC de transformar a prática de pesquisa e compreensão do ser docente, projetos como exibição e debates de filmes que, embora pertinentes, não contemplavam as exigências e possibilidades da PCC.

Essa incongruência foi notada quando da primeira visita do MEC ao curso em 2013, informando a necessidade de reorganizar a PCC no interior da matriz, de modo que ela se transformasse efetivamente em uma componente curricular. A opção, naquele momento, foi a de idealizar PCCs em cada período do curso com carga horária equivalente às demais disciplinas e que estivessem voltadas para o debate metodológico acerca do ensino de História, a partir das áreas de pesquisa específica. Assim, no novo Projeto Político de Curso implementado a partir de 2015/1, nota-se uma atenção maior aos pareceres do MEC acerca da PCC, sua importância, especificidade em relação ao Estágio e articulação com os temas transversais. Seriam criados núcleos de prática curricular por área de pesquisa histórica (História Antiga e Medieval, Moderna e Contemporânea, da América, do Brasil, Regional e da África e Cultura Indígena).

Entretanto, o PPC de 2015 já nasceu com prazo de validade, uma vez que quatro meses após o início de sua implementação, o MEC promulga a Resolução CNE/CP nº 2/2015 com novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores. Assim, a própria experiência do novo projeto de PCC foi marcada pela consciência da possibilidade de uma revisão do mesmo, a partir da obrigatoriedade de um novo PPC até julho de 2018². Tudo isso conduziu a uma opção por encaminhar uma alternativa ainda diferente em relação à PCC, mas antes que passemos à exposição desse terceiro projeto, empreenderemos uma breve discussão acerca da identidade docente, para compreender como é este debate quem referencia e influencia a concepção do projeto mais atual.

2 Saberes, currículo e profissionalização: a questão da identidade docente

² Inicialmente, a data limite para a adequação era julho de 2017, mas o MEC ampliou o prazo em um ano, decisão que foi ainda modificada em 2018 com nova ampliação.

Acreditamos que uma reflexão importante e relativamente recente e que tem direta relação com a emergência das PCCs como elemento necessário à formação de professores é aquela que se dedica a pensar a construção da identidade docente dos profissionais da educação. O tema tem dimensão política na medida em que pontua o exercício da docência por profissionais formados em cursos de licenciatura – literalmente, quem têm “licença” para educar –, mas ao mesmo tempo, tem relevância social e cultural, uma vez que contempla o processo de autoconstrução de um traço definidor dos sujeitos. A questão básica sobre o que significa ser um professor, qual o processo de constituição dessa identidade e quais experiências são necessárias para isso retomam desde pronto a ideia de que ser professor é tão somente saber ensinar. Se nos aproximarmos desse debate a partir das primeiras diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores citadas acima, é importante considerar a ressalva de que a identidade docente não se constrói apenas a partir do exercício do ensino, como quer fazer crer a pedagogia das competências. Isto é, ser e reconhecer-se como professor consiste em um processo muito mais abrangente do que meramente ensinar conteúdos de uma disciplina (Cf. FONSECA e COUTO, 2008).

No âmbito geral, a discussão sobre identidade docente já pontua que as licenciaturas são apenas o ponto de partida dessa construção, mas que é de fundamental importância que os saberes mobilizados nessa formação colaborem de modo efetivo com o enfrentamento das contradições múltiplas presentes na concretude da ação docente. Pimenta indica que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão de tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 1999, p. 19)

A autora ainda distingue três saberes necessários à construção da identidade docente: os advindos da *experiência*, os que se relacionam ao *conhecimento* específico e os *pedagógicos*, direcionados à formação comum a qualquer educador. Os primeiros seriam, inicialmente, aqueles já trazidos pelos alunos que chegam até o ensino superior: representações e estereótipos sobre o que é ser professor, bem como expectativas sobre o que significa tornar-se professor. Entretanto, ainda que saibam, os discentes “não se identificam como professores, na medida em que *olham* o ser professor e escola do ponto de vista do ser aluno. O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*” (PIMENTA, 1999, p. 20, grifo original).

Acrescidos aos saberes da experiência, Pimenta trata dos saberes do conhecimento. Sobre esse aspecto, a autora, exatamente no contexto de elaboração das novas políticas para a formação de professores pós-LDB de 1996, indica a mesma preocupação mencionada previamente de considerar importante – em qualquer licenciatura, mas aplicado aqui à História – não apenas a aquisição dos conhecimentos específicos da ciência histórica, mas de ser capaz de problematizar a necessidade e relevância deste conhecimento para a sociedade. Assim, formar-se professor de História e defender a existência autônoma da disciplina no currículo da educação básica não deve ser uma ação conduzida apenas pelos interesses de manutenção de vagas no mundo do trabalho, mas também pela convicção da importância do conhecimento histórico para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. É necessário que na formação do professor de História, os alunos adquiram consciência da relação entre saber e poder, e também sobre as disputas de poder que perpassam a elaboração das narrativas históricas.

O terceiro conjunto de experiências apresentado por Pimenta diz respeito, como antecipado, aos saberes pedagógicos. Tais saberes colocam em pauta a importância das disciplinas da área de educação na formação de qualquer licenciando, com destaque aqui, para os de História. Falando desde o ponto de vista da Pedagogia, a autora reitera a ideia de que “na história da formação dos professores, esses saberes [do conhecimento e pedagógicos] têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados” (PIMENTA, 1999, p. 24). Contra isso, se os saberes da experiência e os

conhecimentos específicos são fundamentais para a construção da identidade docente, em um mesmo nível encontram-se os saberes pedagógicos.

Pimenta, entretanto, pontua que o mero interesse pelos saberes pedagógicos não é suficiente: é necessário que estes sejam pensados a partir da prática. Só há sentido, para a autora, em aprender teorias pedagógicas (de natureza sociológica, filosófica, política, didática etc.) que estejam em constante diálogo com práticas, evocando aquilo que se diz sobre a Pedagogia: uma *teoria prática* e uma *prática teórica*³.

Naturalmente, o tema da identidade docente não está vinculado apenas aos saberes necessários à formação inicial do professor. Cruz e Aguiar (2011) empreendem um importante balanço sobre as perspectivas teóricas acerca da questão. Passando desde a teoria da identidade social até a abordagem psicológica, as autoras indicam que a discussão sobre a identidade docente reforça, em diversos de seus momentos, o sentido contido na própria lógica da profissionalização docente em contextos que podem tender a desqualificar sua importância⁴, “diante do uso massificado das tecnologias e das informações, gerando fragilidades na consistência e no monopólio dos conhecimentos formais, historicamente reduto de poder dos professores” (CRUZ; AGUIAR, 2011, p. 17). Para se posicionar ante tais enfrentamentos, uma formação inicial atenta à questão da identidade docente deveria conduzir o licenciando a compreender questões como: “quais os sentidos de profissão que os professores compartilham? Quais as nuances da identidade profissional docente nos contextos de sua ação? Qual sentido da ação coletiva dos docentes está sendo construída?” (CRUZ; AGUIAR, 2011, p. 24). Todas essas questões acrescentam pontos que lançam luz sobre aquilo que entendemos se relacionar ao tema das PCCs na formação de professores de História atualmente.

Deste modo, as PCCs são encaradas como possibilidades de construir uma formação acadêmica mais aproximada dos desafios futuros do professor de História, e considerando-se os espaços específicos proporcionados por uma licenciatura na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, espaço assaz diferente dos

³ Ver Libâneo (2010).

⁴ É impossível não aludir, aqui, à inclusão do “notório saber” no texto da recente Reforma do Ensino Médio de 2017, que permite que profissionais não licenciados atuem em cursos técnicos e profissionalizantes, sem a devida reflexão pedagógica necessária a qualquer prática docente (Cf.: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_08. Acesso em 14 out 2018).

ambientes Universitários, procuraremos, ao final deste texto, explicitar a compreensão do que vêm a ser as PCCs no interior do Instituto Federal de Goiás, e mais precisamente, na Licenciatura em História.

3 A Prática como Componente Curricular na formação da identidade docente do professor de História

O debate sobre a identidade docente na formação de professores do IFG tem sido travado já sob o impacto de dois novos documentos, inexistentes no contexto em que os PPCs anteriores foram elaborados. O primeiro deles é a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que estabeleceu, como mencionado anteriormente, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores em nível superior e também, de modo inédito, para a formação continuada. Ao longo de todo o documento, percebe-se a reiterada preocupação de articular teoria e prática na formação inicial de professores e, diferentemente da Resolução anterior, de 2002, as novas Diretrizes já apresentam as obrigatórias 400h de PCC na matriz curricular, que foi expandida para o mínimo de 3200h. O impacto das novas exigências das Diretrizes conduziu o IFG a estruturar, a partir de um Fórum de Licenciaturas que reúne representantes de todas as licenciaturas da instituição, Diretrizes internas capazes de dar organicidade e identidade própria e comum aos cursos do Instituto. A Resolução CONSUP/IFG nº 31 de 2017 estabeleceu as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciaturas do IFG, a partir da análise da Resolução CNE/CP nº 02/2015. Nesse documento, a questão da identidade docente aparece de modo explícito. Segundo o texto, a oferta dos cursos de licenciatura no IFG deve observar, dentre outros critérios, “políticas de formação e identidade docente, com a criação de cursos de licenciatura em todos os câmpus” (IFG, 2017, p. 2). Mais explicitamente, o inciso IV do artigo 6 indica como uma concepção basilar da formação de professores/as do IFG:

A concepção de identidade docente como um processo de construção sócio-histórico e cultural, que se realiza com base na significação social da profissão em suas contradições e seus elementos constitutivos (profissionalidade, profissionalização e profissionalismo), caracterizando um conjunto de conhecimentos e princípios constituídos na e pela indissociabilidade entre a formação pedagógica e a formação de área específica. (IFG, 2017, p. 3)

Creemos não ser necessário explicitar de que modo o documento se vincula às discussões teóricas empreendidas, sobretudo ao esforço em proporcionar às licenciaturas uma maior integração entre a formação por área e a formação específica. Sobre a PCC, o documento possui um capítulo específico, que determina sua obrigatoriedade como componente curricular específico distribuído ao longo de todo o processo formativo. Cabe destacar o artigo 29, que relaciona o tema da identidade docente à PCC. Diz o texto que “a PCC, intrínseca à educação e ao ensino, corrobora para a formação da identidade do/da professor(a) ao transcender a sala de aula e o ambiente educacional, podendo definir-se como núcleo ou parte de outras disciplinas ou de outras atividades formativas.” (IFG, 2017, p. 12). Destarte, nota-se o esforço do documento, em consonância com os debates teóricos dos últimos anos, em constituir a PCC como um espaço de reflexão que transcenda o aplicacionismo, o didático, o metodológico.

Como apontamos no início deste texto, ainda não é grande o número de trabalhos dedicados a pensar o impacto da PCC na formação de professores de História o Brasil. Lopes (2015), no XXVII Simpósio Nacional de História em 2015, assinalou, por exemplo, as diversas dúvidas que perpassaram a concepção das maneiras de viabilizar as PCCs nos currículos de Licenciatura em História no Brasil. “Se a prática deve estar presente nos componentes curriculares, de forma intrínseca e indissociável, qual o sentido de determinar uma carga-horária específica para ela? Uma vez determinado uma carga-horária específica para ela, como impedir a fragmentação e o isolamento da prática?” (LOPES, 2015, p. 5). O interessante da análise desta professora é que ela parte da experiência de redimensionamento dos currículos de Universidades – no seu caso baianas – e, ao fazê-lo, indica as resistências que os ambientes universitários podem oferecer à efetivação das PCCs. Dificuldade esta que os Institutos possuem em menor grau, dada a ausência de culturas e práticas cristalizadas, assim como a convicção de que nossas licenciaturas podem ser construídas com liberdade muito maior que Universidades e sua tendência a enfatizar os Bacharelados, ou mesmo, em não perceber as diferenças entre as duas modalidades formativas.

Em esforço semelhante, Álvaro Nascimento (2013) refletiu sobre as resoluções governamentais reorientadoras dos cursos de licenciatura no Brasil também a partir de sua experiência pessoal, nesse caso, como professor e coordenador do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). De acordo com o autor, com a introdução das PCCs, “os professores universitários, enfim, haviam de continuar engajados com o ensino do conteúdo próprio das suas áreas, mas não poderiam delegar exclusivamente aos seus colegas das faculdades de educação a responsabilidade pela formação de futuros professores” (NASCIMENTO Álvaro, 2013, p. 37). A mesma dificuldade indicada por Lopes também é aqui apresentada, portanto: a de que professores das áreas de conhecimento específico da História se vejam todos obrigados a pensar a dimensão do ensino em suas práticas. Recorrer à reflexão do professor é um modo de reforçar a organicidade do texto que ora apresentamos e seu esforço de identificar como a idealização das PCCs se relaciona à superação de continuidades indesejáveis na formação de professores do Brasil.

As reflexões do professor, entretanto, estão direcionadas à perspectiva de que a PCC deve se circunscrever à questão metodológica, ou seja, de que modo devem ser ensinadas áreas de produção historiográfica específicas (como História Antiga, Medieval, Moderna, da América etc.), muito próximo do que se estabeleceu na matriz curricular de nosso curso em 2015. As formas de se concretizar as PCCs foram tema de tese de doutorado de Ângela Ribeiro Ferreira, que se prestou a analisar os modos pelos quais todas as Universidades Federais e Estaduais do Brasil entenderam a composição das PCCs em seus currículos⁵. Ferreira propõe três modelos básicos para o desenvolvimento das práticas nas matrizes curriculares dos cursos. O primeiro deles, seria o de *responsabilidade especializada*. Segundo a autora,

neste modelo a carga horária da PCC é organizada em forma de disciplinas específicas de ensino de História. Boa parte dos cursos optou por criar disciplinas com ementas específicas para atender às 400 horas de PCC. A opção por criar disciplinas com ementas específicas dentro dos departamentos de História se aproxima do conceito de Didática da História, de Bergman e Rüsen, que argumentam que a Didática é parte integrante do campo da História e não apenas da Pedagogia (FERREIRA, 2015, 57).

⁵ Aproveitamos para assinalar o fato de sermos a única licenciatura em História da Rede Federal de Ensino Técnico e Tecnológico, de modo a reiterar nossas especificidades frente às universidades e, talvez por isso, não contempladas pela pesquisa da autora.

O segundo modelo seria o de *responsabilidade partilhada*, no qual

[...] a reflexão sobre a prática é entendida como responsabilidade de todos os formadores. Temos duas formas de organização da carga horária que se encaixam aqui: uma em que a carga horária é dividida entre as disciplinas específicas de Prática de Ensino e carga horária diluída nas demais disciplinas do curso normalmente entre disciplinas de conteúdo específico (Antiga, Medieval, etc.); na outra a carga horária é diluída em toda ou parte da grade. (FERREIRA, 2015, p. 57)

Assim, neste modelo, todos os docentes seriam responsabilizados por pensarem o ensino em suas ementas, mas questiona-se o quanto essa dimensão poderia ser efetivada plenamente em ambientes com culturas muito mais voltadas para a pesquisa em nível de bacharelado do que de ensino. O último modelo identificado pela autora é o da *não responsabilidade do historiador com o ensino*. Nele

ou as disciplinas pedagógicas são alocadas como Prática, quando as disciplinas pedagógicas tradicionais dos cursos de licenciatura assumem o espaço das 400h de PCC; ou as disciplinas de pesquisa histórica são alocadas como Prática [...] A opção que coloca as disciplinas pedagógicas como PCC é oposta ao primeiro modelo porque nega a Didática da História como parte do campo da História, e a Didática é exilada no campo da Pedagogia, transformando a Didática Geral, Psicologia da Educação, Fundamentos da Educação, entre outras, em Prática de Ensino na licenciatura em História. (FERREIRA, 2015, p. 58)

Na análise dos títulos das componentes curriculares propostas como PCCs pelos PPCs analisados pela autora, destaca-se sempre a questão do ensino, como sendo o foco da prática como componente curricular. Muitas dessas componentes, por exemplo, dedicam-se justamente à perspectiva de uma “transposição didática”, como muito se assemelhavam as PCCs segundo o modelo de 2015 do nosso curso. Essa questão está posta até mesmo no título da tese: “a prática de *ensino* como componente curricular”. É justamente a partir deste problema que queremos apresentar o novo formato de PCC do curso de licenciatura em História do IFG.

Acreditamos que o problema maior da inserção das PCCs nas matrizes curriculares de Licenciatura em História no Brasil está ligada à não constatação de que a PCC não diz respeito apenas a práticas de *ensino*. A legislação, como demonstramos nas Resoluções CNE/CP nº 02/2002 e nº 02/2015, traz literalmente o texto da obrigatoriedade de “400h de prática como componente curricular”. O ensino não está aí

inserido. Quando observamos a questão da identidade docente e o debate sobre sua construção, percebemos que a PCC pode e deve ir além das questões ligadas ao ensino de História, pois fazer-se professor de História é muito mais do que meramente saber ensinar História, caso contrário, permaneceremos idealizando formações iniciais ligadas à dimensão aplicacionista já tão criticada. O trabalho de Ferreira explicita que até o momento, nenhum outro curso de licenciatura em História público do país possui uma proposta de PCC que supere esse reducionismo.

Tal reducionismo é combatido pelos próprios pareceres do MEC. O primeiro deles, o Parecer CNE/CP nº 09 de 2001 emitido justamente no contexto de debate das primeiras Diretrizes que introduziram a noção de PCC, já indicava que “uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na *reflexão sobre a atividade profissional*, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional” (BRASIL, 2001a, p. 23, grifo nosso). Assim, desde o início, o que se propõe à PCC é uma reflexão abrangente sobre toda a atividade profissional do professor, não apenas sobre a questão do ensino.

De qualquer modo, a prática continua sendo encarada por muitos como se restringindo à prática de ensino, o que por sua vez, conduziu à busca por compreensão de sua especificidade em relação ao Estágio. Em outro documento, o próprio Conselho Nacional de Educação lançou luz sobre a questão defendendo que “[...] há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles. A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino [...]” (BRASIL, 2001c, p. 9). Assim, de pronto, o texto defende que PCC não se restringe à prática de ensino e ao Estágio. Em continuidade, o parecer informa que “a prática, como componente curricular, que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, *ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar*, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas” (BRASIL, 2001c, p. 9).

A confusão entre PCC e prática de ensino, porém, pode ser identificada nos próprios pareceres iniciais do Conselho Nacional de Educação. O Parecer CNE/CP nº 28/2001, citado por último, dava nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, elaborado apenas dois meses antes. Neste último, o mesmo trecho da última citação aparece, porém, em lugar de se ler “a prática como componente curricular [...] ao transcender a sala de aula” lê-se “a prática de ensino [...] ao transcender a sala de aula”. Em verdade, todas as seções onde se lia “prática de ensino” são alteradas para “prática como componente curricular”. Não é de se admirar que ainda hoje, os cursos de licenciatura em História no Brasil restrinjam a PCC à questão do ensino.

E para que não restem dúvidas sobre as possibilidades da PCC nas matrizes, o mesmo parecer sugere as seguintes ideias de pesquisa na prática:

Com isto se pode ver nas políticas educacionais e na normatização das leis uma concepção de governo ou de Estado em ação. Pode-se assinalar também uma presença junto a agências educacionais não escolares tal como está definida no Art. 1º da LDB. Professores são ligados a entidades de representação profissional cuja existência e legislação eles devem conhecer previamente. Importante também é o conhecimento de famílias de estudantes sob vários pontos de vista, pois eles propiciam um melhor conhecimento do ethos dos alunos. (BRASIL, 2001c, p. 9)

Todas essas possibilidades estão abertas para o trabalho com a PCC, todas elas diretamente ligadas à oferta de novos elementos necessários à construção da identidade docente já na formação inicial.

Assim é que em nosso novo projeto pedagógico de curso, a PCC mantém-se com carga horária específica em cada um dos períodos, atingindo o total de 405h ao final dos oito períodos previstos. Entretanto, diferentemente do que antes se idealizou e do que se percebe ser feito em todo o Brasil, propusemos práticas como componentes curriculares que estejam articuladas com o debate sobre o fazer-se professor de modo mais amplo e complexo.

As PCCs na nova matriz são numeradas de acordo com os períodos, indo, portanto, de I a VIII⁶. A PCC I tem como título “Os cursos de Licenciatura e a formação de professores no Brasil”, a PCC II, em consonância com o debate introduzido pela anterior, tem como título “Espaços educativos, modalidades e níveis de ensino”, e a

⁶ Todas a descrição dos novos projetos pode ser encontrada no novo Projeto Pedagógico de Curso, implementado a partir de 2018/2 e referenciado na Bibliografia.

PCC III encerra essa primeira etapa formativa sobre dimensões mais abrangentes do fazer-se professor ao propor como título “Formação e trabalho docente no contexto da educação escolar e do movimento dos profissionais da educação”. Observa-se que a proposta do PPC de 2018 é que essas três primeiras PCCs apresentem aos alunos que ainda se encontram no início do curso, experiências de pesquisa e reflexão sobre a dimensão mais ampla do ser professor, principiando-se o curso pelo aspecto da identidade docente em si. Em consonância, é nessa primeira metade do curso que se encontram as disciplinas de Filosofia da Educação, História da Educação e Sociologia da Educação, fortalecendo a relevância das disciplinas da área da educação na formação, procurando coordenar saberes de experiência, saberes do conhecimento histórico específico e saberes pedagógicos, como pontuaram os autores trabalhados nos tópicos anteriores deste texto.

O próximo bloco de PCCs está relacionado mais diretamente à questão do ensino. A PCC IV tem como título “Livros didáticos e prática docente” a PCC V problematiza de forma mais ampla o tema das “Fontes históricas e prática docente”, e a PCC VI “As diversas linguagens na prática docente”. Apesar de termos ressaltado ao longo de todo o texto a importância de não se reduzir a identidade docente ao ensino, é condição *sine qua non* ao professor a ação de ensinar. Assim, utilizar o livro didático de forma crítica, ponderar sobre a importância do uso de fontes no ensino de História, e enfatizar a questão das linguagens diversas no ensino, também é fundamental para que o aluno possua elementos necessários à construção de sua própria identidade. De igual modo, entre o 4º e o 6º períodos o aluno vivencia as disciplinas de Didática (Geral) e Didática da História, Políticas da Educação, Psicologia da Educação e Gestão e Organização do Trabalho no Espaço Educativo. Assim, o encadeamento dos saberes favorece ao aluno uma compreensão mais ampla da realidade escolar e do fazer pedagógico, tendo em vista o início do Estágio Supervisionado no 5º período do curso.

As duas últimas PCCs estão voltadas para temas mais abrangentes no que tange ao cotidiano escolar. A PCC VII está direcionada à “Formação de professores, educação e respeito às diferenças” enquanto a VIII à “Educação, Formação Humana e Tecnologias”. Diversidade, inclusão, acessibilidade, tecnologia, mídias etc. Temas

absolutamente imprescindíveis em sua contemporaneidade e complexidade que são trabalhados nessas duas componentes, com sujeitos que está concluindo seus cursos.

Através da breve síntese acima esperamos ter conseguido explicitar como consideramos que o novo projeto de PCC do curso de licenciatura em História do IFG guarda uma abrangência muito mais significativa desde o prisma da construção da identidade docente, constituindo-se, de fato, em um paradigma único no interior da formação de professores de História no Brasil, pois como o trabalho de Ferreira (2015) demonstrou, nenhuma das modalidades propostas pela autora se encaixa naquilo que temos realizado.

Considerações Finais

Sabemos que as experiências que estamos principiando não são nem serão perfeitas e definitivas, estando assim, constantemente abertas ao repensar e ao aperfeiçoar. Contudo, não podemos deixar de marcar nossa convicção de que temos avançado positivamente no sentido de conceber uma matriz em que a PCC esteja articulada – quando comparamos os três PPCs existentes em tão curto espaço de tempo de existência do nosso curso – de modo explícito à questão da construção da identidade docente a partir da formação inicial do professor. Já existem boas reflexões no debate sobre a formação de professores de História empreendida por colegas ao longo de todo o Brasil⁷ a partir de suas experiências diversas em monitorias, práticas como componentes curriculares etc⁸.

Em um tempo de ataque frontal às contribuições elaboradas pela ciência histórica para a interpretação da nossa realidade social, nunca se mostrou tão relevante que nossos licenciandos sejam municiados de elementos que lhes permitam enfrentar os desafios postos ao professor de História no Brasil contemporâneo. Assim, a identidade docente do professor de História, os ataques à profissionalização docente e à própria carreira do magistério, as políticas públicas de desmonte da educação pública e da formação de professores no Brasil, dentre outras questões, são elementos incontornáveis para o graduando em uma licenciatura em História e, como procuramos demonstrar,

⁷ Ver PACHECO; VIANA, 2017 e MONTEIRO; ROCHA, 2015.

⁸ Ver os capítulos 10 e 11 dessa obra, elaborados a partir de experiências com as PCCs.

acreditamos que as Práticas como Componente Curricular têm muito a contribuir com essa formação, desde que superem o aplicacionismo e o reducionismo à questão do ensino.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n. 9, de 08 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001a.

_____. **Parecer CNE/CP n. 21, de 06 de agosto de 2001**. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001b.

_____. **Parecer CNE/CP n. 28, de 02 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001c.

_____. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Brasília: MEC, 2002a.

_____. **Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Duração e a Carga Horária dos Cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: MEC, 2002b.

_____. **Resolução CNE/CP n. 2, de 01 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015.

CRUZ, Fátima Maria Leite. “Trajetórias na identidade profissional docente: aproximações teóricas”. In: **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 33, p. 7-28, 2011.

FERREIRA, Ângela Ribeiro. **Entre as práticas das teorias e vice-versa: a prática de ensino como componente curricular nas licenciaturas em História no Brasil após o ano**

de 2002. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná.

INSTITUTO Federal de Goiás. Departamento de Áreas Acadêmicas I. **Projeto Político Pedagógico Curso de Licenciatura Plena em História** (2009) [Mimeo]. Goiânia: IFG, 2009.

_____. **Projeto Político Pedagógico Curso de Licenciatura em História** (2015) [Mimeo]. Goiânia: IFG, 2015.

_____. **Projeto Político Pedagógico Curso de Licenciatura em História** (2015). Goiânia: IFG, 2018. Disponível em: <http://cursos.ifg.edu.br/info/lic/lic-historia/CP-GOIANIA>. Acesso em 14 out 2018.

_____. Conselho Superior. **Resolução CONSUP/IFG n. 31 de 02 de outubro de 2017**. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciaturas do IFG. Goiânia: IFG, 2017.

FONSECA, Selva Guimarães, COUTO, Regina Célia do. “A formação de professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo”. In: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papyrus, 2008, p. 101-130.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos pra quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, Jackeline Silva. “Da grade à concepção: a Prática como Componente Curricular nos cursos de licenciatura em História da UNEB e UEFS”. In: **Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História**, Florianópolis, 2015. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1428375180_ARQUIVO_artigoanpuh2015semresumo.pdf. Acesso em 01 out 2018.

MONTEIRO, Francisco Gleison da Costa; ROCHA, Valdécio Sá. “A formação de professores de História e os desafios contemporâneos”. In: **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 307-324, 2015.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. “Mil horas pra quê? A prática como componente curricular na Licenciatura em História”. In: **Antíteses**, Londrina, v. 6, n. 12, p. 35-52, 2013.

ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. “A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização”. In: **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 265-304, 2013.

PACHECO, Ricardo de Aguiar; VIANA, Herika Paes Rodrigues. “Profissional de História: uma questão de identidade”. In: **Fênix Revista de História e Estudos Culturais**, Uberlândia, v. 14, n. 2, p. 1-16, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. “Formação de professores: identidades e saberes da docência”. In: _____ (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, p. 15-34, 1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. “História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização”. In: **Revista História da Educação, RHE**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, 2012.