

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA ATRAVÉS DE UM PROJETO POR COMPETÊNCIAS

PATRICIA GOMES FURLANETTO*

José Carlos Libâneo já nos alertava, no início da década de 1990, sobre a necessidade de novas atitudes diante da profissão de professor. As questões sobre novas estratégias, novas significações para o processo de aprendizagem, o rompimento com a tradição conteudista e a necessidade de ensinar a aprender já eram abordadas. Desde então, muito já se escreveu e se planejou, porém ainda existe uma distância enorme entre a teoria e a prática desse novo paradigma educacional. De forma geral as instituições ainda estão em crise e o ensino superior fechado homogeneizado não atende mais às expectativas do novo aluno.

Da mesma forma, as mudanças sociais, econômicas e tecnológicas do mundo contemporâneo vêm provocando, nas últimas décadas, transformações profundas no mundo do trabalho. Seus impactos são sentidos, principalmente, na nova configuração do mercado de trabalho e nas relações de emprego, o que reflete, diretamente, na exigência de um novo perfil de profissional, com competências que o habilitem à inserção proativa nesse novo cenário.

Nesse sentido, o projeto pedagógico de **Formação por Competências** surgiu como uma proposta que possibilita promover, com efetividade, as aprendizagens necessárias que assegurem, ao profissional da educação, flexibilidade para enfrentar situações concretas de trabalho, com maior autonomia, capacidade de resolver novos problemas e comportamento empreendedor. Ao partir desta realidade, que cada vez mais exige profissionais criativos, autônomos, capazes de buscar a solução de problemas impostos pelo dia-a-dia e, no caso específico dos profissionais em educação, que saibam atuar de maneira interdisciplinar, que transitem entre várias áreas do conhecimento com propriedade e que sejam capazes de buscar permanentemente sua formação.

A partir deste cenário, formulou-se uma proposta para o curso de Licenciatura em História que partiu de alguns princípios:

*UNIFEOB- Pró-Reitoria Acadêmica

- Não se limitar a oferecer uma elevada carga horária destinada aos conteúdos específicos da área, mas, mais do que isso, abrir espaço para a formação de professores capazes de responder às necessidades da educação na atualidade.
- Preocupar-se com a formação de futuros professores que sejam conscientes de que sua própria prática deverá envolver um comportamento constante de observação, reflexão crítica e reorganização de suas ações.
- A aprendizagem deve ser privilegiada em detrimento da transmissão de conhecimentos. E que toda a preocupação metodológica deve centrar-se em propostas didáticas de aprendizagem.
- Todas as atividades propostas durante o curso deverão garantir que as competências em desenvolvimento sejam requeridas, exercitadas e submetidas à reflexão. Numa sequência ação-reflexão-ação como centro de toda dinâmica.

Assim, o curso se estrutura de maneira a garantir a formação específica na área de História, oferecendo ao egresso a competência necessária para atuar como professor de História e, além disso, oferecendo formação complementar capaz de fornecer os subsídios necessários à atuação interdisciplinar do profissional da educação nas áreas das ciências humanas e suas tecnologias.

A organização da matriz curricular e planejamento das ações pedagógicas em cada unidade de estudo, passaram necessariamente por quatro fases: a prognóstica, a elaboração, implantação e a avaliação. A fase prognóstica parte do perfil do egresso e das competências gerais e específicas que serão desenvolvidas. De uma forma geral, o que o futuro professor precisa saber (que conhecimentos são fundamentais)? O que ele precisa saber fazer (que habilidades serão necessárias para desempenho de sua prática profissional)? O que ele precisa ser (quais valores e posturas ele deve desenvolver)? O que ele precisa para saber agir (que atributos são indispensáveis à tomada de decisões)?

Na fase de elaboração tanto da matriz como na definição das ementas das unidades de estudo, a formação por competência guiou a discussão e a divisão dos módulos de forma que

não fosse priorizado o conteúdo em si, mas a formação integrada e significativa para os alunos. Isso significa que, ao longo de todo o curso, são trabalhados temas abrangentes, através de metodologias e atividades teóricas e práticas fundamentadas. Produzindo, desta forma, uma matriz integrada, interdisciplinar e coletiva possibilitando um diálogo entre os temas das unidades de estudo e suas atividades propostas.

A implantação de um projeto baseado na formação por competências tem como foco principal o aluno e seu desenvolvimento durante o curso. Assim, o planejamento das unidades de estudo e sua constante reavaliação são essenciais. Os docentes e coordenação precisam estudar teorias sobre o tema, discutir e estabelecer consensos, criar meios e estratégias para atingir os objetivos traçados.

Segundo Baffi (2002), existem duas dimensões do ato de planejar que não podem ser dissociadas:

- Planejamento político: capacidade de conceber, operacionalizar, fazer opção no conjunto de valores, de conhecimentos que constituem, para o conjunto de pessoas envolvidas, a dialética entre o horizonte e o “aqui e agora”. Portanto, deve ser construído coletivamente, tendo na dialética uma forma de perceber que mundo é possível ser construído e a favor de quem se destina a educação almejada.
- Planejamento operacional: a organização e a dinâmica de relações das opções feitas no planejamento político, sustentadas por metodologias, modelos e técnicas de busca da coerência entre o discurso e a prática. O discurso tem a dimensão política e a prática tem a dimensão operacional.

Assim, ocorre um verdadeiro envolvimento dos sujeitos, pois além do “*o quê*” e do “*como*”, os planos de ação pedagógicas possibilitam *o pensar*, situação em que cada aluno consegue reelaborar as relações com os temas, por meio dos aspectos que se condicionam mutuamente, numa ação conjunta entre professores e alunos. Sintetizando uma unidade dialética processual, onde o professor e a auto-atividade do aluno se efetivem numa aprendizagem por meio de atividades contínuas (MORIN, 2005).

Nesse contexto, ao planejar as unidades de estudo, o docente prepara e dirige todas as atividades, desenvolvendo metodologias e estratégias que levem os alunos ao desenvolvimento de processos de mobilização, construção e elaboração de sínteses. (VASCONCELOS, 1994)

O trabalho com competências orienta as ações pedagógicas para uma formação cultural e científica articulada com práticas socioculturais. Baseada na produção de conhecimentos e no desenvolvimento de habilidades voltadas a uma efetiva prática docente. Assim, o Projeto Pedagógico privilegia os chamados contextos de formação onde os encontros presenciais tornam-se espaços de produção, inovação, vivência e de confiança, e através de atividades autênticas em contextos reais, os alunos problematizam, interpretam e produzem raciocínios lógicos e analíticos com o objetivo de realizar atividades práticas e desenvolver os conhecimentos teóricos.

A partir da vivência do curso de história, no qual vem sendo desenvolvido projetos de trabalho que, ao serem negociados e construídos com os alunos, acabam por envolver ativamente o aluno. Assim, em relação ao objeto de ensino em História, alguns autores (KNAUSS,1996; GRIMBERG,2000) e inclusive as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais de História, ao expressarem algumas possibilidades de transformação, apontarem a realização de projetos de trabalho como contribuição produtiva à aprendizagem, fornecem justificativas teóricas e metodológicas para um trabalho mais efetivo de prática docente, antes mesmo da realização oficial do estágio obrigatório.

Segundo Perrenoud (1999), competência é a uma capacidade de ação apoiada na adequação de recursos cognitivos, entre os quais estão os conhecimentos, os mecanismos de mobilização destes conhecimentos e as situações vividas. Com isso o autor nos oferece sustentação ao afirmar que competências só podem ser desenvolvidas na prática, isto é, as competências se efetivam quando o sujeito está diante de situação-problema com a possibilidade de relacionar os conhecimentos teóricos com problemas reais.

Dessa forma, ao criar atividades de investigação, o professor consegue prever os conteúdos teóricos que terão que ser mobilizados ou pesquisados pelos alunos, com o intuito de dosar o grau de dificuldade e de contemplar mais ou menos o conjunto de temas previsto no projeto. Isso não significa que o professor deva priorizar as atividades práticas em detrimento dos conhecimentos, das matérias e conteúdos. Ao desenvolver competências, o professor não está desincumbido de transmitir conteúdos; a questão é: que conteúdos ensinar e

como fazer com que eles sejam buscados e assimilados pelos alunos, que formem competências e estejam disponíveis mais tarde, na resolução de problemas de sua futura docência e no melhoramento de sua vida, que é, por fim, o objetivo último de todo saber.

Por isso, o principal desafio do professor, que tem trabalhado por competências, tem sido criar boas atividades capazes de unir teoria e prática, e fazer a regulação do processo de aprendizagem. Sua principal função passou a ser a programação de atividades, de projetos e situações-problema, com graus de dificuldade apropriados e com previsão dos conteúdos a serem mobilizados na resolução do desafio; até onde for possível, planejar situações inéditas.

Além das estratégias de ensino-aprendizagem, a avaliação desse processo tem sido outra questão polêmica e velha conhecida dos educadores, pois ela envolve muito mais do que a aplicação de instrumentos de verificação e medição. Pois bem, quanto à avaliação de competências, o Perrenoud também afirma que estas somente podem ser verificadas, assim como desenvolvidas, na prática.

Para a avaliação de competências, é necessária inicialmente uma avaliação diagnóstica, a fim de identificar pontos fortes e fracos no conhecimento prévio dos alunos, bem como identidade e diversidade entre os alunos quanto ao conhecimento prévio e deste com o conhecimento formal a ser tratado no curso. Em função dessa avaliação diagnóstica, o professor deve escolher e aplicar as estratégias mais adequadas para iniciar o processo, considerando o conhecimento prévio dos alunos. Durante o processo de execução da atividade, o professor realiza a avaliação processual ou formativa, visando à regulação do processo ensino-aprendizagem e o redirecionamento das estratégias didáticas. A avaliação certificativa é a última a ser efetuada. Na realidade, ela é decorrência da avaliação processual e é limitada pelos prazos e condições regimentais do curso.

Assim, o exercício avaliativo do processo torna-se contínuo, e sem pretender esgotar um assunto tão polêmico e especializado, foi possível apontar algumas características da avaliação dialógica-(diagnóstico)-formativa que se acredita ser a mais apropriada para um currículo por competências. Assim, o que precisa ser processualmente avaliado, em resumo, é se e como os conhecimentos construídos estão sendo mobilizados. E não esquecer que as

competências construídas nunca estão inteiramente consolidadas, isto é, elas admitem um aperfeiçoamento constante, que exigirá, na medida da necessidade, as informações relevantes para a sua maturação.

É importante ter bem claro que, quanto mais geral for a competência a ser construída, mais tempo será necessário para a sua aquisição. A avaliação não pode ser senão contínua, cumulativa e qualitativa. Mesmo quando a competência for bastante específica (normalmente entendida como "habilidade") o tempo necessário para a sua construção é, em geral, muito diferente daquele dedicado a uma "unidade didática" tradicional. Para avaliar as competências, os professores observam o comportamento dos alunos e compara com o "Mapa de competências" ferramenta que traz as competências previstas para cada módulo, em ordem crescente e com indicações de ações que podem demonstrar o desenvolvimento de determinada competência. Em seguida, o professor registra suas impressões numa espécie de portfólio do aluno.

Nesta fase de estruturação do projeto, foram desenvolvidas diversas práticas docentes visando especialmente à avaliação das competências previstas no PPC. Algumas dessas práticas mostraram-se eficientes e foram mantidas, mas grande parte delas foi rejeitada por não ter proporcionado os resultados desejados pelos professores e pela equipe de coordenação do curso. De modo geral, apesar dos relatórios desses anos iniciais mostrarem o esforço da coordenação, da assistência pedagógica e dos professores no estudo e compreensão do tema, a efetiva avaliação das competências dos alunos foi feita por meios não padronizados, não planejados com clareza pelos professores e não previamente testados, isto é, o mecanismo de operação era o do ensaio e erro. Esse fato gerou distorções de avaliação, situações constrangedoras entre professores e alunos, angústia nos professores, descontentamento e forte crítica dos alunos.

Foram identificadas algumas dificuldades no trabalho com competências nos anos iniciais do curso. Houve ações no sentido de esclarecer os professores sobre a concepção de competências na educação e de como avaliá-las, mas essas ações não foram eficazes para a mudança da prática pedagógica. As palestras, estudos e discussões não subsidiavam,

realmente, a prática da avaliação de competências de forma adequada, pelos professores. Essa dificuldade pode ter surgido porque alguns professores têm dificuldade para modificar velhos hábitos. Isso nos fez pensar que é importante aos professores universitários, saber que a avaliação deve considerar a existência de uma série de variáveis, nem sempre observáveis pelos instrumentos de avaliação convencionais; saber que a avaliação deve ser um feedback para o aluno, com o objetivo principal de formar, regular o processo e não apenas certificar a aprendizagem.

Porém, alterar velhas práticas há tanto tempo arraigadas no campo da educação, equivale a uma mudança de paradigma no campo das ciências. Muitas pesquisas precisam ser feitas para que se mude um paradigma, pois mesmo que ele não responda mais às questões que se apresentam, tende a ser conservado pela comunidade científica. “Só os fatos não bastam para refutar uma teoria se esta estiver instalada em posição dominante”.

O foco do trabalho com as competências estava voltado para a avaliação de competências em lugar do seu desenvolvimento. Compreensivelmente, a avaliação de competências é a atividade mais perturbadora e que mais angustia os professores, que passam a se preocupar mais com isso do que com as formas para o desenvolvimento de competências.

Nesse aspecto, Perrenoud (1999) afirma que o objetivo primeiro da avaliação de competências deve ser o de regular o processo de aprendizagem, identificando dificuldades dos alunos e ajustando as ações do professor, bem como reforçando as ações que se mostrarem eficazes. Neste caso, a necessária certificação da aprendizagem será uma consequência do acompanhamento de todo processo pelo professor. Sendo assim, se a avaliação não visar primeiramente à certificação, o foco passa a ser as estratégias de desenvolvimento de competências, e a avaliação, nada mais do que uma ferramenta de regulação do processo. Parece que o principal aspecto do trabalho docente na universidade, já que atualmente os conteúdos e as informações a serem apreendidas ou assimiladas são de fácil acesso para o público universitário, é a criação de estratégias de aprendizagem inovadoras e integradoras. Nesse sentido, é possível dizer, num certo aspecto, que o professor não está presente para ensinar, mas para proporcionar situações favoráveis para a aprendizagem.

As diretrizes do PPC traçaram minimamente uma relação entre as competências objetivadas e as estratégias para atingi-las, entretanto, inicialmente não se refletiram nos Programas de Módulo e Planos de Ensino. Os professores não estabeleciam relações claras e declaradas, em seus planos de ensino, entre objetivos, conteúdos, competências, estratégias e avaliação.

Em geral, os professores estavam acostumados a se referirem aos objetivos de ensino, ou seja, a objetivar suas ações. Com o tempo, questionou-se, então, que os objetivos de um plano de ensino deveriam estar focados na aprendizagem, nas ações que os alunos deveriam desempenhar ao final de um período de estudos, o que favoreceu a articulação entre os objetivos de aprendizagem e a forma de avaliação. Nessa experiência, além de direcionar os objetivos para a aprendizagem dos alunos, foi preciso visar, simultaneamente, à assimilação de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades para o desempenho de ações específicas e próprias para um profissional da educação, ou seja, era preciso visar ao desenvolvimento de competências.

Além disso, o trabalho com as competências foi considerado apenas no aspecto vertical de cada Módulo de Conhecimento, desconsiderando-se o aspecto horizontal de Módulo a Módulo. Isso apareceu em algumas situações, por exemplo, na distribuição das competências nos Módulos. Uma ou outra competência começava a ser desenvolvida no Módulo 1, seguia pelos Módulos 2 e 3, depois não era desenvolvida no Módulo 4 e voltava a ser desenvolvida no Módulo 5. Isso demonstrou uma descontinuidade injustificada. A nota de competências não era fruto de consenso entre os professores. O coordenador do Módulo reunia as notas individuais dos professores de cada Unidade de Estudos e, por média aritmética, apurava a nota de competências que deveria entrar no cômputo da média do aluno. Com isso, cada professor tinha como referência de avaliação de competência, apenas os seus registros e seus encontros com os alunos, o que dependia da empatia que cada professor tinha com cada aluno. Isoladamente, sem trocar pareceres e apurar uma nota consensual para o aluno, os professores ficavam mais sujeitos às avaliações subjetivas, aos juízos de valor e aos desvios de interpretação do comportamento dos alunos.

Diante dessas contradições, a assistência pedagógica juntamente com os professores, implementaram a ferramenta do “portfólio”, para que os professores registrassem diariamente suas observações quanto ao desempenho de cada aluno, em relação às competências previstas. Essa ferramenta traz a lista de competências esperadas e a definição de cada uma delas e deveria auxiliar os professores nos momentos finais de avaliação e aferição de nota. Porém, não havia esclarecimento quanto aos comportamentos observáveis dos alunos que representariam, ou não, o desenvolvimento de cada uma das competências previstas. Isso significou uma carência de critérios de avaliação. Mais uma vez, se o foco fosse o desenvolvimento das competências, os mecanismos talhados para esse fim serviriam também para a avaliação.

Os pareceres descritivos, que representavam a avaliação qualitativa, igualmente, eram pautados mais em juízos de valor do que no registro sistemático de comportamentos observáveis dos alunos. Os professores relatam constrangimentos e sentimentos de injustiça diante das interpelações dos alunos quanto à descrição de seu comportamento. A situação piorava quando eram aplicados valores diferentes para a conversão da avaliação qualitativa em avaliação quantitativa. Por si só, a aferição de nota, que é uma tentativa de quantificação da aprendizagem, já é uma tarefa difícil, nesse caso se complicava quando a avaliação qualitativa elogiava as conquistas, mas a nota não correspondia, ou quando a avaliação qualitativa repreendia e apontava dificuldades, e a nota não espelhava isso. Sabe-se que a avaliação deve prever o empenho e o desempenho do aluno quanto aos objetivos de ensino aprendizagem do professor, sendo, nesse sentido, equitativo, pois os alunos são equiparados em relação a uma meta comum, e, ao mesmo tempo, deve prever o empenho e desempenho do aluno em relação a si mesmo, do início ao final do semestre;

De acordo com os relatórios da Coordenação Pedagógica, as dificuldades que o curso enfrentava na operacionalização do trabalho com competências já haviam sido identificadas e já existiam propostas de solução. Assim, a partir do primeiro semestre de 2009, foi iniciado um trabalho sistemático com professores e alunos do curso, a fim de esclarecer dúvidas, e exclusivamente com professores para elaborar ferramentas operacionais e estabelecer procedimentos consensuais a serem adotados por todos no desenvolvimento e avaliação de

competências. Isso tudo seria feito com base na própria experiência do grupo e não mais recorrendo a estudos teóricos e/ou profissionais externos ao curso. Assim, foram implementadas as seguintes ações:

a) Promoção de debate sobre a experiência vivida pelos professores e alunos, até então, com a finalidade de repetir e aprimorar aquelas ações que se mostraram eficazes no trabalho com as competências. Nestas situações, verificou-se que docentes e discentes têm consciência de grande parte dos pontos fracos nesse processo. Por exemplo, os alunos apontaram que algumas vezes foram positivamente avaliados em determinada competência durante três semestres e bastante criticados na mesma competência, no semestre seguinte; e alguns professores reclamavam que recebiam os alunos no início do semestre sem ter conhecimento das avaliações anteriores e que se sentiam inseguros para avaliá-los, já que tinham apenas um encontro por semana. Por outro lado, os professores elogiaram a ferramenta “portfólio”, que, segundo eles, deve ser mais aprimorada;

b) Desenvolvimento do “mapa de competências” de cada Módulo, para planificar e organizar as competências em ordem crescente e desdobrá-las em habilidades e atitudes observáveis. Esse trabalho foi realizado conjuntamente com a assistência em psicologia e vem dando aos professores alguns critérios objetivos para operacionalização da observação e registro do comportamento dos alunos em relação às competências previstas;

c) Análise dos Planos de Ensino aplicados pelos professores, a fim de observar as estratégias de ensino aprendizagem em relação ao desenvolvimento das competências previstas. Neste ponto, foram feitas intervenções coletivas e individuais, em períodos de formação continuada e de planejamento semestral. Porém, nos planos de ensino, continua a falta de articulação entre objetivos e estratégias, o que denota a dificuldade de os professores traçarem seus objetivos na perspectiva do desenvolvimento de competências;

d) Alteração do PPC no sentido da redistribuição das competências nos Módulos, otimização e ordenação das competências objetivadas, ao longo da matriz curricular, já que algumas competências estavam descontinuadas ou contidas umas nas outras, causando uma

sobreposição complicadora. As competências previstas foram resumidas a dez e distribuídas igualmente nos seis módulos Integrados de Conhecimento;

e) Capacitação dos professores, com base na experiência anterior e nos preceitos do PPC, quanto às implicações práticas do trabalho com competências;

f) Instituição “da reunião de avaliação de competências” onde os professores trocam pareceres atribuem uma nota e tecem as considerações gerais que vão compor o “parecer descritivo” das competências a ser entregue aos alunos. Essa reunião, sempre acompanhada pela assistente pedagógica e/ou pela assistente em psicologia, passou a ocorrer duas vezes no semestre, sendo que, na primeira reunião, o parecer descritivo resultante é mais longo e completo, e, na segunda, parte-se do parecer anterior e acrescentam-se as alterações que possam ter ocorrido.

g) Elaboração de um impresso sobre as “Diretrizes para desenvolvimento do Projeto Integrador de Prática de História”, que orienta e subsidia professores e alunos na execução e avaliação do Projeto Integrador, já que essa atividade é uma das mais apropriadas e eficazes no desenvolvimento e avaliação de competências.

Para o aprimoramento do trabalho com competências entende-se que é necessário insistir nos seguintes aspectos:

a) Reformulação dos planos de ensino dos professores, no sentido de prever os objetivos visando à assimilação de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades, ou seja, visando ao desenvolvimento de competências. Nesse caso, prever as ações que os alunos devem desempenhar para adquirir competências profissionais e de cidadania, bem como para demonstrá-las implica boa articulação entre objetivos de ensino-aprendizagem, estratégias e avaliação;

b) Identificação das competências prioritárias para o acadêmico, que antecedem as competências profissionais. Embora as competências já tenham sido otimizadas e distribuídas nos Módulos do novo PPC, segundo essa assistência pedagógica, é de fundamental

importância a identificação das competências esperadas para o profissional egresso do curso, que coincidem com as competências acadêmicas consideradas necessárias para qualquer estudante universitário e que condicionam, de certa forma, desenvolvimento das competências consideradas profissionais.

d) Organização do “portfólio” do aluno, que deve reunir, além do perfil do aluno já registrado quando do seu ingresso no curso, os pareceres descritivos das competências que são elaborados a cada semestre, os trabalhos realizados pelo aluno em curso e inclusive aqueles realizados fora do ambiente escolar e que têm relação com o curso. No portfólio, ou como denomina Perrenoud (1999) “pastas de trabalho”, os trabalhos efetuados pelo aluno são arquivados e as atividades são relatadas pelo próprio acadêmico. Esse material é capaz de atestar competências reunidas em um período maior do que o utilizado regularmente nas atividades avaliativas e pode considerar toda produção do aluno no campo da atuação profissional para a qual está se formando. Por não estar preso a um conteúdo específico e fragmentado, as pastas de trabalho podem atestar competências, independente da rapidez, da facilidade e dos recursos utilizados pelos alunos para desenvolvê-las. O portfólio permite ao professor observar, no aluno, a capacidade de resolver problemas e o desenvolvimento de competências previstas, no contexto geral durante sua vida acadêmica dentro e fora da escola; e, ainda, possibilita ao aluno apresentar as evidências de seu desenvolvimento aos professores e, assim, realizar adequadamente auto-avaliação.

Nesse sentido, desenvolver e avaliar competências é um desafio para qualquer profissional da educação, mesmo para os professores de um curso cujo projeto pedagógico direciona e dá subsídios para uma prática pedagógica diferenciada e ousada, como é o caso do nosso projeto. Apesar de ser relativamente novo, o propósito educacional de desenvolver competências é foco de diversas críticas. Uma delas é a de que ao orientar o processo educativo para o desenvolvimento de competências, privilegiam-se os conhecimentos aplicáveis, os aspectos funcionais, ou utilitários do conhecimento em detrimento dos conhecimentos teóricos, especulativos e humanísticos. Quanto a isso, é possível argumentar que não é necessário, nem desejável optar por um em detrimento de outro, já que isso prejudicaria a formação integral e até mesmo a formação profissional do aluno. Afinal, não é

competente o indivíduo que sabe apenas executar uma tarefa, sem saber explicá-la ou que diante de desafios inéditos, não é capaz de criar soluções novas, mas apenas de repetir velhas soluções. Outra crítica comum ao tema é a de que a “pedagogia das competências” está voltada para o mundo do trabalho e que isso implica reprodução de conhecimentos e de situações sociais. Ora, formar para o mundo do trabalho não significa necessariamente formar para as indústrias. O mundo do trabalho está relacionado ao desenvolvimento econômico, social e cultural da sociedade e, portanto, a interesses coletivos. Ademais, considerando-se que a sustentação material da vida é condição básica para qualquer indivíduo exercer dignamente sua cidadania, formar para um bom trabalho profissional passa a ser um compromisso da educação.

É preciso considerar que os cursos superiores de graduação exercem uma intervenção profunda e integral no processo de formação dos sujeitos sociais, bem por isso as universidades buscam integrar ensino, pesquisa e extensão. A formação profissional também é uma das metas dos cursos de graduação superior, já que o conhecimento desenvolvido nas universidades deve servir para compreensão do universo, manutenção da vida e desenvolvimento da sociedade, uma vez que esse conhecimento compreende aquilo a que se chama “ciência pura”, a “ciência aplicada” e as tecnologias, as ciências da natureza e as ciências sociais. O ingressante do ensino superior tem como objetivo uma boa formação profissional, que lhe permita garantir a sustentação material da própria vida e da família, o que é, indiscutivelmente, uma das condições de não marginalização e de participação social e política.

Considerando o exposto e o fato de que há, atualmente, diversas iniciativas de trabalho com competências na educação e que, pelo menos no Brasil, não se construiu ainda uma excelência nesta atividade, é possível afirmar que, entre perdas e ganhos, o curso de Licenciatura em História da UNIFEQB é audacioso e persistente no propósito de desenvolver e avaliar competências em seus alunos, e vem consolidando uma experiência bem sucedida nessa atividade.

REFERÊNCIAS

BAFFI, Maria Adelia Teixeira. O planejamento em educação: revisando conceitos para mudar concepções e práticas. In.: BELLO, José Luiz de Paiva. *Pedagogia em Foco*, Petropolis, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/fundam02.htm>>. Acesso em: 02 fev 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 4v.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Parecer CNE/CP 009/2001. Brasília, DF, maio de 2001.

CARDONA, F. Xavier Hernandez. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2002.

FAVERO, Maria de Lurdes. Universidade e Estágio Curricular: Subsídios para discussão. IN: ALVES, Nilda (org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 2001.

GRINBERG, Keila. et al. *Oficinas de História: Projeto Curricular de Ciências Sociais e História*. Belo Horizonte: Dimensão, 2000.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In. NIKITIUK, Sonia L. *Repensando o Ensino de História*. São Paulo: Cortez, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes [et al]; PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas-SP: Papirus, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 8. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO. 2005.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. *A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão*. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes [et all]; PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas-SP: Papirus, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

VASCONCELOS, C. S. dos. *Planejamento – Projeto de Ensino- Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico*. São Paulo: Libertad, 1999.

XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA

Conhecimento histórico e diálogo social

Natal - RN • 22 a 26 de julho 2013

ANPUH
BRASIL