



EDUCAÇÃO PARA COMPETÊNCIAS NO MUNDO DIGITAL: O CURRÍCULO EM DISCUSSÃO EM ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR NO PPG EDUCAÇÃO: CURRÍCULO PUC-SP¹

Novas Tecnologias em Educação

REDIGOLO, Gilberta Alessandra
a.redigolo@gmail.com

Mestranda em Educação: Currículo - PUC-SP
Financiamento: Secretaria Estadual de Educação
Orientadora: Profa. Dra. Branca Jurema Ponce

RIBEIRO, Renata Aquino
Doutoranda em Educação: Currículo. PUC-SP
raqino@gmail.com

Financiamento: CNPq
Orientadora: Profa. Dra. Maria Elizabeth B. de Almeida

RESUMO

No primeiro semestre de 2009 o Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP realizou atividade interdisciplinar com a junção dos cursos Integração de Tecnologias ao Currículo: Práticas e Fundamentos, Epistemologia da Educação, Estudos Avançados em Currículo e Propostas Curriculares: Atividades de Pesquisa. O presente artigo tem como objetivo dar continuidade ao debate realizado por alunos e professores do Brasil e de Portugal sobre as competências chave para a educação, baseando-se na proposta curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo e textos de Portugal e da União Européia sobre o tema. Faremos uma abordagem do currículo para além da transmissão de conteúdos de forma neutra, mas como um instrumento de projeção das demandas educacionais da sociedade. A partir de análises críticas, que questionam o currículo como o resultado de uma seleção pré-determinada de conteúdo indicado por detentores de poder, desenvolve-se este trabalho. A competência digital é tratada mais especificamente e relacionada ao contexto atual da educação. O foco da indagação é apropriação do termo competências no discurso do currículo para a educação.

Palavras-chaves: educação, competências, tecnologias.

¹ Trabalho apresentado no VIII Encontro de Pesquisadores em Educação: Currículo da PUC-SP, na modalidade Comunicação Oral

1. INTRODUÇÃO

No primeiro semestre de 2009, o Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP realizou atividade interdisciplinar com a junção dos cursos Integração de Tecnologias ao Currículo: Práticas e Fundamentos, Epistemologia da Educação, Estudos Avançados em Currículo e Propostas Curriculares: Atividades de Pesquisa. Os alunos debateram com professores do Brasil e de Portugal as competências chave para a educação, baseando-se na proposta curricular do PPG e textos de Portugal e da União Européia.

Este trabalho tem como referencial as análises críticas, que abordam o currículo como resultado de determinada seleção feita por quem detém o poder. Será realizada uma abordagem do currículo para além da transmissão de conteúdos de forma neutra, mas como instrumento de poder, é através do currículo que são produzidas e reproduzidas nossas crenças, cultura, ideologia e conhecimento e assim informamos e formamos gerações.

A partir da concepção de currículo que deve promover a emancipação e agir como espaço de cultura e criticidade, a análise do discurso das propostas curriculares que envolvem competências procura demonstrar que o currículo não é neutro, não é isolado, está inserido em um contexto de demandas sociais, econômicas e intelectuais. É notória uma crescente preocupação por parte da educação em atender as demandas e formar para um determinado contexto sócio-econômico. O resultado desse esforço é que a educação tende a buscar como resultado um indivíduo profissional e não mais caracteriza-se pela formação humanista integral. Um dos maiores indicadores desta mudança está na apropriação do conceito de competências no discurso do currículo atual. Na área educacional, o conceito de competências toma o lugar das noções de saberes e conhecimentos, no mundo do trabalho as noções de qualificação e habilidades.

A discussão sobre competências chave ultrapassa o campo da educação e tem se tornado cada vez mais central em áreas como gestão e políticas públicas. Ainda que sua raiz seja na área de recursos humanos, o tema das competências não se restringe mais apenas a um conjunto de habilidades ou aptidões. No texto da OCDE, o conceito de competência distingue três elementos:

As competências são definidas aqui como uma combinação de **conhecimentos**, **aptidões** e **atitudes** adequadas ao contexto. As competências essenciais são aquelas que são necessárias a todas as pessoas

para a realização e o desenvolvimento pessoais, para exercerem uma cidadania activa, para a inclusão social e para o emprego. (OCDE, 2006, P. 4)²

Os três elementos que determinam o conceito de competência também têm um significado maior para a educação. Na área educacional o conceito de competências tende a substituir as noções de saberes e conhecimentos e, na esfera do trabalho a noção de qualificação. Compreende-se por competências o conjunto de elementos necessários ao conhecimento que forma o currículo escolar.

Um currículo por competências busca integrar o ensino das atitudes e a aquisição de habilidades necessárias para o aluno na contemporaneidade o *savoir-faire*³, bem como, articular o conhecimento com as noções que se espera que aprendam ao longo do percurso escolar.

O conhecimento torna-se um instrumento que por sua vez é mobilizado em competências, reforçando o sentido cultural da aprendizagem. O currículo é a referência para a ampliação e contextualização do conhecimento acumulado pela sociedade. As tecnologias da informação disseminarão esse conhecimento, desconsiderando a escola como a única detentora do saber. Assim, o currículo educacional, não é só uma questão de algo que está meramente dentro da instituição escolar, mas algo que está no bojo da sociedade.

A garantia da efetividade do currículo para o aprendizado de competências depende, por sua vez, de outro aspecto na educação. O papel do professor que antes era o responsável pela transmissão cultural do conhecimento, passa a ser potencializar a aquisição de competências. A preparação do professor para o cenário da aprendizagem por competências é objetivo básico do Estudo de implementação do Projeto 'Competências Tecnologia da Informação e Comunicação' do Plano Tecnológico da Educação (2009), realizado em Portugal. O estudo realizou uma proposta para que pelo menos 90% dos professores portugueses possuíssem as competências digitais básicas para operar com as tecnologias nas escolas.

Uma análise das competências essenciais para aprendizagem ao longo da vida, conforme determinadas pela OCDE, e as competências TIC referidas no texto português podem tornar ainda mais clara a importância da inserção do conceito de competências

² Grifo das autoras

³ *Savoir-faire*, segundo Tanguy (1997 p. 175), são as capacidades numa situação precisa, o grau de habilidade que o aluno manifesta para resolver um problema proposto.

para o contexto brasileiro. Já no Relatório DeSeCo (Definição e Seleção de Competências-Chave⁴) de 1997, realizado pelo PISA (Programa Internacional para a Avaliação dos Estudantes) para a OCDE, indicava a importância das competências para a educação.

Incentivada pela globalização e a modernização, a União Européia buscou valorizar as competências para garantir o aprendizado em todos os países membros. Ao mesmo tempo em que estabelecia um padrão para a educação na Comunidade Européia, um requisito básico para o Mercado Comum Europeu, que dependia do livre trânsito de alunos e da formação de profissionais aptos a trabalhar em qualquer parte do continente.

O domínio das tecnologias foi apontado, já em 1997, como uma maneira dos indivíduos utilizarem as ferramentas de maneira interativa, com a possibilidade de comunicar-se em grupos heterogêneos e de atuarem de forma autônoma.

As tecnologias para a educação, ou conforme referida por Coutinho, como Tecnologia Educativa (TE), atuam como um conceito integrado e definido pela Teoria e Desenvolvimento Curricular (DC). O poder das tecnologias na era da globalização deve ser considerado pelos educadores, mas ainda mais importante, é perceber como estas fazem parte do contexto didático e devem ser integradas à concepção e desenvolvimento de todo um projeto curricular (COUTINHO, 2006, P. 1).

Partindo de objetivos macroscópicos de inserção de Portugal no cenário da Comunidade Européia como um país que se destaca na integração das TICs à educação, o Estudo para Implementação do Projeto “Competências TIC” (2009) examinou passos para que essa integração se desse e delimitou áreas de atuação de um plano. O Projeto ‘Competências TIC’ pretende, portanto, identificar professores que possam atuar com TICs em educação, certificá-los e promover a integração também para os alunos, ultimamente.

Em atividade interdisciplinar realizada na PUC-SP, a recomendação da OCDE (2006) sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, o estudo de Portugal e as consequências do Relatório DeSeCo (2009) foram analisadas. A atividade envolveu os professores Antonio Chizzoti, Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, José Armando Valente, Branca Ponce e Clara Coutinho. O debate possibilitou a discussão de pontos importantes para o entendimento das competências para a educação e sua relação com as tecnologias.

⁴ Este texto foi traduzido e estudado pelo PPG Educação Currículo da PUC-SP.

Em qualquer um dos documentos analisados, é patente que a concepção de currículo desvinculada de um conjunto internacional de padrões, tais como as competências-chave, perder-se-ia na efetividade de um mundo cada vez mais globalizado. A educação superior na Europa, por exemplo, que passa pela homogeneização relativa ao Processo de Bolonha, também é profundamente influenciada pelo enfoque de competências que “supõem um redesenho da atividade docente, o que inclui pois: uma educação centrada no estudante, novos papéis de professores e alunado; maior determinação em relação aos objetivos; atividades educativas organizando a aprendizagem na aquisição das competências” (BOLIVAR, 2009, P. 106).

2. O CURRÍCULO E AS COMPETÊNCIAS

Em Grundy apud Gimeno Sacristán, (2000) pode ser encontrada uma definição delimitadora dos elementos do currículo:

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas. (ibidem, p.14)

Por ser uma construção cultural, o currículo está sempre sujeito a mudanças. Estas mudanças por que passa o currículo podem ser mais bem compreendidas com a preocupação da aprendizagem por competências. A construção cultural da necessidade desta aprendizagem para validação da educação pautou a transformação da proposta curricular. O currículo passa por uma total reformulação e os padrões antigos de desenvolvimento curricular são inadequados para a nova sociedade de instabilidades por estarem presos à aprendizagem prescritiva (GOODSON, 2007, p.2). O currículo educacional passa a ocupar o centro dos conflitos sociais, nele estão contidas todas as urgências da sociedade e são os professores os principais atores neste processo.

O currículo depende da organização dos sistemas de ensino que, por sua vez, são planejados tendo em mente a formação que os países pretendem dar a seus cidadãos. Os currículos são elaborados pressupondo nessa perspectiva uma dada concepção de homem, sociedade e educação.

Os dois modelos de sistema de ensino mais conflitantes são o americano e o francês. No modelo americano, o conhecimento deveria ser distribuído do mesmo modo em todas as escolas, garantindo a homogeneização e eliminando as desigualdades. Deste

modo, a escola que melhor assegurasse a produção e disseminação do conhecimento se sobressairia, o que garantiria a excelência dos sistemas descentralizados de administração escolar. Já o sistema de ensino francês era baseado na centralização. O governo determinava qual conhecimento deveria existir nas escolas e a sua finalidade era promover a identidade nacional, dentro do ideário republicano.

Ambos os modelos estão, atualmente, desafiados pelo conceito de competência. Inicialmente, a preocupação dos sistemas de ensino era a transmissão das competências básicas – ler e escrever. No entanto, com o crescimento da aceitação deste conceito e a valorização do uso das tecnologias na escola, outras competências passaram a fazer parte do repertório essencial da aprendizagem.

O modelo europeu de paradigma curricular é guiado por oito competências chave ou indicadas para a educação obrigatória ou básica (a que vai dos 6 aos 14 anos). São elas (Recomendação, 2006, p.4):

- 1) Comunicação na língua materna;
- 2) Comunicação em línguas estrangeiras;
- 3) Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia;
- 4) Competência digital;
- 5) Aprender a aprender;
- 6) Competências sociais e cívicas;
- 7) Espírito de iniciativa e espírito empresarial; e
- 8) Sensibilidade e expressão culturais.

As competências são direcionadas a mais exigências do que a assimilação e reprodução dos conteúdos escolares, passam a ser a preparação mais completa do indivíduo, indicada por muitos autores como holística. Além da abrangência da formação que compreenderia as oito competências essenciais, este modelo educacional possui uma ligação intrínseca com um projeto de preparação de um profissional futuro. A idéia da competência está voltada para uma objetivo final, voltada para a competitividade. Valoriza a aquisição da atitude adequada para o mercado de trabalho global.

Destas competências, a competência digital é que se relaciona mais diretamente com a integração das TICs ou TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) na escola.

No Plano de Competências TIC, a concepção do currículo relacionada à competência digital é bastante clara. É esperado que cada cidadão possa utilizar as ferramentas tecnológicas disponíveis e que possa tirar proveito para sua atividade profissional. Ao professor, é dedicada a expectativa de que utilize este conhecimento no planejamento de suas aulas e na gestão da escola, além de ser capaz de passar a competência digital aos seus alunos. (Estudo, 2006, P. 30).

3. APRENDIZAGEM DA COMPETÊNCIA DIGITAL

A concepção do currículo que integra o aprendizado das competências está coerente com o paradigma curricular europeu. Esta concepção exige ainda uma postura construtivista dos docentes saindo o foco do ensino e passando o foco na aprendizagem. Essa mudança no foco não exige maior quantidade de ensino e sim ações que favoreçam qualidade na aprendizagem.

Os pontos de interseção da tecnologia e do currículo são quase que transparentes nesta abordagem. Coutinho (2006, P. 2) vê a tecnologia como o braço “operacional” do currículo para as questões da comunicação educativa. A tecnologia à luz das Teorias Curriculares é apontada pela autora na divisão em teorias técnicas, práticas e críticas Coutinho, (2006, P. 3). As teorias técnicas baseiam-se na idéia de *syllabus* ou biblioteca básica e seguem um plano tecnicista. O professor é apenas um operário do currículo. Já as práticas, olham o currículo como um processo interativo. São humanistas e racionalizadoras. Valorizam as relações entre os personagens do currículo. O professor é um protagonista. As pedagogias críticas têm em conta as experiências do aluno e do professor. A existência de um “currículo oculto” tem efeitos positivos. O objetivo é sentir-se socialmente valorizado. O professor é um team teacher (professor em equipe).

É interessante notar que pode ser feito um paralelo com a divisão das pedagogias e os tipos de certificações de Competências TIC no estudo de Portugal. São três as certificações possíveis para o professor que utiliza as TICs na sala de aula: (Estudo, 2009, P. XIII).

1 - Certificado de Competências Digitais – Utiliza instrumentalmente as TIC como ferramentas funcionais no seu contexto profissional.

2 - Certificado de Competências Pedagógicas com TIC – Integra as TIC como recurso pedagógico, mobilizando-as para o desenvolvimento de estratégias de ensino e de aprendizagem, numa perspectiva de melhoria das aprendizagens dos alunos.⁵

3 - Certificado de Competências Pedagógicas com TIC de Nível Avançado – Inova práticas pedagógicas com as TIC mobilizando as suas experiências e reflexões, num sentido de partilha e colaboração com a comunidade educativa, numa perspectiva investigativa.

É possível ver nesses três níveis a mesma gradação das pedagogias técnicas, práticas e críticas. Mais interessante ainda é notar o nível mais alto do aprendizado que une a prática pedagógica inovadora à mobilização com as TICs. O estudo esclarece que o terceiro e último nível de certificação é um estado ideal a almejar, e a probabilidade maior de certificação seria o segundo nível.

Para a obtenção do terceiro nível os professores deveriam estar inseridos em um quadro de macro competências que asseguraria a capacidade de inovar com as TICs na escola. Este quadro determina como Macro Competências do Professor: (Estudo, 2006, P. XIV)

- * Detém conhecimento actualizado sobre recursos tecnológicos e seu potencial de utilização educativo.
- * Acompanha o desenvolvimento tecnológico no que implica a responsabilidade profissional do professor.
- * Executa operações com hardware e sistemas operativos (usar e instalar programas, resolver problemas comuns com o computador e periféricos, criar e gerir documentos e pastas, observar regras de segurança no respeito pela legalidade e princípios éticos...)
- * Accede, organiza e sistematiza a informação em formato digital (pesquisa, selecciona e avalia a informação em função de objectivos concretos...).
- * Executa operações com programas ou sistemas de informação online e/ou off-line (aceder à Internet, pesquisar em bases de dados ou directórios, aceder a obras de referência...).
- * Comunica com os outros, individualmente ou em grupo, de forma síncrona e/ou assíncrona através de ferramentas digitais específicas.
- * Elabora documentos em formato digital com diferentes finalidades e para diferentes públicos, em contextos diversificados.
- * Conhece e utiliza ferramentas digitais como suporte de processos de avaliação e/ou de investigação.
- * Utiliza o potencial dos recursos digitais na promoção do seu próprio desenvolvimento profissional numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (diagnostica necessidades, identifica objectivos).
- * Compreende vantagens e constrangimentos do uso das TIC no processo educativo e o seu potencial transformador do modo como se aprende.

Este quadro de macro competências do professor ajuda a compreender porque o terceiro nível é tão difícil de atingir. As competências já são pensadas dentro de um

⁵ Grifo das autoras

contexto transdisciplinar. Obter tal nível de conhecimento da competência digital é mesmo um objetivo ainda distante de muitos professores em período de adaptação até mesmo às outras competências mais básicas daquelas recomendadas pela OCDE.

Considerando que o estudo também se refere ao pessoal não-docente, pode-se considerar que integra então todas as partes de uma instituição escolar. Essa integração tem como fim um currículo construído na prática e com uma concepção de aprendizagem integradora onde as tecnologias despontam como extensão da capacidade intelectual dos indivíduos.

As competências como o aprender a aprender também devem ser uma preocupação de professores e alunos, pois na mudança constante das tecnologias, o que aprendem mesmo em termos das macro competências apontadas, pode mudar em pouco tempo. Assim, garantir a aprendizagem independente ao longo da vida é uma necessidade.

Outro aspecto importante do terceiro nível de certificação de competência TIC previsto. Para que o professor seja certificado para a competência pedagógica com TIC de nível avançado, é preciso que mude sua concepção de ensino. Não basta apenas uma formação em uma concepção de ensino neste modelo pedagógico com TIC. Caso o professor não acredite na formação construtivista com as tecnologias, jamais será capaz de reproduzi-la. Entretanto, se possui esta concepção pedagógica, poderá atingir este nível, pois já o terá na base de sua prática.

O estudo de Portugal aponta ainda a necessidade “temporal” para o professor aprender a usar e interagir as TIC nas suas práticas. Tempo para refletir, compartilhar, avaliar processos e resultados na tentativa de superar os obstáculos dos professores na implementação dos computadores nas suas práticas pedagógicas. Também relacionadas ao fator tempo, aponta a relação entre as crenças e as práticas dos professores onde, na prática, diferem-se cinco fases: Entrada, Adopção, Adaptação, Apropriação, Invenção. Outro fator seria promover a confiança dos professores diante das tecnologias priorizando o modo de usá-las.

Coutinho (2006, p. 10-2) propõe em uma síntese outro modelo para assegurar a integração do currículo e da tecnologia. As conclusões da autora são as seguintes:

Ponto 1: Temos uma educação midiática.

Ponto 2: A globalização depende da educação para estruturar o mundo.

Ponto 3: As TIC formam cidadãos mais criativos, essenciais na era da informação.

Ponto 4: TE e Currículo terão de se aproximar e atuar em conjunto

Ponto 5: É necessário caracterizar então o modelo curricular para a era digital

Ponto 6: A escola deve combater a info-exclusão

Ponto 7: A formação de professores é essencial para usar os meios

Ponto 8: Deve-se adequar as estruturas da escola.

Ponto 9: Deve-se promover a alfabetização “informativa”

As propostas de Coutinho também se assemelham aos pontos identificados por Almeida (2007, P. 10) sobre a formação de educadores integrada a mídias. Tal formação necessita da criação de uma cultura tecnológica, sendo imprescindíveis as contribuições da integração das distintas tecnologias à educação, além da preparação de educadores e formadores que incorporariam estas tecnologias ao seu dia-a-dia profissional e à sua prática pedagógica.

4. COMPETÊNCIA DIGITAL E O BRASIL

O estudo é bastante relevante quando se procura compreender o panorama brasileiro. Ainda que a realidade do país seja bastante diferente da de Portugal, o caminho trilhado pela certificação de competências TIC pode ser pensado para a realidade brasileira. Mesmo plano tecnológico de Portugal não seguiu todas as diretrizes da União Europeia, sendo adaptado para a realidade do país. Muitas das necessidades que geraram o plano também vão além da questão da globalização.

O maior obstáculo para o educador brasileiro é a sua realidade social, dado que acumula empregos e trabalha mais horas do que o professor em Portugal. Ainda assim, a mesma preocupação com avaliações e indicadores de qualidade afeta professores de Portugal e do Brasil.

Trabalhar o currículo, desenvolver as aulas é outro desafio do professor brasileiro também identificado no PTE português. Esta postura é cada vez mais difícil com os sistemas de ensino que privilegiam um currículo prescrito como os apostilados ou baseados em cartilha, ultimamente adotados por Secretarias de Educação como a de São Paulo.

Dentro desta realidade, a competência digital enfrenta os mesmos obstáculos que as outras 7 (sete) recomendadas pela OCDE enfrentam atualmente. A aplicação do modelo da aprendizagem por competências está diretamente ligada ao que se entende

por conhecimento. O papel do currículo na produção do conhecimento é o que precisa ser investigado. O currículo não pode mais ser uma grade de disciplinas, mas um espaço cultural, interdisciplinar.

O grande desafio para os professores é a mudança da economia global que deixa os profissionais extremamente inseguros. A mudança da economia muda a lógica de pensamento sobre o exercício da profissão de cada um. É de se esperar, então, que esta mudança afete também a formação do professor, direcionando-se cada vez mais para as competências chave.

Entende-se que aprendizagem por competências permanece circunscrita ao objetivo do desenvolvimento pessoal. Assim, a finalidade ainda é a cidadania ativa, a inclusão social e o emprego, como na recomendação da OCDE. É a escola que tem que ter uma formação que atenda a este pedido. É preciso identificar o que é necessário para montar um currículo que atenda a este objetivo.

Acredita-se que o importante é não fazer com que a competência digital seja esvaziada com um currículo acrítico, que privilegia o aprendizado instrucionista. O currículo instrucionista relacionado à competência digital já teria criado a disciplina TICs em Portugal, atualmente fadada à extinção por ter se verificado sua ineficácia. Evidencia-se o perigo da competência digital sem a orientação pedagógica adequada.

No exame último do objetivo do currículo por competências, é possível constatar relações de poder, porque um determinado conhecimento e não outro? Em seu artigo, “Para que servem as escolas?” Young (2007, P. 1289) remete a reflexão sobre o papel da escola como agente de transmissão cultural ou de conhecimento, e leva à pergunta: “que conhecimento?”. Assim, é estabelecida a problemática dos interesses por trás dessa seleção, qual é o tipo de conhecimento que é responsabilidade da escola transmitir, há uma distinção realizada entre conhecimento *poderoso* e *dos poderosos*. É apenas através do conhecimento poderoso que o indivíduo chega à emancipação, em oposição à finalidade de manutenção social do conhecimento dos poderosos.

O currículo dentro de relações de poder é carregado de intencionalidades e ideologias capitalistas, advém daí a crença na educação como “salvadora”, como um instrumento de ascensão social, por isso integra intencionalmente todas as urgências, de uma sociedade, “O debate essencial da educação é, então, aquele que gira em torno de qual projeto cultural queremos que ela sirva”, (GIMENO SACRISTÁN, 1999, P. 148).

É importante lembrar da necessidade de se pensar as competências dentro de uma finalidade emancipatória.

É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o seu mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (FREIRE, 1980, p.102)

O aprendizado das competências, considerados ao longo da vida, como no sentido freireano, também é como a necessidade de uma educação permanente. Deste modo, a necessidade de assegurar a aprendizagem da competência digital no Brasil não é apenas essencial na contemporaneidade, mas um projeto permanente de pedagogia emancipatória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria E. B. **A Construção compartilhada de Significados em Projetos de Educação a Distância**. In: Formação de Educadores a Distância e Integração de Mídias. Ed. Avercamp. São Paulo, 2007.

BOLIVAR, Antonio. O Planejamento por Competência na Reforma de Bolonha na Educação Superior: Uma Análise Crítica In: PEREIRA, Elisabete M. A. & ALMEIDA, Maria L. P. **Universidade Contemporânea: Políticas do Processo de Bolonha**. Ed. Mercado das Letras. Campinas, SP, 2009.

COUTINHO, Clara P. **Tecnologia Educativa e Currículo: caminhos que se cruzam ou se bifurcam?** VII Colóquio sobre Questões Curriculares. VII Colóquio Luso Brasileiro sobre Questões Curriculares. Braga, PT: Universidade do Minho, 2006.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980.

OCDE. **La Definición y selección de competencias clave** (Resumen ejecutivo). Disponível em

<http://www.deseco.admin.ch/bfs/desecco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>

Acesso em: 18/10/2009

OCDE. A Definição e Seleção de Competências Chave. Resumo Executivo elaborado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Ed.

original, 1997. Tradução alunos da disciplina Políticas de Currículo no Brasil, sob orientação dos professores Antonio Chizzoti, Branca Jurema Ponce e Maria Malta Campos. São Paulo, 2008.

ROPÉ, Françoise. TANGUY, Lucie. **Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999

_____. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antônio J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

UNIVERSIDADE DE LISBOA. Estudo de implementação do Projeto 'Competências TIC' do Plano Tecnológico da Educação. - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Julho de 2008. V. 1.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** In: Cadernos CEDES, vol.28, n.101, p.1287-1302. Campinas. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> (2007). Acesso em 12/10/2009.