

O lugar das competências no currículo – ou o currículo enquanto lugar das competências?¹

MARIA DO CÉU ROLDÃO

Resumo

A discussão – teórica e política – do conceito de competência vem atravessando a escola, particularmente no que ao currículo se refere, desencadeando questões aparentemente novas. Por um lado, tal emergência prende-se com o mesmo tipo de conjuntura que leva a uma gestão do currículo mais assumida pelas escolas – os projectos ou currículos de escola - , com a correspondente necessidade de um referencial de competências comuns, expressas em formatos diversos, nos chamados currículos nacionais. Por outro, a entrada do conceito no universo cultural da escola suscita, no plano das culturas profissionais e organizacionais dominantes, alguma perturbação associada ao efeito de discrepância face a quadros curriculares de referência anteriores. Procura-se assim (1) analisar, por um lado o conceito de competência enquanto construção - ou reconstrução - curricular no quadro sócio-cultural e económico em que emerge, e (2), por outro, identificar e debater algumas das controvérsias que suscita no plano da praxis curricular, por confronto com outros referentes conceptuais a que os professores se reportam (objectivos, conteúdos, capacidades). A perspectiva desenvolvida orienta-se no sentido de considerar a competência como um reorganizador conceptual poderoso do paradigma que tem norteado as concepções e práticas curriculares na escola.

Abstract

The discussion - theoretical and political – about the concept of competence has passed to the school, specifically as it refers to the curriculum, triggering apparently new questions. On the one hand, such emergence gets caught up with the same type of juncture that causes schools to assume greater management of the curriculum – school projects or curricula - , with the correspondent necessity for a referential of common competencies, expressed in various formats, in the so-called national curricula. On the other hand, the entrance of the concept into the cultural universe of the school raises, in the dominant professional and organizational cultures, some disturbance associated to the effect of discrepancy in the face of previous curricular frames of reference. Therefore, we seek to (1) analyze, on the one hand, the concept of competence during curricular construction – or reconstruction – in the socio-cultural and economic frame of reference in which it emerges, and (2), on the other, identify and debate some of the controversies that arise on the praxis curricular plane, by confronting other conceptual references to which the professors report (objectives, contents, capacities). The developed perspective is guided in the sense of considering competence as a strong conceptual reorganizer of the paradigm that has guided curricular concepts and practices in the school.

Competências hoje – porquê?

A construção de um percurso conceptual multi-significante

Um livro coordenado por Edgar Morin, intitulado no original “*Relier les Connaissances*” (MORIN, 2001), e que resultou de um ciclo de jornadas temáticas com especialistas de diversas áreas científicas, organizadas em torno da questão da

¹ Texto adaptado a partir de conferência da autora, publicada em *Actas PROFMAT 2003 (17 a 21 de Novembro de 2003)*. Lisboa: APM - Associação de Professores de Matemática, (disponível em CD). Publicação autorizada pela APM.

organização, natureza e relação dos saberes nos ciclos de ensino não superior em França, abre com uma epígrafe retirada do diálogo "O Sofista" de Platão que me permito retomar hoje aqui. No decurso do diálogo entre Teeteto e o Estrangeiro, afirma o Estrangeiro: "*Separar cada coisa de todas as coisas é a maneira mais radical de aniquilar qualquer argumentação, pois a razão vem-nos da ligação mútua entre as figuras*".

Serve-me esta reflexão do antiquíssimo - ou talvez actualíssimo... - filósofo grego para debater o porquê da emergência e grande visibilidade do conceito de *competência* no cenário das políticas educativas e curriculares e da investigação educacional internacionais dos nossos dias, bem como ao nível das suas implicações nas práticas curriculares concretas dos docentes nas suas escolas.

A questão primeira que, do meu ponto de vista, conduz a esta visibilidade prende-se com a necessidade de "religar" todas as coisas de que fala o Estrangeiro no diálogo platónico. Não é a primeira vez que ao formato segmentador do currículo escolar se tenta encontrar resposta mais eficaz. Recordemos os grandes movimentos curriculares dos anos 1960, centrados na reapropriação da estrutura constitutiva e construtora do saber, sob a égide de Jerome Bruner, entre outros, ou, numa outra linha, os movimentos ligados à relevância social dos temas de estudo, entre muitos outros. Essas ondas de *reencontro de sentido* ocorrem de formas várias e com padrões teóricos e até ideológicos diversos. Mas o que aqui nos importa relevar é aquilo que significam enquanto tradução de uma insatisfação com a distância do currículo vivido nas escolas, face ao saber científico que lhe subjaz, por um lado, e face ao seu uso efectivo e eficaz, por outro.

De facto, não só pela sua quadrícula disciplinar favorecedora da separação artificial dos saberes, mas também muito pela transformação do conhecimento científico e cultural em formatos estandardizados e prontos a consumir que a própria cultura escolar e a produção industrial de auxiliares de ensino tendem a gerar, o currículo escolar – refiro-me ao currículo real, o que é apropriado pelos alunos - é largamente marcado por uma lógica de "mundo à parte". Este mundo dos saberes escolares aparece, na visão dos saberes que a escola reproduz e consolida, sobretudo como destinado a obter um passaporte para a prossecução de ano ou nível e muito pouco orientado para a efectiva

apropriação de uma mais valia de conhecimento usável. Os alunos passam pelos conhecimentos que integram o currículo sem que muitas vezes eles passem por eles, ou sequer os toquem ou atravessem, incorporando-se na sua cultura.

Predomina na cultura escolar, e independentemente da qualidade, muitas vezes excelente, de programas ou professores, uma concepção instalada de “saber escorregadio”, cuja aquisição é percebida como marcada pela temporalidade de um exame ou classificação, e que parece não se destinar a sobreviver-lhe. O saber, corporizado nos vários segmentos disciplinares, vive-se, do lado de quem aprende, como algo que passa, “escorrega” sem penetrar e desaparece... Disto damos conta todos nós, professores, de cada vez que alunos nossos de um qualquer nível “deram “ - na gíria dos professores e alunos - uma determinada matéria, de que precisamos para apropriar aquela que estamos nós próprios a “dar” no momento, e nada parece surgir daquele mundo obscuro dos saberes supostamente adquiridos , mas que entretanto já “escorregaram” e não estão mais utilizáveis...constituem-se aparentemente como ficheiros desactivados...

Atribuir este facto apenas à falta de memória ou de estudo dos alunos, ou à ”culpa” dos colegas que nos antecederam no percurso curricular, poderia ser tentador como resposta de senso comum, mas não tem sustentação científica satisfatória. Há que ir um pouco mais fundo, ao carácter de facto desligado que está instituído na matriz cultural da organização da escola e, por outro lado, ao processo de não utilização do conhecimento que a mesma escola tem introduzido como marcador forte, ainda que não único, da sua prática institucional de século e meio. A natureza do conhecimento escolar funciona assim, paradoxalmente, como ocultador do verdadeiro conhecimento e da sua construção, interpondo-lhe uma formatação escolarizada (NIZA, 2000), suportada por relações de rotina que o transformam num bem inerte e de consumo fugaz

Foi o reconhecimento deste carácter rotineiro e aniquilador do verdadeiro saber e da sua construção que deu origem aos movimentos dos anos 1960 já referidos e levou, por exemplo, os teóricos do *New Academic Reform Movement* a tentar recriar no currículo e no ensino uma postura que ensinasse a adquirir e compreender a estrutura do saber e do método científicos.

Neste quadro brevemente traçado, como explicar então a centralidade do conceito de competência? Numa análise diacrónica, trata-se de um novo movimento de procura de re-atribuição de significado ao saber curricular que a escola é responsável por transmitir e fazer apropriar pelos cidadãos. Numa perspectiva sistémica abrangente há também que compreender esta valorização da competência à luz da realidade social e económica actual, bem mais complexa e exigente que em períodos anteriores (MICHEL, 1993).

Situando-se a escola, instituição social de natureza curricular (ROLDÃO, 2000; 2003), na interface entre a cultura de uma sociedade e as suas necessidades, quer no plano do desenvolvimento colectivo, quer no plano das expectativas dos indivíduos, a distância entre os resultados conseguidos pela educação escolar e as necessidades sociais de cada época suscita sempre tensões que levam à necessidade de reequacionamento do currículo e da organização do trabalho da escola. É nesse quadro que se pode situar a valorização das *competências* como conceito central no debate curricular e educativo actual..

Nesta linha de análise, a pressão social actual sobre a escola vai no sentido da garantia mais conseguida de *competências* – que não parecem resultar directamente dos vários saberes que integram o currículo a diversos níveis:

- um primeiro nível resulta claramente das pressões do mercado de trabalho, crescentemente competitivo nas sociedades actuais, e face ao qual a formação escolar parece deixar em branco muitos domínios - daí o interesse em garantir o domínio de *competências*, consideradas indispensáveis à vida profissional;
- um segundo campo de pressão prende-se com preocupações de natureza cívica e democrática, portanto da área da equidade social: na sequência do reconhecimento do direito à educação - e ao sucesso na educação - como central em sociedades desenvolvidas e preocupadas, mesmo que numa óptica de conveniência política, com níveis globais de qualidade de vida, aceita-se mal o não cumprimento efectivo desse direito para camadas muito significativas da população, saídas da escola com baixo nível de competências (ROLDÃO, 2003a); poderíamos neste plano falar do *direito à competência* como um direito

dos cidadãos, independentemente da sua diversidade sócio-cultural que não pode ser, nesta perspectiva, penalizante nem discriminadora (CANÁRIO e outros, 2001, CHARLOT e outros, 1999);

- ainda uma outra linha de cariz humanista, associada a preocupações de educação democrática e desenvolvimento social (AMBRÓSIO, 1999), mas também a ideários ligados ao personalismo ou e ao humanismo cristão (CUNHA, 1993), vêm acentuando a necessidade de a escola se preocupar em garantir as *competências culturais, pessoais e interpessoais* indispensáveis a uma sociedade que, sendo composta de pessoas mais competentes no plano cultural, humano e relacional, se tornará, nesta perspectiva, mais justa, mais humana e mais solidária.

Uma síntese que ilustra bem este conjunto, um pouco contraditório, de diferentes preocupações /pressões identificáveis na conceptualização valorativa da ideia de competência, em que se cruzam linhas de força bem diversas das sociedades actuais, é a conhecida lista dos quatro pilares para a educação do século XXI do Relatório da Unesco produzido por Jacques Delors e declinados até à exaustão no discurso de quase todos os quadrantes culturais e políticos – (1) *saber*, (2) *saber agir*, (3) *saber ser*, (4) *saber viver com os outros* (DELORS, 1996).

Caracterizamos pois o conceito de competência, neste primeiro plano de análise, como portador de uma multi-significância valorativa, para além da polissemia que em si próprio o termo também comporta, como se procura adiante analisar.

O conceito de competência – do *skill* behaviourista à competência integradora

Uma das conceptualizações actuais de *competência* mais influente foi estabelecida por Philippe Perrenoud) - competência enquanto *saber em acção* ou *saber em uso*. Esta ideia de Perrenoud, por ele trabalhada em grande parte da sua obra, quer relativamente ao “ofício do alunos” quer quanto ao “ofício do professor” (1995; 1996; 1997; 2000), associa-se também à teorização de Le Boterf (1994; 1997) e Tardif (1996). Esta aproximação integradora ao conceito - que adiante retomaremos - não é todavia a

única: em quadros teóricos diversos e em temporalidades também distintas, têm sido vários os sentidos que se lhe associam.

O percurso do conceito pode associar-se às diferentes racionalidades que se têm cruzado no campo educacional (KEMMIS,1993). Assim, numa racionalidade predominantemente técnica que se corporizou sobretudo nas correntes behaviouristas e neo-behaviouristas dos anos 50 e 60 (em Portugal sobretudo a partir dos anos 70) desenvolveram-se nos Estados Unidos os conhecidos movimentos *Competency-Based Teacher Education (CBTE)* ou *Performance Based Teacher Education (PBTE)*, incidindo justamente sobre o enfoque no desenvolvimento de competências.

O conceito de competência – na acepção behaviourista mais divulgado como *skill* – que se desenvolveu dentro desta linha de trabalho, tinha sobretudo uma conotação analítica, de acordo com a lógica taxonómica que então foi dominante (BLOOM, 1957). Pensava-se a formação e a aprendizagem como uma sequência articulada de *skills* a dominar - e saber aplicar - que se desenvolviam por treino específico e em grande parte segmentar, consoante os níveis pretendidos.

Na sequência deste movimento também a temática da especificidade ou transversalidade dos *skills*, e sua relação com processos de desenvolvimento cognitivo, ocupou muitos trabalhos de investigação educacional na década de 1980 (JAHODA,1984; PHILIPS, 1985), tendo alguma investigação clarificado a dependência da competência face ao contexto e ao conhecimento prévio sobre o conteúdo acerca do qual se ia exercer – ou transferir - a competência (*skill*) pretendida.

Houve também em Portugal produção teórica relevante orientada por uma lógica de competências sobretudo no domínio da formação de professores de que se destacou o *Projecto FOCO - Formação por Competências* - dirigido por Albano Estrela na década de 1980 (ESTRELA, 1989).

Continuando a seguir Kemmis, as concepções curriculares e didácticas, na sequência de Schwab (1980), vieram colocar o currículo na arena de um saber essencialmente prático, por oposição aos grandes debates teóricos que tinham marcado a agenda curricular até aí. Esta linha, orientada por uma *racionalidade prática*, acentuou uma vertente mais

funcionalista e contextual ao uso do conceito de competência, percebido como aplicação de saberes numa acção concreta.

Desta linha vêm a resultar diversos desenvolvimentos até à teorização de Donald Schön (1997), já subsidiária simultaneamente de uma *racionalidade prática* e de uma *racionalidade crítica*, sobre a formação profissional em geral, e a do professor em particular, enquanto construção de um saber profissional específico, traduzido em *competências*, saber *ligado a uma praxis* mas gerado e trabalhado, desconstruído e reconstruído pelos dispositivos da *reflexão crítica* do profissional. Este paradigma da *prática reflexiva*, entre nós muito trabalhado por Alarcão (1998, 2001) e Sá-Chaves (1994) e inspirador de diversas práticas de formação de professores, contribui para iluminar a abrangência e carácter integrador do conceito de *competência*, enquanto processo também ele de desconstrução e construção, permanentemente integrador e mobilizador.

A concepção de competência que hoje se discute no plano curricular afasta-se da visão técnica do *skill* segmentar assim como não se reduz a uma aplicação funcionalista de saberes previamente adquiridos. Constitui-se como um *sistema de conhecimentos* complexo que agrega e articula conhecimento, dispositivos de operacionalização e capacidade discriminadora e mobilizadora em situação (TARDIF, 1996).

Nas palavras de Le Boterf, a competência implica um processo contínuo de construção que se exprime pelo própria *capacidade mobilizadora*:

A competência não se reduz nem a um saber nem a um saber-fazer(...); todos os dias a experiência mostra que pessoas em posse de conhecimentos ou capacidades não as sabem mobilizar de forma pertinente e no momento oportuno. A actualização do que se sabe num contexto singular (marcado por relações de trabalho, cultura institucional, factores aleatórios, recursos...) é reveladora da “passagem” à competência (...) A competência não reside nos recursos a mobilizar (conhecimentos, capacidades..) mas na própria mobilização desses recursos. A competência é da ordem do “saber mobilizar”. (LE BOTERF, G. ,1994. *De la compétence - Essai sur un attracteur étrange*, pp 16-18. Minha tradução).

É neste sentido que Perrenoud trabalha também este conceito no campo da educação, em particular ao explicitar a competência como *saber em acção*. A competência distingue-se pela capacidade que o sujeito manifesta de mobilizar/organizar adequadamente, em situação, a constelação de saberes de vários tipos, predisposições, e

capacidade de análise de que dispõe e que a situação requer. A competência não é a *aplicação* de um saber, a competência é, neste entendimento, *um saber em uso*, activo e actuante.

Não se trata assim de, no plano curricular escolar, de “substituir” saberes por competências - trata-se sim de *revitalizar os conhecimentos* transformando-os em agentes activos de compreensão, de organização do conhecimento e de acção; trata-se afinal de orientar os conhecimentos/conteúdos no sentido de alimentarem eficazmente a construção da competência do aprendente. Uma educação “competencializadora” não dispensa nenhum saber, antes exige mais e mais diversos saberes, acrescidos da sua articulação orientada para a possibilidade de *uso* (cognitivo, prático, intelectual, de fruição, ou outros). Apetrecha o aluno com o “empowerment” (HOPKINS, 2000) que o conhecimento desejavelmente lhe proporciona - tornando-o mais “capaz de”.

Na minha perspectiva, a educação escolar tem como fim, em última análise, justamente tornar os cidadãos competentes, através da mediação curricular. Organizaram-se historicamente as instituições curriculares a que chamamos escolas para garantir afinal que, para certos fins tidos por socialmente úteis em cada época, os que a ela acedessem se tornassem *competentes* - desde capazes de ler e escrever para certas actividades que passaram a requerê-lo no século XIX, até capazes de, nos nossos dias, usar o conhecimento científico para o saber incorporar em desenvolvimento tecnológico, ou dominar os instrumentos culturais de uma sociedade para serem capazes de se integrar e viver nela. O currículo corresponde justamente a esse corpo de saberes que se consideram necessários e cuja garantia de apropriação tem estado socialmente cometida à escola .

A conceptualização teórica do conceito de *competência* de que hoje dispomos, nas suas diversas leituras, permite de algum modo clarificar essa função central da instituição ao longo da sua evolução histórica (ROLDÃO, 2003).

As competências no currículo - um referencial necessário à reconceptualização do trabalho da escola

Face às questões curriculares dos nossos dias, mesmo a questão mais socialmente visível da proclamada (in)eficácia da escola, encontramos no conceito de competência um instrumento estruturador útil para a reconceptualização dos saberes e do seu ensino na aprendizagem escolar.

Que há de novo no currículo? Em nosso entender, duas grandes questões principais: (1) uma expansão da escolarização que tende a atingir a totalidade das populações, e (2) a crescente diversidade dessas mesmas populações, quebrando o padrão de homogeneidade que inspirou a organização escolar na sua constituição (BARROSO, 1999; ROLDÃO, 2000; 2003a)

A procura de uma gestão mais eficaz do ensino tem vindo a tornar patente a necessidade de um maior poder e responsabilização das escolas e dos professores pelo currículo, ou seja pelo modo como gerem, contextualmente, o “trabalho de ensinar e aprender” (PERRENOUD, 1995; 1997). Essa necessidade implica romper com o trabalho de feição uniformista, gerido centralmente e executado localmente, que caracteriza ainda largamente a prática curricular das escolas.

Resulta desta necessidade a tendência observada nas últimas décadas e explícita em muitos documentos de política internacional (Unesco, 1996; OECD, 1994, 1999) para recomendar a institucionalização de dois níveis de decisão curricular: (1) o nível nacional em que se estabelecem as aprendizagens curriculares nucleares e que constitui o referencial e *locus* da regulação/avaliação e (2) o nível da gestão contextualizada, protagonizado pelas escolas e professores e com margens crescentes de autonomia na concepção, implementação e regulação, face ao referencial nacional. É no primeiro destes níveis que a expressão do referencial tende a ser formalizada em termos de competências, cuja consecução pode permitir vias diversas ao nível das escolas.

Este quadro evolutivo exprime-se em termos de tendência macro - com tempos e ritmos e formatos muito variados a ocorrerem em simultâneo. Mas é indispensável a uma

reflexão mais eficaz quanto ao valor referencial das competências no quadro do trabalho curricular da escola

John Dewey escrevia no princípio do século XX, explicitando o que entendia dever caracterizar a educação:

(Educação) é aquela reconstrução ou reorganização da experiência que amplia o sentido dessa experiência e que aumenta a capacidade de orientar o curso da experiência subsequente (...). Uma experiência educativa autêntica é aquela em que a instrução é realizada e a capacidade desenvolvida, o que a distingue quer de uma actividade rotineira, quer de uma experiência casual. (DEWEY, 1916, pp.76-77. Minha tradução)

Encontro nesta afirmação do grande pedagogo de há um século a raiz e o eco do que hoje designamos por *competência*, ainda que com outros níveis e quadros de operacionalização. No centro da actividade da escola está de facto, nomeado ou não, o desiderato de tornar o outro competente - como indivíduo e como membro de uma sociedade. A estagnação rotineira quer de processos instituídos de trabalho, quer de modos de organização que já não fazem sentido para as populações que hoje estão na escola e têm o direito de ser bem ensinadas, traz por arrasto a passagem ritualística de conteúdos que permanecem largamente inertes. Que não estão *em uso*. O que precisamos de discutir é o *como* de inventar um outro modo de organizar e gerir o *trabalho de ensinar* e o correlativo *trabalho de aprender* que permita transformar os conteúdos e os instrumentos de estudo convidativos à passividade, que hoje ainda invadem muitos contextos de escolas, em *saberes em uso*, competências efectivas que permitam aos cidadãos pensar melhor, agir melhor e viver melhor. Ou, melhor dito pelas palavras de Joel de Rosnay:

Não se trata apenas de oferecer um quadro de referências mais amplo, de motivar os estudantes para lhes permitir agirem com mais eficácia, mas também de os ajudar a adquirirem uma cultura de complexidade e, portanto, uma cultura do mundo de amanhã. Porque, com toda a evidência, o mundo de amanhã será cada vez mais complexo. Ora a cultura não é tudo saber sobre um pequeno nada. Também não é saber pequenos nada sobre um pouco de tudo, tal como se passa muitas vezes com pessoas ditas cultas. A cultura é uma argamassa, um cimento que permite construir sentido ao integrar os conhecimentos. (ROSNAY, J 1999. Conceitos e operadores transversais, in EDGAR MORIN (coord) (2001) *O Desafio do século XXI – Religar os conhecimentos*, pp 437-438).

Referências

- ALARCÃO, I (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. *Aprender, Revista da ESE de Portalegre*, nº 21, Novembro, 46-50.
- ALARCÃO, I (org.)(2001). *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- AMBRÓSIO, M.T. (1999). Educação para o desenvolvimento – os currículos da Educação Básica. In *Fórum: Escola, Diversidade e Currículo*, pp. 33-43. Lisboa: ME-DEB-III
- BARROSO, J. (1999) Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade: construção da autonomia e gestão do currículo. In *Forum Escola, Diversidade e Currículo*, pp. 79-92. Lisboa: ME.
- BLOOM, B., et al. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives (Handbook 1 – Cognitive Domain)*. Nova Iorque: McKay.
- BRUNER, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- CALDWELL, B. (2001) A “Public Good” test to guide the transformation of public education. *The Journal of Educational Change*, vol I, nº 4, 303-306.
- CANÁRIO, R. , ALVES, N. E ROLO, C. (2001). *Escola e Exclusão Social*. Lisboa: Educa.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E., E ROCHEX, J. (1992, 1999). *École et Savoir dans les Banlieues ...et Ailleurs*. Paris : Colin.
- COMISSÃO EUROPEIA (1995). “Livro Branco” sobre a Educação e a Formação ao longo da Vida. European Association for Educational Design (EED).
- CUNHA, P. (1993). Excelência e qualidade em educação. In P. Cunha (org.) (1997)*Educação em Debate*, pp 95-111,. Lisboa: Universidade Católica Editora
- DEWEY, J. (1916; 1966) . *Democracy and Education*. New York: The Free Press
- ESTRELA, A. (1989). Projet FOCO – Une expérience de formation de professeurs par compétences. *Formation des enseignants et des formateurs. Actes du VI ème Congrès del’AIP ELF* pp.709-724. Caen: Universidade de Caen
- HOPKINS, D. (2000). Powerful learning, powerful teaching, powerful schools. *The Journal of Educational Change*, vol 1, nº2, 135-154
- JAHODA, G. (1981). Development of thinking about socio-economic systems. In W. Doise e A. Palmonari (EDs) *Social Interaction in Individual Development*, pp. 69-88. Cambridge: Cambridge University Press.
- KEMMIS, S. (1993). *El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción* (2ª ed.). Madrid: Morata
- LE BOTERF, G. (1994). *De la Compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d’Organization.
- LE BOTERF, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Les Éditions d’organisation
- MICHEL, A. (1996). Les compétences de base pour le XXI ème siècle. Éducation: pour une approche systémique du changement. *Futuribles -Analyse et Perspective*, 210, 5-29

- NIZA, S. (2000). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. *Escola Moderna*, 39-46, n° 9, 5ª série.
- OECD (1994). *The Curriculum Redefined: Schooling for the 21st Century*. Paris: OECD Documents.
- OECD (1996). *A New era Curriculum: Edges and Outlooks*. Paris: OECD Documents.
- OECD/CERI (1999) *Innovating Schools* (Schooling for Tomorrow Project). Paris: OECD Documents
- PERRENOUD, Ph.(1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, Ph. (1996). *Enseigner: Agir dans l'Urgence, Décider dans l'Incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris: ESF éditeur.
- PERRENOUD, Ph.(1997). *Construire des Compétences dès l'École*. Paris: ESC
- PERRENOUD, Ph.. (2000). *Novas Competências para Ensinar*. São Paulo: Artmed.
- PHILIPS, D. (1985). Subjectivity and objectivity: an objective inquiry. In E. Eisner (Ed.) *Learning and Teaching the Ways of Knowing*. Chicago: Chicago University Press
- ROLDÃO, M.C. (2000). Educação escolar e currículo. In *Currículo: Gestão diferenciada e Aprendizagens de Qualidade*, pp.7-22. Lisboa: AEEP.
- ROLDÃO, M.C. (2000a). *Formar Professores – os Desafios da Profissionalidade e o Currículo* Universidade de Aveiro, CIFOP.
- ROLDÃO, M.C. (2001) A escola como instância de decisão curricular. In I.Alarcão (org.) *Escola Reflexiva e Supervisão* (2001). Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M.C. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In David Rodrigues (org) (2003) *Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora, Coleção Educação Especial.
- ROLDÃO, M.C. (2003a). *Diferenciação Curricular Revisitada – Conceito, Discurso e Praxis*. (2003). Porto: Porto Editora.
- ROSNAY, J. (1999) .Conceitos e operadores transversais, in Edgar Morin (coord) (2001) *O Desafio do século XXI – Religar os conhecimentos*, pp.433-438. Lx: Instituto Piaget
- SÁ-CHAVES, I. (1994). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. New York: Jossey-Bass
- TARDIF, J. (1996) Le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels. In Meirieu, Ph, Develay, M., Durand, C. e Mariani, Y. (Eds.) *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*. Lyon: CRDP
- UNESCO (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coord por Jacques Delors (Relatório Delors). Porto: ASA