

## INDICATIVOS PARA UMA PROPOSTA DE CURRÍCULO QUE PRIORIZA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA 15ª CRE

*Simone Fátima Zanoello*  
*URI Erechim*  
[simonez@uri.com.br](mailto:simonez@uri.com.br)

*Claudia Lisete Oliveira Groenwald*  
*ULBRA*  
[claudiag1959@yahoo.com.br](mailto:claudiag1959@yahoo.com.br)

### **Resumo:**

Este artigo é um recorte de uma tese de doutorado, a qual é um estudo de caso e tem como foco a 15ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) do estado do Rio Grande do Sul. O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as concepções de currículo e competência a partir do referencial teórico proposto, bem como apresentar indicativos para uma proposta de currículo que privilegie o desenvolvimento de competências para os Anos Finais do Ensino Fundamental da região da 15ª CRE na área da Matemática. A partir da análise dos dados coletados e do estudo do referencial teórico, sugere-se, como indicativos para a elaboração de uma proposta de currículo, um maior incentivo, por parte dos gestores das escolas, aos professores, para que os mesmos ampliem a sua formação, participem de formações continuadas e eventos, que a comunidade educativa defina claramente as competências que espera que o aluno egresso do Ensino Fundamental possua e que a escola seja em turno integral.

**Palavras-chave:** Currículo; Competência; 15ª CRE; Educação Matemática.

### **1. Introdução**

Com o passar dos anos, especialmente na última década do século passado e primeira deste, vieram à tona diversas insatisfações com relação aos sistemas educacionais, como se observa nos documentos elaborados pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), dentre os quais se destacam, por sua atual influência, DeSeCo (Definição e Seleção de Competências-Chave) e PISA (Programa Internacional de Avaliação de alunos).

Dificuldades em preparar cidadãos competentes para agir adequadamente nas diferentes situações cotidianas fazem emergir a necessidade de discutir sobre o planejamento curricular

que os estudantes necessitam, procurando reestruturá-lo de acordo com as exigências e necessidades da sociedade atual.

Diante disso, o objetivo central deste artigo é refletir sobre a concepção de currículo embasando-se, prioritariamente, em Demeuse e Strauven (2006), Sacristán (2013) e Santos (2012); e de competência, para a qual busca-se um aporte significativo em Perrenoud, bem como apresentar indicativos para uma proposta de currículo que privilegie o desenvolvimento de competências para os Anos Finais do Ensino Fundamental da região da 15ª CRE na área da Matemática.

## 2. Currículo

No que se refere ao entendimento de currículo, Sacristán (2013) afirma que, para os primórdios, a concepção de currículo se restringia à seleção de conteúdos e à ordem em que seriam trabalhados. Connelly e Clandinin (1988 apud MCKERNAN, 2009) concordam com esta afirmação e destacam que ainda hoje existem pessoas que entendem currículo apenas como programas de estudos. Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre esta concepção.

Segundo Demeuse e Strauven (2006, p. 11 apud JONNAERT; ETTAYEBI; DEFISE, 2010, p. 17):

[...] um currículo é um plano de ação. Ele é inspirado pelos valores que uma sociedade deseja promover; esses valores se expressam nas finalidades atribuídas ao conjunto do sistema de educação. O currículo oferece uma visão de conjunto planejada, estruturada e coerente das diretrizes pedagógicas para organizar e gerir a aprendizagem em função dos resultados almejados.

É importante que os educadores percebam:

[...] que o currículo indica caminhos, travessias e chegadas, que são constantemente realimentados e reorientados pela ação dos atores/autores da cena curricular. Neste mesmo veio, faz-se necessário dizer que tal atitude vai de encontro a qualquer processo de homogeneização curricular, que tende a criar uma certa névoa de generalização, sacrificando a visão das situações curriculares específicas e suas singularidades (SANTOS, 2012, p. 22).

A partir das concepções apresentadas e de nossa vivência enquanto educadoras, acredita-se que o currículo representa uma orientação para o professor, que expressa caminhos a serem seguidos, os quais devem ser permanentemente reavaliados, pois a sociedade vive em constante evolução e, a cada período, exige do aluno novas competências. É um plano de ação em que se apresentam, entre outros elementos, uma sugestão dos conteúdos a serem

trabalhados (conceituais, procedimentais e atitudinais), a forma de trabalhá-los e avaliá-los. São os projetos e todas as atividades que a escola pretende desenvolver.

Neste estudo, defende-se que ao elaborar o currículo é importante que o professor reflita sobre estratégias, metodologias que facilitem o desenvolvimento das competências do aluno. Diante disso, faz-se necessário refletir sobre a concepção de competência, a qual será o tema do próximo item.

### 3. Conceituando Competência

Para Perrenoud (2013, p. 45), “[...] competência é o poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos intelectuais e emocionais”.

Na definição dada, vale a pena ressaltar que o autor afirma que desenvolver uma competência subentende conseguir mobilizar os conhecimentos quando necessário. Esta mesma ideia se verifica em outra obra do próprio Perrenoud, de Le Boterf, e de Machado:

Uma competência está sempre associada a uma mobilização de saberes. Não é um conhecimento “acumulado”, mas a virtualização de uma ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta (PERRENOUD et al., 2007, p. 139).

[...] dispor de recursos é apenas uma condição necessária da competência. Um ser humano pode ter recursos, mas não conseguir utilizá-los, por ser incapaz de identificar a tempo os recursos a serem mobilizados, ou ainda por não conseguir combiná-los de forma adequada e eficaz (LE BOTERF, 1994 apud PERRENOUD, 2013, p. 50).

Competência é a capacidade que uma pessoa tem para, em determinado âmbito, mobilizar os recursos de que dispõe para realizar aquilo que projeta (MACHADO, 2010, p. 36).

As definições apresentadas ressaltam que competência é a capacidade de mobilizar saberes que se dispõe, ficando explícita a importância dos conhecimentos no trabalho por competências. Afinal, ninguém mobiliza o que não possui.

Porém, a partir de documentos como o projeto DeSeCo (OCDE, 2002) e Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (CONSEJO EUROPEO, 2001) e de autores como Gómez (2011), verifica-se que a definição de competências é mais ampla, pois quando busca-se resolver uma dada situação, faz-se necessário mobilizar não apenas os conhecimentos, mas também atitudes, valores, emoções, ética. Só assim, acredita-se, a pessoa irá ter condições para resolver de forma eficaz uma determinada situação.

Na sequência apresenta-se a metodologia empregada no estudo.

#### 4. Metodologia

O Estado do Rio Grande do Sul possui 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), sendo cada uma delas responsável pelas políticas relacionadas a sua região de abrangência, tendo como atribuição coordenar, orientar e supervisionar as escolas, oferecendo suporte administrativo e pedagógico. Isso inclui a nomeação ou contratação de profissionais para trabalhar nas escolas, sejam eles professores ou funcionários. A presente investigação é um estudo de caso e tem como foco a 15ª CRE.

A referida coordenadoria é a maior em extensão do estado do Rio Grande do Sul, compreendendo 41 municípios localizados nas regiões norte e nordeste do estado gaúcho. Possui 113 escolas, sendo que 86 delas atendem os anos finais do Ensino Fundamental.

Conforme já destacado, a pesquisa teve como objetivo geral apresentar indicativos para uma proposta de currículo de Matemática para os Anos Finais do Ensino Fundamental que privilegie o desenvolvimento das competências necessárias para a formação de um cidadão comprometido e atuante para a região de abrangência da 15ª CRE. A fim de atingir o objetivo proposto, o estudo constou de cinco etapas: levantamento do referencial teórico; coleta dos dados e caracterização da região estudada; análise dos dados; definição de habilidades e competências mínimas que devem ser desenvolvidas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; e apresentação de indicativos para a elaboração de uma proposta de currículo que privilegie o desenvolvimento de competências para os Anos Finais do Ensino Fundamental da região da 15ª CRE na área de Matemática, levando-se em consideração a triangulação dos dados coletados anteriormente.

Acredita-se que para ser possível pensar em um currículo que priorize o desenvolvimento de competências seja de suma importância conhecer a realidade das escolas onde este currículo será proposto. Por isso, a investigação buscou, inicialmente, caracterizar a região de abrangência da 15ª CRE, tanto no aspecto geográfico e econômico, quanto no aspecto educacional. Para caracterizar no aspecto geográfico e econômico realizou-se uma pesquisa junto ao referencial teórico, e para caracterizar-se no aspecto educacional, a investigação realizou quatro atividades distintas: questionário encaminhado às 86 escolas pertencentes à 15ª CRE; pesquisa do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) dessas escolas; questionário a uma amostra de professores de Matemática que atuam do 6º ao

9º ano do Ensino Fundamental; e entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica da referida coordenadoria.

No que tange ao presente artigo, destaca-se que o objetivo é refletir sobre a concepção de currículo e de competência a partir do referencial teórico proposto, bem como apresentar indicativos para uma proposta de currículo que privilegie o desenvolvimento de competências para os Anos Finais do Ensino Fundamental da região da 15ª CRE na área da Matemática.

## **5. Refletindo Indicativos para uma Proposta de Currículo que privilegie o desenvolvimento de Competências**

Diante do conhecimento da realidade da 15ª CRE no aspecto educacional, obtido a partir da análise dos instrumentos de coleta de dados apresentados no item anterior e a partir das leituras e reflexões realizadas, foram propostos indicativos para a elaboração de uma proposta de currículo que privilegie o desenvolvimento de competências para a área de Matemática e para alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da região que está sendo estudada. Dentre os quais destacam-se:

- 1. Maior incentivo aos professores para ampliarem a sua formação e participarem de formações continuadas e eventos, pois acredita-se que uma maior formação dos professores pode vir a contribuir de forma mais efetiva na proposição de situações de aprendizagem que possam desenvolver as competências nos alunos.*

Sugere-se que os professores ampliem sua formação, pois verificou-se que 74% dos mesmos têm formação em nível de graduação, o que habilita a trabalhar a disciplina de Matemática na Educação Básica; 38,5% têm Especialização; e apenas 1,1% dos professores investigados têm Mestrado.

Já quanto à formação continuada, verificou-se que 94,3% dos professores participaram de algum tipo de formação continuada nos anos de 2013 e 2014. Porém, verificou-se que algumas das formações destacadas pelos professores não surtiram efeito na prática de sala de aula. É o caso, por exemplo, do uso de diferentes metodologias, destacado pelos professores como um tema trabalhado em diferentes formações continuadas, mesmo assim 60% dos professores afirmaram usar diferentes metodologias (de 1% a 20%) em suas aulas. E ainda, apesar de afirmarem ter participado de formações sobre os temas currículo e competência,

verificou-se que uma parcela significativa dos professores teve dificuldade para conceituar esses termos.

Segundo Imbernón (2009), isso nos faz refletir sobre as formações continuadas que estão sendo realizadas. Ele acredita que muito se fala em mudanças no ensino, entretanto as mudanças estão se restringindo à fala e não sendo aplicadas na prática.

O referido autor (2009, p. 40-41) acredita que seja importante:

Criar estruturas (redes) organizativas que permitam um processo de comunicação entre os pares e intercâmbio de experiências para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre o professorado para refletir sobre a prática educativa mediante a análise da realidade educacional, a leitura pausada, o intercâmbio de experiências, os sentimentos sobre o que acontece, a observação mútua, os relatos de vida profissional, os acertos e erros... que possibilitem a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática.

Imbernón (2009) acredita que, ao serem realizadas formações continuadas, é importante que se reflita sobre a prática, levando em consideração o contexto em que a escola está inserida e a opinião dos professores. Para tanto, acredita-se que é importante que os docentes participem da decisão do tema sobre o qual será realizada a formação continuada, optando por temas que tenham mais necessidade ou ainda temas que tenham a ver com os projetos que a escola tem e sobre os quais se careça de conhecimentos para desenvolver.

Quanto aos eventos, verificou-se que apenas 48,3% dos professores informaram ter participado dos mesmos nos anos de 2013 e 2014, e acredita-se ser importante a participação em eventos, visto que os professores, além de trocarem informações, podem trazer contribuições para a escola como um todo.

*2. Definição das competências que a escola espera que o aluno egresso do Ensino Fundamental possua, porque a partir disso é possível definir estratégias, atividades, projetos, enfim, ações que realmente possam contribuir para que o aluno alcance tais competências.*

Destaca-se a importância de desenvolver atividades em sala de aula que visem desenvolver no aluno os quatro pilares propostos pela UNESCO: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a fazer.

E para isso pode-se perguntar: Como a Matemática pode contribuir com o desenvolvimento do aluno como um todo? Como é possível desenvolver tais competências?

Para auxiliar em tal desenvolvimento é importante que o professor priorize o desenvolvimento de atitudes coerentes, promova a participação de todos os alunos, criando um clima na sala de aula onde os alunos se sintam acolhidos, tenham coragem de dar suas opiniões e perceber que a mesma é respeitada tanto pelos colegas quanto pelo professor.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.30), a Matemática pode contribuir para a formação ética dos alunos:

[...] à medida que o professor valorizar a troca de experiências entre os alunos como forma de aprendizagem, promover o intercâmbio de ideias como fonte de aprendizagem, respeitar ele próprio o pensamento e a produção dos alunos a desenvolver um trabalho livre do preconceito de que Matemática é um conhecimento direcionado para poucos indivíduos talentosos.

A referida disciplina também pode contribuir com “[...] a formação do cidadão ao desenvolver metodologias que enfatizem a construção de estratégias, a comprovação e justificativa de resultados, a criatividade, a iniciativa pessoal, o trabalho coletivo e a autonomia advinda da confiança na própria capacidade para enfrentar desafios” (BRASIL, 1998, p. 27).

A Matemática também pode contribuir para que o aluno aprenda a conviver na sociedade. Para isso é importante que o professor proponha trabalhos em grupo, nos quais o aluno perceba a importância de saber ouvir, respeitar a opinião dos outros, saber trabalhar em equipe, favorecendo assim o desenvolvimento da capacidade do aluno de viver harmonicamente em sociedade e de respeitar as diferenças. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 27), é importante que a escola desenvolva uma educação “[...] que não dissocie escola de sociedade, conhecimento e trabalho e que coloque o aluno ante desafios que lhe permitam desenvolver atitudes de responsabilidade, compromisso, crítica, satisfação e reconhecimento de seus direitos e deveres”.

Espera-se que os professores de Matemática integrem os blocos de conteúdos, procurando fazer com que o aluno aprenda a enxergar a Matemática como “[...] um corpo unificado de conhecimentos, em vez de um conjunto complexo de conceitos, procedimentos e processos isolados” (NCTM, 2008), mostrando assim aplicações de tais conteúdos na área da Matemática como um todo e também em outras áreas do conhecimento.

São destacadas a seguir algumas destas competências: resolver, tanto individualmente como em grupo, problemas da vida cotidiana, de outras ciências ou da própria Matemática, utilizando diferentes estratégias e aplicando os resultados na resolução de novas situações;

identificar, relacionar, descrever e representar os elementos matemáticos presentes no dia a dia e no meio científico, analisando criticamente as informações que eles querem transmitir; raciocinar e argumentar matematicamente, elaborando argumentos e justificativas próprias que permitam transferir para outras situações ou contextos; usar do conhecimento matemático para comunicar suas opiniões e conclusões a respeito do tema em estudo; realizar estimativas que podem ser auxiliadas pelo cálculo mental; ser criativo; usar a lógica; selecionar, organizar, interpretar e avaliar criticamente as informações apresentadas; pensar sobre o próprio pensar.

*3. Ensino em Turno Integral, porque ao realizar-se uma reflexão sobre as competências que o aluno precisa ter a fim de se tornar um cidadão competente e atuante na sociedade atual, desenvolvendo-se nos quatro pilares propostos pela UNESCO, bem como a necessidade de desenvolver diferentes atividades para que isso aconteça, nos faz acreditar que a escola, da forma como está estruturada atualmente, não conseguirá dar conta de realizar tal trabalho.*

Para trabalhar um ensino em turno integral, numa jornada como indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), que são no mínimo sete horas, é necessário que se reflita como, efetivamente, isso vai acontecer, quais serão os níveis que serão atendidos nesta proposta, quais são as mudanças que deverão ser realizadas na escola, no currículo, qual o perfil de aluno que se espera formar, quem serão os profissionais que irão acompanhar os alunos em cada uma das atividades propostas, em que espaço cada atividade irá acontecer, qual será a participação da comunidade escolar como um todo, como serão atendidos os alunos que têm deficiência ou dificuldades de aprendizagem, como serão acolhidas as diferentes culturas, que competências querem desenvolver no aluno de uma forma geral, que projetos a escola vai desenvolver e como vai envolver a comunidade educativa, ou seja, os alunos, os pais, os professores, os funcionários, as coordenações e as direções, nestes projetos, como vai priorizar o trabalho interdisciplinar e o trabalho com temas transversais. Ou seja, para pensar em um ensino em turno integral faz-se necessário rever e reorganizar o currículo como um todo.

Para que isso aconteça, é necessário que os gestores da escola oportunizem momentos para que todos os professores se reúnam, revisem, definam as competências que esperam que os alunos atinjam em cada série e ao final do Ensino Fundamental e elaborem os grandes projetos da escola. Da mesma forma, é importante que se oportunize momentos nos quais os

professores se reúnam por área e também por série em que atuam, para pensar em como trabalhar os projetos propostos pela escola, elaborar atividades próprias da área, verificar se é possível organizar projetos interdisciplinares ou trabalhar com temas transversais de forma conjunta, realizar avaliações das atividades propostas, verificar se as mesmas estão auxiliando o aluno a se desenvolver como um todo: ser, conhecer, conviver e fazer, avaliando se há algum aluno que não está atingindo as competências esperadas, o que fazer, que estratégias usar, a fim de que ele as alcance.

Atividades como estas são fundamentais em uma escola. Os professores precisam dialogar, construir juntos o currículo da escola, decidir e traçar metas, definir as competências a serem alcançadas, enfim, os professores precisam trabalhar em equipe.

Quando refere-se que os professores precisam trabalhar em equipe, refere-se a um trabalho sistemático, no qual os gestores organizem horários no turno de trabalho dos docentes para que eles se reúnam. Verificou-se, a partir das respostas dos professores de Matemática da 15ª CRE, que um dos motivos pelos quais eles afirmam não trabalhar em equipe é este: não ter um horário comum no seu turno de trabalho para realizar as reuniões, para fazer planejamentos coletivos e pensar em projetos comuns.

A proposta deste estudo é que a escola trabalhe pela manhã as disciplinas obrigatórias em salas-ambientes e, à tarde, sejam oferecidas oficinas.

Tanto em um turno quanto em outro é importante que se varie as metodologias, que se propicie momentos em que o aluno trabalhe individualmente; outros que trabalhe em grupos ou coletivamente, sendo as equipes heterogêneas ou homogêneas. De acordo com Zabala e Arnau (2010), os alunos têm ritmos diferentes e necessidades específicas. Enquanto uma modalidade de trabalho pode ser muito produtiva para um aluno em um determinado momento, para outro pode não ser, mas se a aula for diversificada, a probabilidade de atingir positivamente um maior número de alunos aumenta consideravelmente.

Quanto ao professor, faz-se necessário que ele também varie a sua forma de intervenção. Alguns conteúdos e/ou metodologias requerem que o professor seja diretivo, porém há outros nos quais o professor pode ser mais participativo, cooperativo, um mediador do processo de ensino e aprendizagem.

## 6. Considerações Finais

Em relação ao referencial teórico investigado, optou-se por fundamentar currículo de acordo com os autores Demeuse e Strauven (2006), Sacristán (2013), Santos (2012), entre outros. A partir deste estudo, definiu-se currículo como um plano de ação que deve ser construído em conjunto com toda a comunidade educativa, no qual são definidas as competências que se almeja que o aluno egresso do Ensino Fundamental adquira, os conteúdos a serem trabalhados, como trabalhá-los (metodologias, recursos) e avaliá-los, os projetos, as ações e todas as atividades que a escola pretende desenvolver.

No que tange às competências, teve-se em Perrenoud um alicerce significativo para o trabalho, porém outros autores e documentos oficiais que normatizam e servem de orientação para o ensino foram também importantes. Definiu-se competência como a capacidade que a pessoa possui para mobilizar conceitos, atitudes e procedimentos a fim de realizar uma tarefa de forma eficaz.

Posiciona-se de forma favorável ao desenvolvimento de um currículo que privilegie o desenvolvimento de competências, porque se acredita que a escola precisa de mudanças, precisa planejar atividades, projetos, enfim, que visem ao desenvolvimento do aluno como um todo, ou seja, aprender a ser, a conhecer, a fazer e a conviver, possibilitando a formação de cidadãos comprometidos e atuantes na comunidade em que vivem, preparados para atuar de forma crítica e reflexiva, cidadãos autônomos e capazes de buscar o seu conhecimento.

Tendo em vista isso – e analisando-se a realidade educacional da 15ª CRE –, sugere-se que os gestores incentivem os professores a ampliar a sua formação e participar de formações continuadas e eventos, que a comunidade educativa como um todo defina as competências que se espera que o aluno egresso do Ensino Fundamental possua e que a escola oportunize a seus alunos um ensino em turno integral.

## 7. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Matemática. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1998.

CONSEJO EUROPEO. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.** Cambridge: University Press, 2001. (Trad. Cast.: Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid. Instituto Cervantes, 2002).

GÓMEZ, Á. I. P. Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e de ação. In: SACRISTÁN, J. G. et al. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 64-114.

JONNAERT, P.; ETTAYEBI, M.; DEFISE, R. **Currículo e competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO, N. J. **Educação: competência e qualidade.** 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2010. (Coleção Ensaio Transversais, 37).

MCKERNAN, J. **Currículos e Imaginação: teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

OCDE. **La Evaluación de la Competencia Matemática: Marco Conceptual Pisa, 2012.** Disponível em: <http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/pisa/pisa2012/Informestematicos/Matematica%20en%20PISA%202012.pdf> >. Acesso em: 7 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Proyecto: Definitions et selection des competences. Fondements theoriques et conceptuels. Document de strategie.** DEELSAIED/CERI/CD, 2002. Disponível em: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.html> >. Acesso em: 12 out. 2014.

PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida.** Porto Alegre: Penso, 2013.

PERRENOUD, P. et al. **As competências para Ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, N. M. Teorias do Currículo: do Estruturalismo ao Pós-Moderno. In: SANTOS, E. (Org). **Currículos – teorias e práticas.** Rio de Janeiro: LTC, 2012. (Série Educação). p. 19-38.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

ZABALA, A; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.