

## O PARADIGMA CURRICULAR EUROPEU DAS COMPETÊNCIAS

*The European curriculum paradigm of competencies*Antônio Chizzotti<sup>1</sup>Alípio Casali<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente estudo aborda analiticamente a história da formação do conceito de *competências* no âmbito das políticas da União Europeia. São estabelecidas relações entre o processo de formação desse conceito, os seus conteúdos e o propósito de referenciar as reformas dos sistemas educacionais no interior dos Estados-membros de ambos os blocos. Esse exame revela o alcance histórico crítico do conceito de *competências*, assim como suas limitações, ao longo da década, e conclui considerando os efeitos da crise econômica da zona do euro, desde 2008, sobre o valor conceitual e prático dessa importante referência curricular.

**Palavras-chave:** Educação. Currículo. Competências-chave. União Europeia.

## ABSTRACT

The present study concerns a historical analysis about how the concept of competencies has been build up as part of the EU policies development. Associations are established between the building process of such concept, its contents and its purpose to operate as a reference for the educational systems reforms within the State-Members of both blocs. This study reveals the critical historical extent of the concept of competences, as well as its limits, along the decade, and concludes considering the effects of the economic crisis at the euro zone, since 2008, on the conceptual and practical value of this important curricular reference.

**Keywords:** Education. Curriculum. Key competencies. European Union.

## Introdução

No limiar do século XXI, a globalização realizou-se sob a forma de uma extensão progressiva do capitalismo, em escala planetária. Como efeito da desregulamentação da ação dos sujeitos econômicos e dos mercados, produziu-se um desmantelamento de fronteiras físicas e nacionais, o que propiciou uma integração mundial de processos econômicos, financeiros, políticos e culturais. Sucederam-se movimentos de internacionalização dos fluxos de exportação e a transnacionalização dos investimentos e dos estabelecimentos empresariais. Com a implantação de redes mundiais de produção propiciadas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, criaram-se as condições para a

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela PUC-SP. Pós-Doutor pelo *Institut National de Recherche Scientifique* de Paris. Professor titular aposentado de História da Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação/Currículo, da PUC-SP. Líder do Grupo de Pesquisa *Política de Currículo no Brasil*. E-mail: anchizo@uol.com.br

<sup>2</sup> Alípio Casali é filósofo e educador. Doutor em Educação pela PUC-SP. Pós-Doutor pela Universidade de Paris. Professor titular do Departamento de Fundamentos da Educação; docente e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação/Currículo, da PUC-SP. E-mail: a.casali@uol.com.br

união de países ameaçados pela compressão da competitividade internacional. Com os operadores de capitais mobilizando múltiplos instrumentos financeiros em ambientes inteiramente informatizados, há instantaneidade nas transferências de capitais e cresce exponencialmente, em volume e velocidade, a aquisição de lucros de curto termo. Criou-se um mercado planetário de capitais. Os fundos especulativos chegaram ao pico, os empréstimos privados operam desintermediados. A economia virtual funciona desconectada do sistema produtivo convencional. O resultado foi, até certo ponto, uma consagração de doutrinas neoliberais.

A globalização, paradoxalmente, a despeito das desregulamentações internas, não aboliu as funções do Estado. Ao contrário, inspirados na concepção anglo-saxônica de extração neoliberal, os Estados revigoraram seu papel para o exercício de novas funções, como a preservação da identidade nacional, e para a elaboração de novos mecanismos reguladores de enfrentamento da competitividade internacional. Reformularam suas políticas econômicas e sociais para atender à nova ordem mundial. A formação de blocos regionais e de acordos bilaterais, de um lado promoveu a aliança de conjuntos de países na garantia de alguns interesses singulares regionais, ameaçados pelas incertezas das mudanças e pelo poder avassalador da competitividade; de outro lado, permitiu a fixação de normas comuns sobre questões essenciais, como emprego, segurança, saúde e educação. A educação, particularmente, como ingrediente do desenvolvimento e da competitividade, ingressou decisivamente nas agendas políticas comuns dos países membros dos blocos e uniões internacionais, para cumprir funções econômicas, sociais e políticas. O texto acompanha esse processo mediante uma descrição e análise histórica da formação do conceito de *competências* e adoção do currículo calcado nas competências esperadas dos alunos, ao fim da escolaridade obrigatória.

### **A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e as competências-chave na educação e formação**

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) nos anos 1990 procurou promover a integração cooperativa interna para o desenvolvimento econômico do bloco, criando mecanismos de incremento de sua competitividade. A uniformização econômica e cultural interna do bloco introduziu novas concepções e práticas de gerenciamento dos serviços públicos. Trouxe, na sequência, a necessidade de se pautar uma reforma dos sistemas nacionais de educação e dos currículos escolares, considerados anacrônicos para a requerida modernização econômica e cultural dos Estados-membros. Entretanto, a pretensão da OCDE transcendeu seus limites territoriais, políticos e culturais: pautou a necessidade de uma urgente reforma do Estado no resto do mundo.

Em 1997, a OCDE lançou o Programa Internacional de Avaliação do Estudante - PISA (*Programme for International Student Assessment*), que começou por comparar os conhecimentos e habilidades dos estudantes nas áreas de leitura, matemática, ciência e solução de problemas. Foi inevitável que o Programa entrasse no amplo debate sobre o

conceito de *competência* iniciado pelo Conselho da União Europeia em Berna, Suíça, em 1996 (EUROPEAN COUNCIL, 1996), cujo teor será analisado à frente. A polêmica se estendeu no interior da OCDE, com diversos estudos e propostas sobre quais seriam as “competências-chave para o sucesso na vida e o bom funcionamento da sociedade” (OECD, 2005, p. 4).

A integração cooperativa entre os Estados-membros da OCDE, no que se refere às políticas educacionais, começou, assim, buscando estabelecer um marco de referência sobre quais competências básicas são esperadas dos jovens e adultos no mundo moderno e qual nível de competência devem alcançar com a escolaridade para enfrentar os desafios da economia global e da cultura, além de identificar os valores comuns e os objetivos gerais da educação e da aprendizagem ao longo da vida (OECD, 2005, p. 5). O conceito de competência contava com uma larga tradição de debates e confrontos em torno da ambivalência de seus significados em diversas áreas de estudo, sobretudo, da formação profissional.

À vista disso, a OCDE reuniu um grupo de especialistas com a finalidade de construir convergências e definir um marco conceitual consensual sobre o termo, estabelecendo quais competências serão visadas pelos sistemas de educação a fim de servir como fonte de informação e dar suporte às pesquisas comparativas internacionais que buscam medir o nível de competências de jovens e adultos. Entre 1997 e 2003 (OECD, 2005), os especialistas trabalharam sobre o projeto *Definição e Seleção das Competências-Chave (DeSeCo Project)*. O projeto partiu do princípio de que “uma competência é mais do que apenas conhecimento e habilidades. Ela envolve a capacidade de atender a demandas complexas, por meio da identificação e mobilização de recursos psicossociais (incluindo habilidades e atitudes) em um contexto particular” (p. 4).

Ao término, o Projeto *DeSeCo* propôs nove competências-chave, divididas em três categorias:

Categoria 1- Capacidade de (*to be able to*) usar ferramentas interativamente, tanto as físicas, quanto as das tecnologias da informação e as socioculturais: a) a linguagem, os símbolos e os textos; b) o conhecimento e a informação; c) as tecnologias.

Categoria 2 – Capacidade de interagir com pessoas e grupos heterogêneos, de diferentes culturas: a) relacionar-se bem com os outros; b) cooperar e saber trabalhar em equipe; c) saber gerir e resolver conflitos.

Categoria 3- Capacidade de agir de modo autônomo, responsabilmente: a) saber compreender, decidir e agir considerando o contexto social amplo; b) ser capaz de organizar e realizar planos de vida e projetos pessoais; c) ser capaz de fazer valer direitos, interesses, limites e necessidades.

O conceito de *currículo por competência* emergiu dessas discussões e proposições, e passou a ser tomado como um novo paradigma normativo para as políticas educacionais

a serem desenvolvidas nos países-membros da OCDE, sendo também progressivamente reconhecido como válido fora dela.

### A União Europeia e as competências-chave na educação e formação

A União Europeia, na virada do século, frente à nova geopolítica internacional, provocada pelo crescimento do capitalismo anglo-americano, sob pressão de organismos internacionais e da reforma dos sistemas educacionais asiáticos, propôs-se a desenvolver um projeto que reagisse positivamente à potencialidade de usos das novas tecnologias da informação e da comunicação e às novas demandas de reformas políticas em elaboração pela OCDE, sem descolar-se das tradições históricas dos seus Estados-membros. Era imperativo intervir diretamente na organização da educação e do currículo, considerados estratégicos para se intensificar o desenvolvimento econômico na região e enfrentar o acirramento da competitividade internacional, reposicionando-se na geopolítica do conhecimento. Buscar-se-ia criar um sistema de ensino relativamente homogêneo, compartilhado pelos países-membros, em torno das competências esperadas dos alunos, ao término da escolaridade obrigatória. De tal propósito, resultou que

[...] a presença recorrente da expressão ‘competência’ ao lado ou em lugar das tradicionais ‘saberes’ ou ‘temas’ disciplinares testemunha uma circulação internacional de ideais, até uma influência crescente de organizações internacionais e intergovernamentais para forjar uma espécie de doutrina comum” (REY, 2010, p.8).

Os primeiros ensaios para a adoção do conceito de *competência* nas políticas públicas de educação na Europa se mostraram no já referido simpósio intitulado *Competências-chave para a Europa*, realizado em Berna, Suíça, em 1996, promovido pelo CDCC (Conselho para a Cooperação Cultural), do Conselho da Europa. O Simpósio, relatado por Walo Hutmacher (EUROPEAN COUNCIL, 1996), realizou um primeiro rastreamento semântico do termo *competências*, explorou sua relação com a escola, avançou com uma proposição acerca de *competências-chave* a serem adotadas e questionou se os sistemas educacionais e as práticas pedagógicas então vigentes estariam adequados para propiciar à maior parte dos alunos a aquisição de tais competências-chave.

Na Cúpula de Lisboa, em março de 2000, os líderes da União Europeia começaram por reconhecer que, no futuro, a competitividade dependerá de uma política de ensino renovada, incluindo o ensino em linha e a formação vocacional ao longo da vida (UNIÃO EUROPEIA, 2006). Estabeleceram um novo e ambicioso objetivo para a União Europeia: tornar-se a sociedade do conhecimento mais competitiva do mundo em 2010. O conceito de competências estava em pauta, atravessou as discussões e decisões. Nessa perspectiva, em documento de tom igualmente otimista intitulado “Para uma Europa do Conhecimento. A União Europeia e a Sociedade da Informação”, o Conselho Europeu de Lisboa em outubro de 2000 decidiu que o êxito da UE na consecução deste objectivo é determinante para a qualidade de vida dos seus cidadãos, as condições de trabalho dos seus trabalhadores e a competitividade mundial das suas indústrias e serviços (p. 4).

Em documento intitulado *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*, publicado em 2006, o Conselho Europeu manifestou-se acerca do decisivo valor estratégico daquele propósito de 2000:

[...] deveria ser criado um quadro europeu para definir as novas competências de base a adquirir através da aprendizagem ao longo da vida enquanto medida fundamental da resposta europeia à globalização e à transição para economias baseadas no conhecimento (UNIÃO EUROPEIA, 2006, D. O. L 394/10)

Naquela Cúpula de Lisboa, os Chefes de Estado e de Governo europeus reafirmaram que os sistemas de educação e de formação europeus deveriam tornar-se uma referência de qualidade em âmbito mundial até 2010. Os sistemas de educação e formação deveriam adaptar-se às demandas da sociedade da informação e definir as novas habilidades e a maneira de integrá-las no currículo. Nas conclusões da cúpula, sustentaram que: 1) as empresas e os cidadãos devem ter acesso a uma infraestrutura de comunicações pouco dispendiosa e à escala mundial, bem como a um vasto leque de serviços; 2) cada cidadão deve estar provido das competências necessárias para viver e trabalhar nesta nova sociedade da informação; 3) deve ser dada maior prioridade à aprendizagem ao longo da vida como componente básica do modelo social europeu (UNIÃO EUROPEIA, 2003, p. 7).

A Declaração de Lisboa (2000) estabeleceu os objetivos estratégicos para o desenvolvimento dos países da União Europeia. O Programa do Conselho Europeu, expresso nessa Declaração, propôs um desafio estratégico para a década, e os governos signatários se comprometeram a cooperar para criar “a economia do conhecimento a mais competitiva e a mais dinâmica do mundo, capaz de um crescimento econômico durável, acompanhada de melhoria quantitativa e qualitativa do emprego e de maior coesão social” (CONSELHO EUROPEU, 2000, p.4).

Em 2001, buscando dirimir as dúvidas e identificar um enfoque europeu comum para definir e selecionar as competências que todos os cidadãos de seus países-membros deveriam alcançar, a Comissão Europeia reuniu um Grupo de Trabalho para estabelecer o seu conceito de competência-chave, identificar como poderiam compatibilizar-se com o currículo e a avaliação, e elencar as que fossem reconhecidas como tais por todos os países-membros. Se para a OCDE a competência era um sistema especializado de aptidões, de domínio de habilidades necessárias e suficientes para atingir um objetivo específico [*DeSeCo Project*] (OECD, 2005), o Conselho da Europa considerou as competências como “aptidão geral baseada em conhecimentos, em experiências, nos valores e disposições que uma pessoa desenvolveu pela sua prática educativa” (COMISSÃO EUROPEIA, Grupo de Trabalho B, 2004, p. 4).

Com efeito, nos anos subsequentes, foram mobilizados organismos de cooperação mútua, provocando os sistemas de ensino para estabelecerem uma base curricular comum para educação básica, tendo como referência esse conceito de competência.

Os Conselhos Europeus de Estocolmo (Março de 2001) e de Barcelona (Março de 2002), por sua vez, aprovaram os objetivos concretos dos futuros sistemas de educação e

formação a serem implementados, e um programa de trabalho (*Educação e Formação 2010*) a realizar-se até 2010. Entre estes objetivos constava o desenvolvimento de competências para a sociedade do conhecimento, além dos objetivos específicos destinados a “promover a aprendizagem de línguas, desenvolver o espírito empresarial e, de uma forma mais geral, reforçar a dimensão europeia na educação” (UNIÃO EUROPEIA, 2006, D.O. L 394/10).

O Conselho Europeu de Estocolmo (2001), em resposta à “globalização e às exigências de economias baseadas no conhecimento”, acolheu o relatório sobre os objetivos concretos futuros dos sistemas de educação, definindo três objetivos estratégicos: 1) melhorar a qualidade e eficácia dos sistemas de educação e formação na União Europeia; 2) facilitar a todos o acesso aos sistemas de educação e formação; 3) abrir os sistemas de educação ao mundo exterior. Propôs, ainda, treze objetivos complementares aos objetivos estratégicos, recomendando atenção prioritária às competências de base, às tecnologias da informação e comunicação, às matemáticas e às ciências e tecnologias, e nomeou um grupo de especialistas para tratar de cada um dos três objetivos estratégicos.

Em Barcelona, em 2002, o Conselho reiterou os propósitos anteriores e ressaltou a necessidade de maior atenção para as línguas estrangeiras e alfabetização digital, estabelecendo o *Programa Educação e Formação 2010*, que veio a ser reiterado em 2004. Esse programa integrado propunha realizar a estratégia traçada em Lisboa no âmbito da educação e formação europeias, definindo os objetivos dos sistemas de educação e formação e os níveis de qualidade a serem alcançados pelos sistemas de educação europeus, até o final da década (2010). A Resolução do Conselho de 2002 definiu “novas competências básicas” relativas aos conhecimentos, habilidades e atitudes a serem perseguidas na educação escolar, ao longo da vida. Propunha um marco de referência comum composto por oito competências, conforme foram sugeridas pelo Grupo de Trabalho. Foram elas: 1) comunicação em língua materna; 2) comunicação em língua estrangeira; 3) as tecnologias da informação e comunicação; 4) competências em matemáticas, ciências e tecnologia; 5) espírito empreendedor; 6) competências interpessoais e cívicas; 7) aprender a aprender; 8) cultura geral.

Empreendimentos semelhantes foram sendo realizados, paralelamente, no âmbito da educação superior, buscando-se unificar e promover a qualidade, a empregabilidade e a competitividade da educação superior europeia, a partir da Declaração de Bolonha (1999), declaração essa que, além dos 29 países signatários originais, foi subscrita por outros 19 países da região, o que bem configura a importância de seu alcance estratégico.

Partindo da aceitação comum da noção de competências-chave, foram formuladas diretrizes macroeconômicas sobre crescimento e diretrizes microeconômicas sobre pesquisa, competitividade, sistema de educação, Tic's e formação profissional (emprego, produtividade, flexibilidade etc.), conexas com os objetivos estratégicos da comunidade europeia em matéria de educação. Os sistemas de educação e formação foram sendo reformados, em alinhamento com as propostas da OCDE, imprimindo, entretanto, conotações particulares à definição do conceito e adotando orientações próprias às políticas educacionais de cada um dos países-membros da União Europeia.

Para dirimir as dúvidas e identificar a compreensão do conceito de competência nos sistemas de educação, em 2002, a EACEA (*Education, Audiovisual and Culture*

*Executive Agency*), agência setorial da União Europeia, por meio da sua *Eurydice* (Rede de Informação sobre Sistemas e Políticas de Educação na Europa) fez ampla pesquisa sobre o conceito de competência e sobre as práticas curriculares dos diversos sistemas nacionais participantes, com o objetivo de constituir uma referência comum para os Estados-membros e identificar se existia um conceito consensual sobre ‘competências-chave’: “como se definem, como estão desenvolvidas dentro dos requisitos do currículo e como se avaliam” (EURYDICE, 2002, p. 3). Chegou-se a algumas conclusões iniciais e recomendações sobre aquelas competências consideradas indispensáveis ao longo da vida para a participação satisfatória na sociedade.

O relatório final da *Eurydice* apresentou registro e análise de alguns aspectos que emergiram da pesquisa: primeiro, que não houve unanimidade quanto à aceitação e à concepção do significado do termo nos diversos sistemas de ensino. A maioria dos casos, porém, apresentou algumas convergências consensuais: o termo não se identificava com conhecimentos em si, mas significava uma capacidade, um potencial de fazer uso dos conhecimentos para atuar de modo eficaz em um contexto específico. Segundo, embora, originariamente, a noção de ‘competência’ tenha sido empregada na formação profissional como habilidade instrumental para executar uma tarefa determinada, em educação, ele apareceu referindo-se à capacidade de agir, de modo eficaz, em contextos diversos, complexos e imprevisíveis, integrando e mobilizando os conhecimentos adquiridos. Terceiro, apesar das diferentes concepções e interpretações do termo, a maioria dos peritos concordou que, conforme a conclusão da pesquisa a “competência que merece o qualificativo de ‘chave’, ‘fundamental’, ‘básica’, ‘essencial’ há de ser a competência que se mostre necessária e benéfica, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade em geral” (EURYDICE, 2002, p.14).

O critério de seleção para determinar quais seriam concretamente essas competências, tidas como ‘chave’, é o de que sejam benéficas, indistintamente, para todos os membros da sociedade, e correspondam aos valores e convenções éticas, econômicas e culturais dessa sociedade, respeitando os distintos contextos em que vão ser aplicadas. Para o documento, ‘contexto’ significava as situações comuns, prováveis e mutáveis que os cidadãos encontrarão durante suas vidas, seja como cidadãos, pais, trabalhadores etc.:

[a competência-chave] deve permitir que um indivíduo integre-se adequadamente em um número de redes sociais e ao mesmo tempo permaneça independente e pessoalmente eficaz tanto em situações que são conhecidas como em outras novas e imprevisíveis [e possa] atualizar constantemente seus conhecimentos e habilidades a fim de se manter informado dos novos avanços (EURYDICE 2002, p. 14).

A pesquisa realizada pela rede *Eurydice* concluiu haver consenso em torno de competências cognitivas como o domínio da leitura, escrita e cálculo, consideradas indispensáveis, mas todavia, insuficientes, pois, frente aos desafios e mudanças sociais, novas demandas se impõem, como as “competências pessoais e sociais”, o domínio de noções básicas de ciência e tecnologias e de língua estrangeira. O relatório, apropriando-se dos estudos e concepções em torno do PISA, incentivou a mudança de enfoque curricular, antes centrado no ensino, para o enfoque centrado no resultado da aprendizagem.



Em maio de 2003, o Conselho Europeu afirmou a necessidade de desenvolver a aprendizagem permanente e adotou os marcos de referência europeus, que vieram a ser reiterados em 2004 e editados em 2006, com a finalidade de apoiar as políticas nacionais, contribuir para desenvolver uma confiança mútua entre os membros e fomentar a reforma da aprendizagem.

Em novembro de 2004, o Conselho Europeu, considerando ser “necessário acelerar significativamente o ritmo das reformas, se se pretende atingir as metas de 2010 [definiu que] dever-se-á acelerar a criação de um espaço europeu do conhecimento” (CONSELHO EUROPEU, 2004, p. 2. 5.) ou seja, implementar de modo intensificado as decisões da Declaração de Lisboa em 2000. Ademais, o Conselho reafirmou a importância da educação para manter e renovar o patrimônio comum da sociedade e reforçar a coesão social ao sustentar que a educação auxilia cada pessoa a incorporar-se à força de trabalho e permanecer nela e, frente à diversidade social e cultural, aprender os valores sociais e cívicos, tais como a cidadania, a igualdade, o respeito e a tolerância.

A recomendação consagra o texto apresentado pelo Grupo de Trabalho B: ‘Competências-chave’ (2), que fora incumbido de definir as competências-chave, para o projeto europeu ‘Educação e Formação 2010’, necessárias para “a realização pessoal, a inclusão social e ao emprego na sociedade do conhecimento” (COMISSÃO EUROPEIA, 2004, p. 3), nos seguintes termos:

As competências-chave representam um conjunto multifuncional e transferível de conhecimentos, habilidades e atitudes que todos os indivíduos precisam para sua realização pessoal, inclusão e emprego. Essas competências devem ser alcançadas no final do ensino ou formação obrigatória e devem atuar como base para uma posterior aprendizagem e parte de uma educação permanente (COMISSÃO EUROPEIA, Grupo de Trabalho B, 2004, p. 6).

O glossário do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (*European Centre for the Development of Vocational Training*) – CEDEFOP, define *habilidade* como a capacidade de usar conhecimentos, aptidões e capacidades pessoais, sociais e metodológicas no trabalho, no estudo e no desenvolvimento pessoal e profissional. *Competência* seria a capacidade de aplicar os resultados da aprendizagem de modo adequado, em contexto determinado (educação, trabalho, aperfeiçoamento pessoal e profissional). Especifica, ainda, que a “competência não se limita aos elementos cognitivos (envolvendo o uso da teoria, conceitos e conhecimento tácito), abrange aspectos funcionais (habilidades técnicas), atributos interpessoais (habilidades sociais e organizativas) e valores éticos” (CEDEFOP, 2010).

Segundo a definição do verbete, o conceito de *competências básicas* implica que tais competências devem ser transferíveis e aplicáveis em muitas situações pessoais para resolver uma situação-problema, em diversos contextos (educação obrigatória, formação de adultos, grupos em risco de exclusão social e alunos com necessidades educativas especiais); registra também que devem ser competências multifuncionais, de modo que possam ser utilizadas para alcançar diversos objetivos, para resolver diferentes tipos de problemas e realizar diferentes tipos de tarefas (CEDEFOP, 2010).



Em dezembro de 2006, após recolher proposições do Relatório de 2004 do *Grupo de Trabalho B: Competências-Chave*, o Parlamento Europeu e o Conselho Europeu firmaram um novo documento, intitulado *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia sobre as competências chave para a aprendizagem ao longo da vida* (UNIÃO EUROPEIA, 2006, D.O. L 394/10-18). A *Recomendação* pretendeu ser um “marco de referência europeu” sobre o conceito de competências-chave. Ele permitiria estabelecer uma base comum de conhecimentos e regras de comportamentos, adequados à diversidade de visões, que possibilitariam a todos não só realizar seus estudos iniciais e estendê-los ao longo de toda a vida, mas também fortalecer a integração social e realizar uma vida exitosa. Tais competências-chave constituiriam o conteúdo principal do ensino obrigatório nos sistemas. Assim se expressa o documento:

[as competências são] 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 ativa, para a inclusão social e para o emprego (UNIÃO EUROPEIA, 2006, D.O. L 394/13).

O marco de referência do Conselho Europeu, nesse documento, é a proposta “a nível europeu de prover uma lista global e equilibrada das competências-chave que são necessárias para a realização pessoal, a inclusão social e o emprego em uma sociedade do conhecimento” (UNIÃO EUROPEIA, 2006, D.O. L 394/13), pretendendo ser uma ferramenta de referência para as políticas educacionais, a fim de criar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida adequadas às diferentes necessidades e aos diversos contextos.

Nesse documento, percebe-se que o termo *competência* foi preferido ao de *habilidades*, por sua maior extensão polissêmica, como uma “combinação de conhecimentos, capacidades, aptidões e atitudes e a inclusão da disposição para aprender, além do saber como” (UNIÃO EUROPEIA, 2006, D.O. L 394/13). O texto reconhece que as competências-chave são cruciais para a realização pessoal, pois devem permitir que as pessoas persigam e alcancem objetivos pessoais, interesses, aspirações e o movidas pelo desejo de continuar aprendendo ao largo da vida. Mas devem permitir também o alcance de objetivos sociais, na forma de uma cidadania ativa: “deverão permitir a participação como cidadãos ativos na sociedade” (L 394/13). Como parte do alcance de objetivos pessoais e sociais, as competências-chave devem possibilitar o desenvolvimento da aptidão para o emprego, isto é, devem dar a todos a capacidade de “obter um posto de trabalho decente no mercado de trabalho” (L 394/13).

A síntese do documento é consagrada no Anexo da *Recomendação do Parlamento Europeu de 2006*. São definidos oito domínios de competências e descritos quais conhecimentos, habilidades e atitudes, correspondentes de cada um dos domínios, se espera terem sido alcançados ao término da escolaridade. Cada uma das competências é complementada pelos conhecimentos, aptidões a atitudes essenciais que se espera encontrar no processo avaliativo. O Parlamento e Conselho da União Europeia declaram

enfaticamente que “a presente recomendação deve contribuir para o desenvolvimento da educação e formação de qualidade, orientada para o futuro e adaptada às necessidades da sociedade europeia [...] os sistemas de educação disponibilizem para todos os jovens os meios de adquirirem as competências que os prepare para a vida adulta (UNIÃO EUROPEIA, 2006, D.O. L 394/11. Quatro delas já estão presentes nos currículos: a língua materna, língua estrangeira, competência em matemáticas, ciências e tecnologia e, de algum modo, cultura digital; as outras devem ser objetos de atenção particular.

As oito competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida elencadas e definidas no Anexo da Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho (UNIÃO EUROPEIA, 2006, D.O. L 394/14-18) foram:

### 1. Comunicação na Língua Materna

Definição: “A comunicação na língua materna é a capacidade de expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, fatos e opiniões, tanto oralmente como por escrito (escutar, falar, ler e escrever) e de interagir linguisticamente de forma apropriada e criativa em todas as situações da vida social e cultural: na educação e na formação, no trabalho, em casa e nos tempos livres” (L 394/14).

### 2. Comunicação em Línguas Estrangeiras

Definição: “Para a comunicação em línguas estrangeiras, as competências de base são as mesmas que para a comunicação na língua materna: assenta-se na capacidade de compreender, expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, fatos e opiniões, tanto oralmente quanto por escrito (escutar, falar, ler e escrever) em diversas situações da vida social e cultural (na educação e formação, no trabalho, em casa e nos tempos livres), consoante as necessidades ou os interesses de cada um. A comunicação em línguas estrangeiras requer também aptidões como a mediação e a compreensão intercultural. O grau de proficiência de cada pessoa será distinto nas quatro dimensões (escutar, falar, ler e escrever) e variará também em função das diferentes línguas e do contexto social e cultural, do ambiente, das necessidades e/ou dos interesses de cada um” (L 394/14-15).

### 3. Competência em Matemática e competências de base em Ciências e Tecnologia

Definição A: “Competência matemática é a capacidade de desenvolver e aplicar um raciocínio matemático para resolver problemas diversos da vida quotidiana. Partindo de um domínio sólido da numeracia, o acento recai nos processos e na atividade, assim como no conhecimento. A competência matemática envolve, em graus diferentes, a capacidade e a vontade de empregar os modos matemáticos de pensamento (raciocínio lógico e espacial) e de representação (fórmulas, modelos, construções, gráficos, diagramas)” (L 394/15).

Definição B: “Competência científica refere-se à capacidade e à vontade de recorrer ao acervo de conhecimentos e metodologias utilizados para explicar o mundo da natureza, a fim de colocar questões e de lhes dar respostas fundamentadas. A competência em tecnologia é vista como a aplicação desses conhecimentos e metodologias para dar resposta

aos desejos e necessidades humanos. A competência em ciências e tecnologia implica a compreensão das mudanças causadas pela atividade humana e da responsabilidade de cada indivíduo enquanto cidadão” (L 394/15).

#### 4. Competência digital

Definição: “A competência digital envolve a utilização segura e crítica das tecnologias da sociedade da informação (TSI) no trabalho, nos tempos livres e da comunicação. É sustentada pelas competências em TIC: o uso do computador para obter, avaliar, armazenar, produzir, apresentar e trocar informações e para comunicar e participar em redes de cooperação via Internet” (L 394/15-16).

#### 5. Aprender a aprender

Definição: “Aprender a aprender é a capacidade de iniciar e prosseguir uma aprendizagem, de organizar sua própria aprendizagem, inclusive através de uma gestão eficaz do tempo e da informação, tanto individualmente como em grupo. Esta competência implica também que o indivíduo tenha consciência do seu próprio método de aprendizagem e das suas próprias necessidades, identificando as oportunidades disponíveis, e que tenha a capacidade de ultrapassar os obstáculos para uma aprendizagem bem sucedida. Esta competência significa adquirir, processar e assimilar novos conhecimentos e aptidões e saber procurar e fazer uso de aconselhamento. Aprender a aprender obriga os aprendizes a apoiarem-se nas experiências de vida e de aprendizagem anteriores a fim de aplicarem os novos conhecimentos e aptidões em contextos variados - em casa, no trabalho, na educação e na formação. A motivação e a confiança são elementos fundamentais para a aquisição desta competência” (L 394/15).

#### 6. Competências Sociais e Cívicas

Definição: “Estas competências incluem as competências pessoais, interpessoais e interculturais, e abrangem todas as formas de comportamento que permitem ao indivíduo participar de forma eficaz e construtiva na vida social e laboral, em particular em sociedades cada vez mais heterogêneas, e resolver conflitos quando necessário. As competências cívicas permitem ao indivíduo participar plenamente na vida cívica, com base no conhecimento dos conceitos e das estruturas sociais e políticas e ter uma participação cívica ativa e democrática” (L 394/16-17).

#### 7. Espírito de iniciativa e espírito empresarial

Definição: “O espírito de iniciativa e o espírito empresarial referem-se à capacidade de os indivíduos passarem das ideias aos atos. Compreendem a criatividade, a inovação e a assunção de riscos, bem como, a capacidade de planear e gerir projetos para alcançar objetivos. Esta competência é útil aos indivíduos, não só na vida de todos os dias, em casa e na sociedade, mas também no local de trabalho, porque os torna conscientes do contexto do seu trabalho capazes de aproveitar as oportunidades, e serve de base à aquisição de outras aptidões e conhecimentos mais específicos de que necessitam os que

estabelecem uma atividade social ou comercial ou para ela contribuem. Tal deveria incluir a sensibilização para os valores éticos e o fomento da boa governança” (L 394/17-18).

#### 8. Sensibilidade e expressão culturais

Definição: “Apreciação da importância da expressão criativa de ideias, das experiências e das emoções, num vasto leque de suportes de comunicação, incluindo a música, as artes do espetáculo, a literatura e as artes visuais” (L 394/18).

A Recomendação estabeleceu um novo padrão para a educação obrigatória inicial e ao longo da vida nos países da União Europeia e da OCDE, e cada um, a seu modo, introduziu reformas em seus sistemas de ensino. Apesar das muitas divergências, o “currículo por competências” firmou-se e difundiu-se, na primeira década do novo século, como novo paradigma, resultado de um amplo concerto internacional. Envolveu instâncias governamentais, gestores dos sistemas de educação, pesquisadores, educadores e políticos com a finalidade de encontrar uma direção compartilhada e dar os referenciais para os sistemas de educação em um mundo convulsionado pela economia, pela política, pela tecnologia.

A implantação oficial do novo paradigma nos sistemas de educação europeus mostrou-se muito complexa em função da variada tradição histórica desses sistemas, da conjuntura econômica de cada país e das correlações de forças políticas em ação no interior de cada Estado. As políticas de educação desenvolveram-se, em cada caso, com suas particularidades específicas. A OCDE objetivou principalmente estabelecer padrões comparativos entre os sistemas de educação e prever normas comuns de qualidade para regular a política educacional. A União Europeia, por sua vez, visou principalmente um programa ambicioso com a finalidade de modernizar o sistema de seguridade social e de educação para um novo desenvolvimento econômico a fim de tornar-se a economia do conhecimento a mais competitiva e dinâmica do mundo, como já declarara a Cúpula de Lisboa.

As políticas para a educação estabeleceram, nos diferentes objetivos educacionais desses Estados, conjuntos de normas de uso coletivo sobre temas comuns, como padrões comparativos de administração e de performance dos sistemas de educação, normas comuns de qualidade, referências para a avaliação individual das aprendizagens. As particularidades históricas e as políticas educacionais de cada país deram interpretações peculiares de termos e conceitos, adequados ao cada contexto específico, suscitando questões que estão longe de alcançar a unanimidade e talvez nem a pretendam. O conceito de competência em educação tem que ser tomado, por isso, em suas conotações específicas, nos diferentes sistemas nacionais de educação, pelas diversas procedências profissionais do termo, pelas variações linguísticas dos diversos países que lhe dão coloridos semânticos variados, pelos significados particulares das culturas nacionais, pelas referências teóricas das diferentes instâncias políticas oficiais e, enfim, pelo seu uso genérico em documentos legais (ALBERO; NAGELS, 2011). Um estudo comparativo das políticas e das práticas de desenvolvimento e implementação das oito competências-

chave, nos 27 Estados-membros da União Europeia, permite revelar essa diversidade nos seus sistemas nacionais de educação (GORDON; HALÁSZ; LENEY et al. 2011). O recente relatório comparativo da concepção, das perspectivas e da emergência de novas habilidades e competências requeridas para o futuro próximo (SHAPIRO; LAURITZEN; IRVING, 2011) revela diferenças significativas, mas aponta para a tendência cada vez mais homogeneizadora do conceito e de sua adoção nos sistemas de educação europeu e norte-americano. Em 2012, para acompanhar o estado atual e a integração das competências-chave no ensino escolar, foi criada a rede europeia *Keyconet* (2012), sob a coordenação da *European Schoolnet* – rede que agrega parceiros de diferentes origens, tais como ministérios, institutos e equipes de pesquisa, associações, entre outros, de vários países. O relatório e a nova rede revelam, a despeito das contradições, a tendência onipresente do tema das competências nos sistemas de educação.

As avaliações mais recorrentes sobre a reforma do ensino na União Europeia reconhecem que muitos países estão adaptando positivamente o quadro europeu de competências-chave, como referência para suas reformas educativas. Entretanto, embora tenham sido realizados progressos significativos na adaptação dos programas escolares, há ainda muito a fazer em termos de apoio ao desenvolvimento das competências dos professores, à atualização dos métodos de avaliação e à introdução de novas formas de organização da aprendizagem.

Com o propósito de tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade e para concretizar o desenvolvimento das oito novas competências-chave, o Conselho Europeu de em maio de 2003, aprovou os “critérios de referência europeus de rendimento educacional”, que incluem a capacidade de leitura, a taxa de conclusão do ensino secundário, a participação dos adultos na aprendizagem ao longo da vida e a redução/eliminação do abandono escolar precoce, critérios esses que se tornaram associados diretamente à definição de “competências essenciais” (UNIÃO EUROPEIA, 2006, D.O. L 394/10 ).

O Conselho Europeu, reunido em Bruxelas em 25/26 março 2010, já abalado pelas turbulências da crise econômica iniciada em 2008, iniciou o registro de suas Conclusões em tom dramático: “Durante os últimos dois anos, enfrentamos a pior crise econômica mundial desde os anos 30 do século passado. Esta crise veio anular muitos dos progressos realizados desde 2000” (CONSELHO EUROPEU, 25/26 março 2010, p. 1). Diante desse revés, estabeleceu rapidamente a estratégia para sua solução: “A nova estratégia centrar-se-á nos principais domínios em que é necessário tomar medidas: conhecimento e inovação, uma economia mais sustentável, taxas de emprego elevadas e inclusão social” (CONSELHO EUROPEU de Bruxelas, 25/26 março 2010, p. 2).

O Conselho Europeu de Bruxelas reconheceu que, para se alcançar os objetivos estratégicos definidos pela Declaração de Lisboa (2000) será necessário não só uma transformação radical da economia europeia, mas também um “ambicioso programa de modernização dos sistemas de seguridade social e de educação” (CONSELHO EUROPEU de Bruxelas, março 2010, p.1)

## Considerações finais

Depreende-se dos discursos curriculares oficiais da OCDE e da União Europeia, nesta primeira década do século, o ambicioso propósito de estabelecer referências comuns ao período de escolaridade obrigatória para todos os envolvidos com a educação escolar – a sociedade, os pais, os educadores e os alunos - mantendo a expectativa de que a escola ofereça uma base sólida de conhecimentos e atitudes que permita aos estudantes aplicá-los em todas as situações da vida e ter os meios indispensáveis para continuar sua formação ao longo da vida, a fim de que eles compreendam os desafios da humanidade, a universalidade e diversidade da vida e, assim, possam tomar parte nas transformações emergentes da sociedade.

Um tema preliminar e recorrente nessa política curricular fundada no conceito de competências é o do seu propósito de romper com a tradição estritamente disciplinar, dominante no século XX, e reconhecer a falência do currículo fragmentado em conteúdos disciplinares autônomos, sob a jurisdição de um profissional especializado na área, perseguindo objetivos próprios e realizando avaliações específicas de caráter controlador e de forma independente de outras disciplinas. Aquela tradição disciplinar decompunha a formação escolar em disciplinas atomizadas, tratadas como entidades autônomas, independentes do contexto, como noções abstratas prescindíveis de qualquer possível ação. Tais práticas curriculares, fundamentadas numa concepção empírico-positivista, eram fracionadas em micro-objetivos apartados, constituindo cada um deles parcelas disciplinares soberanas, que, por agregação, formariam a matéria comum dos currículos e, desse modo, poderiam ser avaliados pela quantidade de acertos em cada fração das disciplinas.

O fundamento normativo do novo currículo preconizado implicaria uma nova epistemologia: prevê a integração compreensiva das aprendizagens que dê ao aluno condições de ampliar sua experiência pessoal e sua compreensão do mundo e, com aquilo que aprendeu, seja capaz de agir adequadamente. Tal epistemologia “construtivista”, segundo Carrette (2009), pressuporia que a percepção pragmática do conhecimento mobilize a vontade de conhecer e os meios operacionais para aplicar o que se aprendeu nas situações concretas da vida.

Não obstante a intencionalidade alegadamente ampla e supostamente crítica de tal projeto, o ideário e as práticas sistêmicas e pedagógicas efetivamente construídas pela OCDE e pela União Europeia na primeira década deste século, em torno do conceito de *competências*, ficaram em algum ponto do caminho crítico, todavia restritas a expedientes coadjuvantes de um projeto mormente econômico. Com efeito, o discurso educacional das competências (e, supostamente, suas práticas correspondentes), mesmo em seus momentos criticamente mais avançados, como o do relatório final da pesquisa *Eurydice*, chegou a afirmar a expectativa de trazer benefícios “não apenas para o indivíduo, mas também, para a sociedade em geral” (EURYDICE, 2002, p. 14), a desejar que as competências “correspondessem aos valores e convenções éticas, econômicas e culturais dessa sociedade” (p. 14), a ressaltar que elas deveriam atender a demandas dos sujeitos

na condição de “cidadãos, pais, trabalhadores etc.”, mas não se pronunciou sobre transcendentalidades, que poderiam ir muito além das funcionalidades produtivas da sociedade: as possibilidades da produção e da fruição artística, a produção da cultura, as imprevisibilidades autoinventivas dos sujeitos, as sensibilidades e vivências do corpo, as potencialidades do convívio e do lazer criativos, o desenvolvimento de posturas politicamente críticas etc. etc. Como se o título de uma das seções do documento da OCDE (2005, p. 4), ao perguntar “De quais competências precisamos para uma vida de sucesso e uma Sociedade que funcione bem” (“*What Competencies Do We Need for a Successful Life and a Well-Functioning Society?*”), já tivesse estabelecido aí o horizonte último dos propósitos do *currículo por competências*: realizar apenas uma “vida de sucesso” e uma sociedade “funcionando bem”.

Outro tema sempre presente nesse novo paradigma, ao menos no conceito adotado pela OCDE, é sua vinculação ao conceito anglo-saxônico de *skill*, direcionado para o trabalho profissional, diretamente ligado à noção de capacitação e, mais amplamente, de qualificação. O termo *qualificação*, em troca, designaria um atributo ou propriedade de ordem individual, vinculada a uma tarefa ou trabalho, no contexto industrial, associada ao domínio de uma habilidade física ou manual - mas não, necessariamente, associada a conhecimentos básicos, segundo Clark e Winch (2006). Se assim for, esse conceito no currículo guardaria a suspeição de reduzir os objetivos da educação à perspectiva mais cara ao sistema anglo-saxônico: utilitarista, economicista, que compreende a competência como o saber operacional da ação, privilegiando o mercado de trabalho, preterindo os conhecimentos e os valores pessoais e sociais indispensáveis à formação emancipadora dos educandos. Esse viés viciaria a noção de formação ao longo da vida, pois, induziria privilegiar o mercado de trabalho capitalista, no qual o trabalhador deveria manter um processo de aquisição e atualização permanente de conhecimentos e novas habilidades apenas para garantir seu posto de trabalho, sempre mutante e contraditório, segundo as conveniências do capital. Na verdade, o conceito de *formação ao longo da vida*, permanente, contínua ou continuada, durável, ou outro nome que se lhe dê, veio despontando como o conceito central para o desenvolvimento econômico e a competitividade, que requerem mobilidade e adaptabilidade constante. A formação ao longo da vida não pode, porém, ser considerada somente como tributária da vontade do empregador. É, igualmente, aspiração dos assalariados formar-se em diferentes tipos de aprendizagens informais, autoformativas, entre outras, passíveis de alcançar o reconhecimento e a empregabilidade que não seja somente por via da certificação escolar. Os trabalhadores reivindicam alcançar validação também de suas experiências, para atuarem em posições profissionais superiores e terem direito de receber formação profissional contínua no trabalho. A formação ao longo da vida, em suas diferentes concepções, como analisa Gausse (2011), remete à redefinição da articulação entre a educação básica e a superior e os processos de aprendizagem dos adultos, em especial as relações entre os saberes acadêmicos e os saberes profissionais, a universidade e a formação após a educação básica, tema esse que o marco de referência europeu procura solucionar.

São muitas as questões suscitadas pelo novo padrão normativo do currículo da educação básica referido pelo conceito de *competências*. A evolução do conceito, as



tergiversações e contestações que ainda acompanham os diferentes sistemas de educação, revelam a atualidade que a questão assumiu para políticas educacionais. Mais prementes ainda se mostram, nessa segunda década do século, quando as economias nacionais e o capitalismo internacional, conturbados pelas crises pós 2008, com reflexos a cada ano, tendem a redesenhar o capitalismo multipolar.

As turbulências dessas crises, que avançam em 2012, vêm desfocando as anteriores preocupações educacionais europeias. Sem descarte do valor contextual dos propósitos educacionais que vieram sendo construídos, minuciosamente, em delicadas negociações entre os Estados-membros desde 2000 em Lisboa, a União Europeia, abalada agora pela crise mais profunda desde o Tratado de Maastricht que a fundou em 1993, flexionou seu discurso político. As ameaças emergenciais ao equilíbrio econômico-financeiro no bloco fizeram-na atenuar as anteriores afirmações otimistas sobre os efeitos das reformas dos sistemas educacionais baseadas em currículos por competências. Entraram em pauta com mais vigor, nos discursos e nas políticas, as preocupações urgentes e prioritárias com o emprego, o crescimento e sobre como sobreviver às ameaças de sustentação da União. É em tais circunstâncias, de acirramento de crises fundamentais, que fica a União Europeia devedora de demonstrar a pertinência e coerência de mais de uma década de seu discurso e de sua prática educacional: abandoná-los em meio à crise econômica seria a expressão mais clara de o quanto outrora eles teriam cumprido um papel que pouco ia além dos particulares interesses que instrumentalizavam a educação, reduzindo-a a uma prática social coadjuvante de um festejado crescimento econômico, o qual pouco teria efetivamente a resultar em benefícios sociais no sentido mais democrático do termo. A atual crise europeia é também sua oportunidade de reafirmar e consolidar um conceito e uma prática de competências curriculares efetivamente críticos, que faça avançar as qualidades do currículo.

### Referências

- ALBERO, Brigitte; NAGELS, Marc. La compétence en formation. Entre instrumentalisation de la notion et instrumentation de l'activité. **Éducation et Formation**, dez. 2011, p.13-30.
- CARETTE, Vincent. Travailler par compétences? **Dossier XYZep**, n° 34, mai 2009.
- CEDEFOP (Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional), 2010. Disponível em: [http://europa.eu/agencies/regulatory\\_agencies\\_bodies/policy\\_agencies/cedefop/index\\_pt.htm](http://europa.eu/agencies/regulatory_agencies_bodies/policy_agencies/cedefop/index_pt.htm). Acesso em: 16 mar. 2012.
- CLARK, Linda; WINCH, Christopher. “An European skills framework? But what are skills? Anglo-Saxon versus German concepts”. **Journal of Education and Work**, London: Routledge. vol. 19, n° 3, juillet, 2006, p. 255–269.
- CONSELHO EUROPEU. Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as Competências-chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida - Quadro de Referência Europeu, de 18 de dezembro de 2006. DO.30.12. 2006, L394. Bruxelas, le 10 nov. 2005.

CONSELHO EUROPEU. **Conclusões da Presidência**. Comunicado à imprensa nº 1/00. Conselho Europeu de Lisboa, 23 e 24 de março de 2000. Lisboa. Disponível em: [http://ue.eu.int/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r.en.htm](http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r.en.htm). Acesso em: 20 dez. 2011.

CONSELHO EUROPEU. **Conclusões da Presidência**. Conselho Europeu de Bruxelas 25/26 de março de 2004. Disponível em: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference.../1...> Acesso em: 16 mar. 2012.

CONSELHO EUROPEU, Bruxelas, 17 junho 2010. **Conclusões**. Disponível em: [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/pt/ec/115353.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/pt/ec/115353.pdf) Acesso em: 06 mar. 2012.

CONSELHO EUROPEU, Bruxelas, 25/26 março 2010. **Conclusões**. Disponível em: [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/pt/ec/113612.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/pt/ec/113612.pdf). Acesso em: 06 mar. 2012

COMISSÃO EUROPEIA. Direção Geral de Educação e Cultura. Programa de Trabalho ‘Educação e Formação 2010’. Grupo de Trabalho B: “Competências Chave”. Um marco de referência europeu. Novembro de 2004. Disponível: [http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/objectives\\_en.html#basic](http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/objectives_en.html#basic). Acesso em: 10 dez. 2010.

EUROPEAN COUNCIL. Key competencies for Europe. **Report of the Symposium** (Berne, Switzerland, March 27-30, 1996. A Secondary Education for Europe Project. General Report by Walo Hutmacher. Council for Cultural Cooperation - CDCC, Strasbourg (France), 1997, 72 p. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED407717.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2012.

EURYDICE - EACEA (Agence Executive Education, Audiovisual et Culture). **L'évaluations standartisées des élèves en Europe: objectifs, organisations et utilisation des résultats**. Bruxelles, 2002. Disponível em: [http://www.eurydice.org/ressources/Euyidice/pdf/0\\_integral/032.ES.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/Euyidice/pdf/0_integral/032.ES.pdf). Eurydice Network. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. European Union. Brussels.

EURYDICE. Rede de Informação sobre Educação na Europa. **Las competencias clave; un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria**. 2002. Disponível em: [http://www.eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic\\_studies\\_archives\\_en.php#2002](http://www.eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_archives_en.php#2002). Acesso em: 23 maio 2011.

GAUSSEL, Marie. Se former tout au long de sa vie adulte. **Dossiers d'actualité**. Veille et analyses, nº 61, avril 2011. Disponível em : [www.inrp.fr/vst](http://www.inrp.fr/vst) 2011. Acesso em: 13 fev. 2012.

GLENNERSTER, Howard; Le GRAND, Julian. Le développement des quasi-marchés dans la protection sociale. **Revue française d'économie**, 1995 v.10 nº 10-3 p 111-135.

GORDON, Jean; HALÁSZ, Gábor; KRAWCZYK, Magdalena; LENEY, Tom; MICHEL Alain; PEPPER, David; PUTKIEWICZ, Elzbieta; WISNIEWSKI, Jerzy. Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners Across the School Curriculum and Teacher Education. **CASE Network Reports** No. 87, 2009. Disponível em:

<http://ssrn.com/abstract=1517804> ou <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.151780> ou [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230en00100018.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf). Acesso em: 18 fev. 2012.

Le GRAND, J.; BARTLETT. (Eds.) **Quasi-markets and social policy**. London: Macmillan, 1993.

LEGENDRE, Marie-Françoise. La notion de compétence au coeur des réformes curriculaires; effect de mode ou moteur de changements en profondeur. In: Audigier François; Tutiaux-Guillon, Nicole (dir.) **Compétences et contenus: les curriculum en question**. Bruxelles: De Boeck, 2008, p. 27-50

OECD. **The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary**. 2005. [Definição e Seleção de Competências-chave: Resumo Executivo]. Organisation for Economic Co-operation and Development. Paris. Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2012.

REPUBLIQUE FRANÇAISE. Commission du Débat National sur l'Avenir de l'École. **Le Miroir du débat**. Ce que disent les français de leur école. Sept. 2003 mar. 2004. Disponível em : [www.debatnational.education.fr](http://www.debatnational.education.fr) Acesso em: 20 nov. 2011.

REY, Olivier. Contenus et programmes scolaires : comment lire les réformes curriculaires ? **Dossier d'actualité** n° 53 – Avril 2010. Disponível em: [www.inrp.fr/vst/dossiers](http://www.inrp.fr/vst/dossiers). Acesso em: 15 fev. 2012.

SHAPIRO, Hanne; LAURITZEN, John R. K.; IRVING, Pat. **Emerging skills and competences**. A transatlantic study. EU-US study for European Commission. Danish Technology Institut. 2011. Disponível em: [ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/skill\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/skill_en.pdf). Acesso em: 10 mar. 2012.

UNIÃO EUROPEIA. Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as Competências-chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida - Quadro de Referência. 16 dez. 2006. Diário Oficial da União Europeia, 30 dez 2006. L394. 10-18. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:PT:PDF>. Acesso em: 05 dez. 2011.

WASTIAU-SCHLUTER, Patricia. **Compétences clés: Um concept em développement dans l'enseignement general obligatoire**. Buxelles: Commission Européenne. Unité Européenne. Eurydice, 2002.

*Recebido em outubro de 2011  
Aprovado em novembro de 2011*