

# ABORDAGEM POR COMPETÊNCIAS NO CURRÍCULO ESCOLAR EM CABO VERDE: DESFAZENDO EQUÍVOCOS PARA UMA MUDANÇA SIGNIFICATIVA NAS POLÍTICAS E PRÁXIS EDUCACIONAIS

Bartolomeu Varela

Professor Auxiliar da Universidade de Cabo Verde

Dezembro de 2012

[bartolomeu.varela@adm.unicv.edu.cv](mailto:bartolomeu.varela@adm.unicv.edu.cv)

## RESUMO

A abordagem curricular por competências, enquanto fenómeno recente no discurso educativo em Cabo Verde, corre o risco de não passar de mero modismo, sem se traduzir numa inovação efectiva ao nível das práticas educacionais, se não for correctamente compreendida pelos diversos actores envolvidos na obra educativa e, em particular, nos processos de deliberação, gestão e realização dos currículos escolares. O presente artigo procura esclarecer alguns equívocos que em Cabo Verde, como em outras latitudes, acompanham a defesa da pedagogia por competências. Assim, importa elucidar que a abordagem curricular por competências vem aprofundar, entre outras, as abordagens por conteúdos e por objectivos e não, pura e simplesmente, substituí-las, por serem, alegadamente, tradicionais. Outrossim, no contexto da educação escolar, as competências não devem ser encaradas numa perspectiva redutora, focalizada na transferibilidade de conhecimentos para o mercado de trabalho, mas, fundamentalmente, no sentido da mobilização do conhecimento escolar para a resolução dos problemas nos diversos contextos ou situações da vida, que não se esgota no mercado.

**Palavras-chave:** competências, conhecimentos, objectivos, conteúdos.

## Introdução

Como acontece na generalidade dos casos em que as mudanças ao nível das políticas educativas e curriculares são decididas numa perspectiva “*top down*”, sem o adequado envolvimento dos principais actores do processo educacional, como os professores e outros profissionais da educação, as famílias e os parceiros das escolas, que ficam, assim,

sem compreender o sentido e o alcance das inovações e, por conseguinte, o papel que lhes concerne nesse processo, algumas das mudanças curriculares que se propugnam em Cabo Verde, nomeadamente a abordagem por competências, estarão fadadas ao fracasso ou, na melhor das hipóteses, não ultrapassarão o nível de mediania, em termos de eficácia na consecução dos objectivos preconizados ou que lhes são subjacentes, se, desde logo, não ficarem devidamente clarificados os conceitos envolvidos e, em especial, a sua relação com as abordagens pedagógicas precedentes.

Assim, algum discurso oficial faz perpassar a ideia de que as abordagens por objectivos, por conteúdos e por projectos, porque alegadamente tradicionais, estariam hoje ultrapassadas e, por isso, no âmbito da denominada “revisão curricular” exigida pela aplicação da Lei de Bases dos Sistema Educativo, de 2010 (Varela, 2012), devem ser substituídas pela abordagem curricular por competências.

Acontece que a esmagadora maioria dos docentes diplomados para o exercício de funções no sistema educativo cabo-verdiano, não pôde, ao longo da sua formação, adquirir conhecimentos fundamentais sobre o currículo, o desenvolvimento curricular, a abordagem por competências e a integração curricular, entre outras temáticas que decorrem das mudanças curriculares que se têm em perspectiva, como constatámos da análise diacrónica dos planos de estudos dos cursos de formação de docentes realizados desde a Independência Nacional, em 1975. Por outro lado, resulta dos encontros e ou entrevistas que realizámos, nos últimos dois anos, com docentes, gestores, coordenadores, delegados e inspectores do ministério da educação, na Ilha de Santiago, que: (i) são ainda escassas e superficiais as acções de formação em exercício levadas a cabo no âmbito da preparação das condições para a implementação das inovações curriculares preconizadas na Lei de Bases para a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário; (ii) a grande maioria dos docentes e profissionais da educação possui ainda um conhecimento superficial, enviesado ou mesmo nulo dos conceitos envolvidos nas novas abordagens curriculares preconizadas no âmbito da “revisão curricular” e, sobretudo, das profundas implicações da introdução dessas inovações.

Ora, anos atrás, referíamos-nos a alguns dos inconvenientes das reformas educativas levadas a cabo no contexto de uma rápida passagem do ensino de elite para o ensino de massas, extraíndo ilações que podem aplicar-se aos tempos actuais:

“... A modernização dos métodos de ensino, em contexto de grande massificação do ensino, não foi acompanhada de uma adequada e massiva formação de professores que, em grande número, não dominam esses métodos, com implicações negativas no desenvolvimento das aprendizagens básicas. Quanto à população (às famílias), é evidente a maior dificuldade em colaborar no processo de aprendizagem das crianças, por via da maior inacessibilidade dos métodos de ensino-aprendizagem. Ora, a socialização destes é condição importante para uma colaboração mais efectiva das famílias no processo educativo (Varela, 2008, p.17).

No presente artigo, pretendemos esclarecer alguns equívocos que, com alguma frequência, acompanham a defesa da abordagem curricular por competências e alertar para a necessidade de compreensão do sentido desta inovação que, de outro modo, não surtirá os efeitos pretendidos, sobretudo se se encarar a competência numa perspectiva redutora, focalizada na transferibilidade de conhecimentos para o mercado de trabalho, como se não houvesse mais vida fora do mercado de emprego e, destarte, não fosse igualmente relevante a preparação dos alunos para que possam mobilizar o conhecimento escolar para a assunção de responsabilidades ao nível pessoal, familiar, social, cultural e político ou, em suma, para o exercício da cidadania *lato sensu*.

## **II. Conceito e alcance do discurso da abordagem curricular por competências no contexto escolar**

No seguimento das abordagens pedagógicas centradas nos conteúdos, nos objectivos e nos projectos, emerge nos discursos educacionais a abordagem curricular por competências, encaradas como uma das vias para a elevação da qualidade de desempenho das escolas e, por consequência, do perfil dos alunos, em termos de sua preparação para a vida activa, superando modelos predominantemente, ou exclusivamente, transmissivos de conhecimentos, desligados do contexto da sua aplicação.

Tendo as competências sido objecto de inúmeras conceituações, limitemo-nos, por ora, a duas definições, apresentadas por Peerenoud (2000) e Roegiers (2007). Assim, Perrenoud, em entrevista a Gentile e Bencini (2000), define as competências como a “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”.

Por seu turno, Roegiers (2007: 75) encara a competência como “a possibilidade, para um indivíduo, de mobilizar de, maneira interiorizada, um conjunto integrado de recursos com vista a resolver uma família de situações-problemas”.

Destas definições resulta evidente que o que está em causa na abordagem por competências no contexto escolar é, por um lado, o domínio do conhecimento científico adequado ao perfil ou nível de escolarização do aluno e, por outro, a preparação do aluno para fazer uso desse conhecimento, nos diversos contextos ou situações da vida, para solucionarem adequadamente os problemas.

Ora, desta abordagem conceptual de competências resulta que estas não podem ter estado totalmente ausentes das abordagens pedagógicas feitas ao longo dos tempos, sob pena de se considerar que a educação do passado remoto e recente e, designadamente, a recebida pela grande maioria dos actuais governantes, empresários de sucesso, profissionais consagrados dos diversos ramos de actividade, incluindo professores e investigadores e, em particular, os muitos defensores actuais da abordagem curricular por competências, em nada se preocupava com a utilização do conhecimento para, de maneira reflexiva, criativa e empreendedora, resolver os problemas da vida social. Negar esta evidência seria o mesmo que negar a “competência” académica adquirida pelos defensores da abordagem da abordagem por competências.

Dito de outro modo, resulta evidente que o foco nas competências não invalida uma forte aposta na realização de um dos pressupostos incontornáveis do desenvolvimento das competências, que é o alcance dos objectivos cognitivos, ou seja, dos conhecimentos, que terão de ser mobilizados.

Por outro lado, das definições apresentadas resulta que o foco nas competências não deve ser encarado como mero modismo e, como tal passageiro, não merecedor da devida atenção nos processos de formação dos novos docentes e dos alunos. Com efeito, e sufragando o entendimento de Silva (2006, p.5),

“Não acreditamos nas competências como um fenómeno educativo passageiro, constituindo uma possibilidade de condução dos processos de aprendizagem numa perspectiva emancipatória do sujeito e que não seria muito produtiva com os modelos transmissivos, que ainda perduram em nossas práticas quotidianas na escola”.

E porque de mero modismo não se trata, a abordagem por competências, para ser bem-sucedida, não deve, pura e simplesmente, ignorar, entre outros, os modelos curriculares baseados nas disciplinas ou conteúdos disciplinares, nos objetivos cognitivos e comportamentais, na resolução de problemas e nos projectos, nos processos e resultados de aprendizagem, no sujeito aprendente, etc., devendo, sim, aproveitar os subsídios e ilacções das práticas pedagógicas e curriculares experimentadas ao longo dos tempos, sem prejuízo da necessidade inevitável de engendrar rupturas paradigmáticas lá onde estas se impuserem para que as práxis de educação e de formação correspondam às exigências dos tempos actuais e às perspectivas de desenvolvimento pessoal, social e profissional dos aprendentes.

Ora, como adverte Pacheco, na sua obra “Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação” (2011), uma enorme confusão invade o campo da educação, fazendo com que lógicas funcionalistas e produtivistas oriundas do mundo do trabalho e de contextos informais e não formais se imponham na organização curricular, com

a pretensão de substituir abordagens alegadamente ultrapassadas ou tradicionais da educação, colocando o foco na responsabilização das escolas pelos “resultados dos alunos, avaliados não nas suas disciplinas mas pela aplicação de testagens nacionais e internacionais, já que uma das funções dos resultados da aprendizagem é a de instaurar a comparabilidade dos sistemas” (ibid., p.82).

Deste modo, a aprendizagem centrada nos resultados ou das metas de aprendizagem (*outcomes-based learning*) aparece, no quadro da **abordagem por competências**, com uma clara intenção de mudar o foco do controlo da actividade das escolas e dos alunos, como assinala Pacheco (ibid., p. 82): “o controlo deixa de ser feito na base da formulação de objectivos (intenções de aprendizagem) e passa a ser realizado a partir da demonstrabilidade de resultados, instaurando o que é designado por aprendizagem centrada nos resultados” (Pacheco, *ibid.*p.82).

Traduzindo a lógica funcionalista e produtivista da educação, a mudança significativa não ocorre ao nível das “práticas de ensino-aprendizagem”, em defesa de uma “aprendizagem ampla e profunda”, mas sobretudo “em relação aos resultados realmente alcançados e susceptíveis de serem mensurados”, ou seja, “na definição precisa desses pontos de chegada que funcionam como pré-requisitos de progressão interna e de validação externa”, prossequindo, por conseguinte, o desiderato de “materializar informação útil e adequada à avaliação, representando uma estratégia de afirmação do currículo nacional organizado por resultados e menos por objectivos ou mesmo por conteúdos” (Pacheco, *ibid.*, p 120).

### **III. Clarificando conceitos afins e alguns equívocos na abordagem curricular por competências**

O termo competências é, frequentemente, confundido com outros termos afins, como desempenho, capacidade, aptidões e habilidades, resultados de aprendizagem, conhecimentos.

Apesar da afinidade entre desempenho e competências, Perrenoud (2004, p. 56) distingue-os, salientando, que “o desempenho é uma acção situada, datada e observável” e “a competência é o que subjaz ao desempenho”, o que quer dizer, por exemplo, que só desempenha bem quem possui competência. Do mesmo modo se posiciona Allal (2004, p. 80), que salienta ser muito antiga a distinção entre os dois termos e sustenta que “a distinção entre competência e desempenho” corresponde à diferença “entre *o que sei* e *o que faço*” ,

marcando a diferença “entre as estruturas ou funções mentais que explicam a acção do sujeito e os comportamentos observáveis que dela resultam”. Porém, e tal como assinala Pacheco (*Ibid.*) os dois termos podem ser equivalentes se a competência for reduzida a referenciais de desempenho, tal como acontece nos contextos do exercício das profissões, ou quando o termo competências é definido como a mobilização de recursos cognitivos e afectivos (caso em que a competência se evidencia através de uma acção datada e observável).

Se Dolz e Ollaginer (2004, p. 10) sustentam que, em termos gerais, “a noção de competência designa a capacidade de produzir uma conduta em um determinado domínio”, nem sempre a correlação entre os dois termos se expressa em termos de coincidência absoluta, posto que, como remarca Pacheco (*Ibid.*), ter capacidades não significa, de *per se*, ser competente. De outro modo expressando, à luz deste entendimento, pode-se ter capacidade sem que esta seja utilizada para demonstrar competência. No entanto, sustenta Gillet (1991, p. 81), a capacidade “não é uma faculdade intrínseca, nem uma disposição homogénea capaz de ser desenvolvida em si mesma, mas, pelo contrário, o fruto das experiências de aquisição de competências em vários domínios”, razão porque a define como “disposição geral do funcionamento cognitivo, afectivo, social, sensório-motor formada por um trabalho de reespecificação em diversos domínios de competência”. Por isso, e como também sustentam Bronckart e Dolz (2004), os dois termos são, aparentemente, diferentes, ainda que possam vir a ter um significado equivalente.

Citando os documentos enformadores do denominado *Quadro Europeu de Qualificação para a Aprendizagem ao Longo da Vida*, Pacheco (*Ibid.*, p. 83) apresenta as definições de resultados de aprendizagem, conhecimentos, aptidões e competências nos termos seguintes:

“Resultados da aprendizagem”, o enunciado do que um aprendente conhece, compreende e é capaz de fazer aquando da conclusão de um processo de aprendizagem, descrito em termos de conhecimentos, aptidões e competência”.

“Conhecimentos”, o resultado da assimilação de informação através da aprendizagem. Os conhecimentos constituem o acervo de factos, princípios, teorias e praticas relacionado com uma área de trabalho ou de estudo. No âmbito do Quadro Europeu de Qualificações, descrevem-se os conhecimentos como teóricos e/ou factuais.

“Aptidões”, a capacidade de aplicar conhecimentos e utilizar recursos adquiridos para concluir tarefas e solucionar problemas. No âmbito do Quadro Europeu de Qualificações, descrevem-se as aptidões como cognitivas (incluindo a utilização de pensamento lógico, intuitivo e criativo) e práticas (implicando destreza manual e o recurso a métodos, materiais, ferramentas e instrumentos).

“Competência”, a capacidade comprovada de utilizar o conhecimento, as aptidões e as capacidades pessoais, sociais e/ou metodológicas, em situações profissionais ou em contextos de estudo e para efeitos de desenvolvimento profissional e/ ou pessoal. No âmbito do Quadro Europeu de Qualificações, descreve se a competência em termos de responsabilidade e autonomia”.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> cf. Comunidades Europeias, *Quadro Europeu de Qualificação para a Aprendizagem ao Longo da Vida* - [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/eqf/broch\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/broch_pt.pdf), acesso a 25 de Janeiro de 2010.

À luz destes conceitos, pode-se constatar que os mesmos estão em íntima correlação, não se colocando a questão de um deles substituir o outro. Assim, os resultados de aprendizagem implicam o domínio de conhecimentos, pressupõem aptidões e traduzem-se no desenvolvimento de competências. A centralidade do conhecimento é evidente nos demais conceitos, porquanto as aptidões (cognitivas e práticas) expressam-se na capacidade de utilizar e aplicar conhecimentos. Por seu turno, a competência traduz-se na comprovação da capacidade de mobilizar conhecimentos, aptidões e capacidades em determinados contextos ou situações.

Não obstante, a abordagem por competências, oriunda do mundo do trabalho e traduzindo lógicas inerentes à educação de adultos e à formação profissional, não tem sido aceite de forma pacífica.

Com efeito, ao colocar maior ênfase no “grau de aquisição e mobilização do conhecimento, com tendência para a desvalorização da qualidade do seu processo de aquisição e domínio”, legitima sobremaneira os “processos e práticas de educação e formação baseados em *outputs*” (Pacheco, *Ibid.*, p.120), suscitando óbvias críticas, posto que a excelência educativa não é aferida apenas pelos resultados susceptíveis de aferição pelas provas de avaliação, mormente quando baseadas em *standards* definidos externamente.

Como reconhecem autores defensores da abordagem por competências (Perrenoud, 2007; De Ketele, 2008; Legendre, 2008; Roegiers, 2010), ao fazer-se a transposição deste conceito do contexto do mundo do trabalho para o da escola, têm ocorrido frequentes desvirtuações ou desvios.

Assim, assinala Roegiers (*Idem*, p. 23-24), um certo número de desvios observados nos sistemas de educação que põem em prática o desenvolvimento de competências consistiram em associar à introdução de competência no currículo ideias como “uma especialização exagerada e prematura” e “o desaparecimento dos valores como ponto de referência na educação”, assim como a tentativa de recuperação, no campo educacional, de uma “ideia de desenvolvimento económico e social que, amiúde, tende a substituir a competitividade a valores tais como a cidadania social, a equidade ou a solidariedade”.

Consequentemente, os programas curriculares expressos em termos de competências “têm sido percebidos (e, desgraçadamente, às vezes utilizados) como uma tentativa para reproduzir, a nível dos sistemas educativos, a ideologia que domina actualmente no mundo económico” (Roegiers, *Ibid.*, p. 24).

Sintetizando, nos trabalhos produzidos no campo da educação e do currículo, a abordagem das competências não é pacífica, mas marcada por divergências e, inclusive, por um paradoxo académico, como observa Pacheco:

“por um lado, reconhece-se a importância da competência, caso contrário mostraríamos a nossa incompetência de entendimento e reconhecimento das situações em que agimos, e para as quais mobilizamos diversos recursos metacognitivos; por outro, verifica-se a profusão de discursos e práticas muito diversos que originam que o termo seja utilizado com sentidos muito diferentes (*Ibid.*, p.116).

#### **IV. Abordagem por competências versus abordagem por objectivos**

Além dos paradoxos e confusões anteriormente referidos, o maior equívoco da abordagem curricular por competências prende-se com a pretensão de que as competências substituem os objectivos e conteúdos, o que é prontamente refutado por Roldão (2008):

“(…)A competência é, no fundo, o objectivo último dos vários objectivos que para ela contribuem” (p.22).

“É assim muito claro que a competência não exclui, mas exige a apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a permitir-lhe “convocar” esse conhecimento face às diferentes situações e contextos. A competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação – por isso eles têm de estar consolidados, integrados e portadores de mobilidade” (p. 24).

De facto, os programas curriculares expressos em termos de competências “têm sido percebidos (e, desgraçadamente, às vezes utilizados) como uma tentativa para reproduzir, a nível dos sistemas educativos, a ideologia que domina actualmente no mundo económico” (Roegiers, *Idem*, p. 24),

Outro equívoco desta abordagem prende-se com a pretensão de que as competências substituem os objectivos e conteúdos, o que é refutado por Roldão (2008):

“(…)A competência é, no fundo, o objectivo último dos vários objectivos que para ela contribuem” (p.22).

“É assim muito claro que a competência não exclui, mas exige a apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a permitir-lhe “convocar” esse conhecimento face às diferentes situações e contextos. A competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação – por isso eles têm de estar consolidados, integrados e portadores de mobilidade” (p. 24).

“De forma simples, objectivo “é aquilo que pretendemos que o aluno aprenda, numa dada situação de ensino e aprendizagem, e face a um determinado conteúdo ou conhecimento” (Roldão, 2008, p. 21)

“A competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação – por isso eles têm de estar consolidados, integrados e portadores de mobilidade. A competência é um conceito sistémico, uma organização inteligente e activa de conhecimentos adquiridos, apropriados por um sujeito, e postos em confronto activo com situações e problemas. (*Ibid.*, p.24).

Tanto os objectivos, que indicam o caminho a seguir, ou seja a orientação teleológica da actividade educacional, como os conteúdos, que especificam o objecto de

aprendizagem ou fatias de conhecimento a ensinar, convertem em assunto escolar, através do processo de realização curricular, pelo que “não deixam de coexistir com a noção de competência (Pacheco, *ibid.* p. 116).

Deste modo, pode dizer-se que o objectivo antecede e acompanha a competência no processo de concepção e realização do currículo, porquanto um objectivo de aprendizagem pode ser formulado e aplicado na perspectiva da mobilização interna e externa do conhecimento, operando, assim, mudanças significativas tanto ao nível da estrutura cognitiva dos aprendentes como em termos de desenvolvimento da sua capacidade de resolução de problemas.

**Objectivo**  $\Longrightarrow$  **Competência**

A pedagogia por **competências** não representa o fim do **objectivo** (Rey e outros, 2005; Roldão, 2008; Pacheco, 2011), pois a originalidade do currículo concebido e realizado na óptica de competências reside no facto de promover actividades de mobilização do conhecimento, com base num objectivo previamente identificado, para a procura de resolução de problemas num dado contexto ou situação, seja no interior do espaço escolar, seja fora dele.

Adaptando para o contexto africano um exemplo apresentado por Roldão (2008, pp. 21-22), se tenho por objectivo que os meus alunos (1) memorizem as capitais africanas, ou que (2) saibam situar as capitais africanas nos respectivos países, (3) consigam localizá-las num mapa ou ainda (4) consigam situar umas em relação às outras do ponto de vista geográfico, “todas estas formulações correspondem a objectivos”, mas o objectivo 1 “só por si não aponta para uma competência a construir”, enquanto os “exemplos 2, 3 e 4 (associados ao objectivo 1, note-se) apontam claramente para uma competência – ser capaz de situar e relacionar locais no espaço e na sua representação em mapas”.

Se a abordagem pedagógica por competências se situa no prolongamento da pedagogia por objectivos, a abordagem curricular por competências, que surge como palavra-chave nos discursos e nas políticas educacionais, vai além do objectivo, conferindo um sentido mais transversal aos conteúdos das áreas e “disciplinas” que o integram (Pacheco, 2011).

Porém, além do “modismo” discursivo, na prática, a abordagem por competências tende a ser uma mera reprodução, quiçá equivocada, da abordagem, dita “tradicional”, dos objectivos se as competências ocuparem o lugar daqueles com meros retoques na sua formulação, sem uma adequada tradução no processo de aprendizagem da sua essência

reflexiva, mobilizadora e empreendedora, caso em que representariam uma mudança aparente ou superficial ao nível das práticas curriculares, com resultados medíocres, o que não é, certamente, o propósito dos decisores.

### **À laia de síntese**

Nos contextos de educação e formação, a noção de **competências** estará sempre associada a **objectivos**, encarando-se estes como intencionalidades educativas (pontos de partida) e aquelas como formas peculiares de tradução dos objectivos (pontos de chegada), já que o domínio de saberes inerentes ao desenvolvimento de uma competência pode tornar-se mais evidente se as aprendizagens forem orientadas por objectivos (Pacheco, 2011).

Dito de outro modo, objectivos e competências interligam-se na medida em que o educando seja capaz de mobilizar os conhecimentos previstos nos diversos enunciados de aprendizagem (objectivos) para a resolução dos problemas em diversos contextos da vida pessoal, familiar, profissional e social (competências).

A pedagogia por competências reforça a pedagogia activa, centrada na resolução de problemas, e destaca a “*praticidade*” e dinâmica do conhecimento, em oposição a um conhecimento limitado às operações cognitivas.

O principal desafio da pedagogia por competências, em contexto escolar, é justamente substituir esse “saber morto” por um “saber vivo” que permita responder a problemas, esclareça o mundo, enfim, torne o indivíduo competente (Rey et al, 2005; Pacheco, 2011).

Não devendo ser vistas na perspectiva redutora de transferibilidade de conhecimentos para o mercado de trabalho, as competências devem, no âmbito da educação escolar, inserir-se na óptica da preparação dos alunos para a vida, mediante o desenvolvimento da capacidade de mobilização do conhecimento para a resolução de problemas e a assunção de responsabilidades nos diversos contextos.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ALLAL, L. (2004). Aquisição e avaliação das competências em situação escolar. In J. Dolz & E. Ollagnier (orgs.), *O enigma da competência em educação* (pp. 79-96). Porto Alegre: Artmed
- BRONCKART, J. e DOLZ, J. ( 2004). A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In J. Dolz, & E. Ollagnier (org.), *O enigma da competência em educação* (pp. 27-46). Porto Alegre: Artmed.
- DE KETELE, J. M. (2008). Caminhos para a avaliação de competências. In M. P. Alves, & E.A.

- Machado (org.), *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp. 109-124). V. N. Famalicão: de Facto.
- DOLZ, J. e OLLAGNIER, E. (2004). Introdução. A noção de competência: necessidade ou moda pedagógica? In J. Dolz, & E. Ollagnier (org.), *O enigma da competência em educação* (pp. 9-26). Porto Alegre: Artmed.
- GENTLE, P. e BENCINI, R (2000). Construindo competências - Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. In *Nova Escola* (Brasil), Setembro de 2000, pp. 19-31. [Version française](#).
- LEGENBRE, M. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur. In F. Audigier, & F. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions* (pp. 27-50). Bruxelles: De Boeck.
- PERRENOUD, P. (2007). Preface. In F. Audigier, & F. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. (pp. 7-14).
- PERRENOUD, P. (2004). De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos. In J. Dolz & E Ollagnier (orgs), *O enigma da competência em educação*, pp. 47-63. Porto Alegre: Artmed.
- REY, B. et al (2005). *As competências na escola. Aprendizagem e avaliação*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- ROEGIERS, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. Versión original en francés: Editorial de Boeck.
- ROLDÃO, M.C (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores (5ª edição)*. Lisboa: Editorial Presença.
- SILVA, A.C.R (2006). Abordagem Curricular por Competências no Ensino Superior: um estudo exploratório nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia no Estado da Bahia – Brasil (Tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- VARELA, B. (2012). Perspectivas e desafios actuais da política educativa e curricular de Cabo Verde. In *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, N.º 7 (2012), pp. 45-65- [www.la-recherche-en-education.org](http://www.la-recherche-en-education.org).
- VARELA, B. (2008). Manual da Estrutura e Funcionamento do Sistema Educativo. Disponível em <http://manuais-do-estudante.blogspot.com/2008/12/manual-da-disciplina-de-estrutura-e.html>

### Referências normativas

Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de Maio – Revê a Lei de Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde