



Universidade de Cabo Verde  
Departamento de Ciências Sociais e Humanas  
I Colóquio Cabo-Verdiano de Educação



# NAS PEGADAS DAS REFORMAS EDUCATIVAS

ATAS DO I COLÓQUIO CABO-VERDIANO REALIZADO NO  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS DA  
UNIVERSIDADE DE CABO VERDE

## ORGANIZADORES

ANA CRISTINA PIRES FERREIRA  
ANA MARIA DOMINGOS  
CARLOS SPÍNOLA

Edições  
**uni**



**Reitor**

Paulino Lima Fortes

**Vice-Reitora para Pós-Graduações e Investigação**

Maria Adriana Sousa Carvalho

**Vice-Reitor para Extensão Académica e Desenvolvimento Institucional**

Manuel Brito-Semedo

**Pró-Reitor para a Graduação, Desenvolvimento Curricular e Qualidade Académica**

Bartolomeu Lopes Varela

**Administradora-Geral**

Elizabeth Coutinho

## **FICHA TÉCNICA**

### **Título**

Nas Pegadas das Reformas Educativas: Atas do I Colóquio cabo-verdiano realizado do Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Cabo Verde

### **Organizadores**

Ana Cristina Pires Ferreira

Ana Maria Domingos

Carlos Spínola

### **Copyright©**

Organizadores, autores e Universidade de Cabo Verde

### **ISBN**

978-989-97833-9-3

### **Revisão**

Cheila Delgado

Elizandra Sabrina Semedo Fernandes

Odete Carvalho

### **Coordenação Editorial**

Márcia Souto

### **Capa, Layout e Paginação**

Edson Carvalho

Ricardo Mendes

### **Edições Uni-CV**

Praça Dr. António Lerenó, s/n - Caixa Postal 379-C

Praia, Santiago, Cabo Verde

Tel (+238) 260 3851 - Fax (+238) 261 2660

Email: edicoes@adm.unicv.edu.cv

**Praia, Novembro de 2013**

## ÍNDICE

APRESENTAÇÃO.....	12
<b><u>AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS.....</u></b>	<b>13</b>
AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: QUE LÓGICAS E QUE TENDÊNCIAS? ALGUNS PROCESSOS E DESAFIOS NO CONTEXTO DAS REFORMAS CURRICULARES NA ÁFRICA SUBSARIANA	
Arlindo Vieira; José A. Pacheco .....	14
AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESCOLARES: O ELO MAIS FRACO	
Victor Manuel Fortes.....	25
<b><u>CURRÍCULO E REFORMAS CURRICULARES.....</u></b>	<b>35</b>
REFORMA CURRICULAR E ABORDAGEM POR COMPETÊNCIAS EM CABO VERDE: PERCEÇÕES E QUESTIONAMENTOS	
Ana Cristina Pires Ferreira .....	36
ORIENTAÇÕES CURRICULARES: A MÃO QUE EMBALA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	
Guida Mendes; José Augusto Pacheco .....	48
FUNDAMENTOS PARA UMA VISÃO HOLÍSTICA DO CURRÍCULO - TEORIA CURRICULAR E PRÁXIS PEDAGÓGICA, NO DLBSE-CV/2010	
Sílvia Maria Castro Fortes Cardoso; José Augusto Brito de Pacheco .....	61
CURRÍCULO-SEM-TEMPO: A (RE)CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	
Tânia Pestana; José A. Pacheco.....	75
CURRÍCULO, PLANIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A OPERACIONALIDADE DA REFORMA EDUCATIVA E CURRICULAR EM CURSO	
Sílvia Maria Castro Fortes Cardoso; Joana Sofia Sousa Figueiredo.....	86

**FUNDAMENTOS PARA UMA VISÃO HOLÍSTICA DO CURRÍCULO  
- TEORIA CURRICULAR E PRÁTICA PEDAGÓGICA, NO DLBSE-  
CV/2010**

Sílvia Maria Castro Fortes Cardoso; José Augusto Brito de Pacheco  
Universidade Católica Portuguesa; Universidade do Minho  
silviacastrocardoso@hotmail.com; jpacheco@ie.uminho.pt

## RESUMO

De um território emergente de práticas educativas e pedagógicas, o currículo afirmou-se como espaço de trabalho, de realização e de debate educacional, pondo em evidência diferentes modos de assegurar o direito à educação escolar, de crianças e jovens nos seus contextos físicos e culturais. Sendo uma realidade dinâmica, a ecologia do território curricular reage integrando desafios e inovações proporcionadas na sociedade global, seja para a promoção socioeducativa local, seja para a integração transnacional dos cidadãos. Este processo, que entendemos complexo e comprometido ideologicamente, integra uma multiplicidade de referências e contextos decisoriais, alimentando-se de práticas de ensino e de formação que contribuem tanto para a sua realização como para motivar novas performances em consequência do desenvolvimento social, científico e tecnológico, entre outros. Nesta comunicação pretendemos partilhar uma visão holística do currículo, pondo em evidências marcos teóricos e práticos para fomentar uma discussão em torno das atuais decisões educativas e do seu eventual impacto na (re)construção do currículo do ensino regular, no âmbito da reforma educativa em curso. Para o efeito, consideramos a observação e análise de práticas ditadas pela revisão curricular, em curso, em harmonia com os textos legais.

**Palavras-chave:** políticas educativas e curriculares; reforma e inovação curriculares; revisão curricular; práticas educativas.

## ABSTRACT

From a territory emerging from educational and pedagogical practices, the curriculum became a place of work, of achievement and educational debate, highlighting different ways to ensure the right to school education for children and youths in their physical and cultural

contexts. As a dynamic reality, the ecology of the curricular territory reacts by integrating challenges and innovations given by the global society, both for the local social-educational promotion and for the transnational integration of citizens. This process, which one considers to be complex and ideologically compromised, integrates a multitude of references and decision-making contexts, feeding of teaching and training practices that greatly contribute to its realization and to motivate new performances as a result of social, scientific and technological developments, among others. In this communication, one wants to share a holistic vision of the curriculum, emphasizing theoretical and practical milestones to foster a discussion regarding the current educational decision and their possible impact on the (re)construction of the curriculum of the Cape Verdean regular education, within the on-going educational reform. For such, one considered the observation and analysis of practices dictated by the on-going curricular revision, together with legal texts.

**Keywords:** educational and curricular policies; reform and curricular innovation; curricular revision; educational practices.

## ENQUADRAMENTO

Em Cabo Verde, as políticas curriculares instituídas refletem a atenção e o acompanhamento pelas/das tendências desafios e expetativas mundializadas, num percurso de construção e melhoria permanente, permeável a estas mudanças, desde a construção do sistema educativo nacional. É nesse sentido que o Decreto legislativo das Bases do Sistema Educativo (DLBSE), de 07 de maio de 2010, reafirma as decisões curriculares introduzidas pela anterior Lei de Bases do Sistema Educativo, de 29 de dezembro de 1990, no que se refere às orientações das políticas educativas e curriculares, pretendendo operacionalizar um sistema capaz de atender diversos públicos escolares, em processos pedagógicos reconfigurados face

às condições e necessidades contextuais, como sejam sociais, culturais, pedagógicas e ritmos de aprendizagem dos alunos.

Coloca-se a ênfase num modelo de desenvolvimento curricular dinâmico, com a intenção de promover os diferentes tipos e níveis de competências discentes, a que se associam competências profissionais docentes e competências institucionais, através de processos de empoderamento dos agentes educativos, processos estes, promotores da mudança e da inovação, nos meso e micro contextos de decisão curricular.

Este é um processo complexo e formatado numa linha ideológica reveladora dos modelos de Educação e de Sociedade pretendidos. Integra uma multiplicidade de referências e contextos decisoriais, alimentando-se de práticas de ensino e de formação que contribuem, tanto para a sua realização, como para motivar novas performances em consequência do desenvolvimento social, científico e tecnológico, entre outros. No que se refere ao modelo pedagógico, reforça-se nas políticas educativas e curriculares anteriores, ao implementar uma perspetiva de desenvolvimento curricular baseado no modelo por competências, de âmbito da perspetiva crítica do currículo em negação ao modelo por objetivos que reflete a perspetiva técnica (Pacheco, 2001; Kemmis, 1988) prevalecente no sistema de ensino caboverdeano, e não só.

### **A REFORMA CURRICULAR (DLBSE, 2010)**

A palavra currículo invoca uma diversidade de definições associadas aos contextos, às situações e aos âmbitos da sua intervenção (Cardoso, 2007). O campo de estudos curriculares tem-se desenvolvido com base numa intensa atividade científica cuja produção tem vindo a desocultar os sentidos e significados, atribuídos aos diversos entendimentos sobre o termo, numa associação forte com contextos históricos e sociais (Kemmis, 1988; Goodson, 1991), em que emergiram os referenciais teóricos do

campo curricular envolvendo uma polissemia (Pacheco 2001) que torna a sua definição complexa, contudo explicativa (Cardoso, 2007).

Para esta comunicação, interessa discutir o sentido e o significado do currículo nacional que, nos termos do DLBSE, de 2010, remetem para a análise da perspectiva formal do termo e no seu entendimento como um conjunto de conhecimentos e experiências de aprendizagem (Pacheco, 2001) que se pretendem desenvolvidas pelo aluno e proporcionadas pela Escola, em ambientes formais, não formais e informais (*ibidem*), tendo em conta a perspectiva e as orientações do normativo matriz do sistema educativo.

Este normativo institui uma reforma do sistema educativo, através de uma mudança estrutural profunda, ao oficializar o Ensino Básico de 10 anos de escolaridade, impondo um processo de ajuste da educação escolar, com o sentido de provocar mudanças e inovações.

Do ponto de vista jurídico, a reforma educativa implica alterações das políticas educativas, com um padrão ideológico, social e cultural (Kemmis, 1988), sendo necessário adaptar a estrutura do sistema, para integrar as alterações que se propõem acontecer e que se alinham num processo de regulação social (Cardoso, 2003). Quanto à inovação, caracteriza-se por “mudanças que contribuam para a transformação e melhoria dos processos e práticas de ensino-aprendizagem e conseqüentemente, para a confirmação do sucesso educativo dos alunos” Pacheco (2001, p.151). Em conjunto e no sentido integrado destes termos, trata-se de mudanças que englobam os processos educativo e pedagógico e culminam na reestruturação global do Currículo (Ribeiro, 1992).

Pacheco (1996) procura sintetizar os dois conceitos para afirmar o lado jurídico/normativo da reforma, na dimensão concetual e o lado operativo centrado na escola e nos professores, ou seja, nas práticas escolares e pedagógicas. Deste modo, no sentido global, a reforma atinge inovações se provocar mudanças na escola (Canário, 1994), se for capaz de mudar

as práticas escolares e as dos professores, no seu projeto pedagógico. Essa conclusão permite-nos olhar para o DLBSE/2010 e entender a vontade política atual de provocar uma reforma educativa e curricular, envolvendo alterações estruturais e a proposição de um paradigma curricular assente na abordagem do currículo por competências defendida por Perrenoud (1999).

Sobre a conceção de desenvolvimento curricular representada neste paradigma, no pensamento deste autor, enfatiza-se a proposta de redução de conteúdos curriculares e a centração do ensino em conteúdos capazes de proporcionar conhecimento mobilizável face aos contextos dos alunos, sendo relevante o saber fazer, não diminuindo, com isso, a importância do conhecimento. O que propõe Perrenoud (1999) é que o conhecimento seja selecionado com base nos alunos e nas experiências de aprendizagem significativas (Ausubel, 1968), que se deseja facilitar-lhes.

No sistema educativo caboverdeano, a pedagogia por competências é designada por pedagogia da integração (Roegiers, 2004), por influência da perspetiva francófona, que lhe é dominante. Carece neste sistema uma clara diferenciação destes dois conceitos. Entende-se que a pedagogia de integração, assim como é defendida por este autor, refere-se ao método pedagógico e à abordagem por competência, que deve ser interpretado como sendo o seu referencial teórico.

O novo ordenamento concetual da educação integra as tecnologias educativas, prevendo-se uma utilização exponencial no ensino, na formação e na gestão educativa. A isso junta-se a determinação pelo alinhamento da formação de professores, num processo que também altera a orgânica e a identidade das próprias instituições formadoras.

Se no idealizado existe clareza nos objetivos de mudança e de inovação, o mesmo não se pode dizer em relação aos percursos práticos da construção do novo conceito nos projetos socioeducativo e pedagógico. Aqui residem as maiores das dificuldades do sistema educativo, atualmente. Assim, o processo de desenvolvimento curricular (enquanto elemento

nevrálgico nesta construção e referencial diretor da gestão curricular e da ação pedagógica), só pode ser implementado, de forma criteriosa, se se perceber bem como se prevêem e como se relacionam os diferentes contextos de decisão curricular, que papéis para os agentes educativos e como integrar sua participação à Luz do DLBSE, de 2010.

Neste âmbito, no macro contexto de decisão curricular, ou contexto político-administrativo (Pacheco, 2001), discutem-se e decidem-se os fundamentos orientadores do currículo a partir das diretrizes políticas para a educação e formação, onde a ideologia ocupa certa centralidade, por refletir a concepção de educação de um determinado poder político, em função da concepção filosófica, das crenças e das dinâmicas que sustenta. Aqui, estamos na presença do currículo prescrito (Gimeno, 1988), formal (Perrenoud, 1995), ou seja, do currículo oficial (Goodlad, 1979).

Na caminhada em direção à sala de aula, o currículo chega ao meso contexto ou contexto de gestão, à Escola e estruturas locais de administração educativa (Pacheco, 2001). Na escola, o currículo é programado (*ibidem*) pelos grupos disciplinares, de modo a facilitar a sua gestão, tendo em conta a sua realização anual, trimestral, de unidade e semanal (Pacheco, 1990) e a necessidade de harmonização de procedimentos didáticos e pedagógicos, gerais.

No fim da cadeia decisional, encontra-se a ação do professor, o ato pedagógico que coloca o currículo em ação (Gimeno, 1988). É neste micro contexto, ou contexto de realização (Pacheco, 2001), que o currículo se efetiva em experiências de ensino e de aprendizagem (Goodlad, 1979). Daqui resultam duas concepções de currículo: o formal, já explicitado, e o oculto (Torres, 1995), este último constituindo-se em experiências de aprendizagem não programadas, mas que ocorrem da realização do currículo escolar (Pacheco, 2001), dependendo da forma como os alunos se apropriam do conhecimento, induzida pelas experiências prévias responsáveis pela diferenciação da aprendizagem.

Neste processo, os decisores curriculares concebem, planificam e realizam o “currículo nacional ou core curriculum (Kirk, 1986), concebido como um conjunto de conteúdos e atividades comuns, de implementação de uma cultura geral para todos, como propósito de uma educação para todos. Aqui entra a democratização do sistema educativo, sob os princípios de igualdade de oportunidades e de acesso e de sucesso educativo (Cardoso, 2007), também refletido no DLBSE, de 2010.

Momentos de avaliação consequentes e processuais integram o processo de desenvolvimento curricular e projetam novas expectativas e interesses curriculares quanto ao currículo e quanto às aprendizagens escolares. O currículo avaliado tanto pode insidir sobre os resultados das aprendizagens dos alunos, como pode recair sobre si mesmo através da avaliação dos planos de estudos e programas de ensino e formação, os materiais escolares, os modelos de desenvolvimento curricular (Gimeno, 1988).

As decisões que envolvem a escolha de uma determinada orientação curricular desenham-se num processo de partilha de poder e de responsabilidades, desde a conceção à avaliação curricular. Como facilitador da intervenção educativa articulada e baseada numa cultura colaborativa entre os agentes, o sistema instituído pelo DLBSE, de 2010, reafirma o conceito de autonomia, permitindo-se contextualizar o currículo, para aproximar a oferta educativa das realidades comunitárias dos alunos.

Sem querer questionar a base da tomada de decisões no sistema educativo cabo-verdeano, pois o tempo de que dispomos não nos permite abrir a discussão para esse lado da questão, achamos interessante lembrar Kirk (1986) referido por Pacheco (2001) que defende a construção do currículo nacional a partir de uma consulta democrática e formulado de modo a ser de carácter geral e não detalhado em conteúdos específicos, permitindo a (re)contextualização, para atingir as necessidades educativas dos alunos (incluir as suas escolhas e maximizar as oportunidades de auto

aprendizagem e atender às suas variações de ritmo de aprendizagem); deve centrar-se em objetivos educacionais gerais que incluam todos os níveis do saber; estar de acordo com as necessidades de organização dos conhecimentos e das disciplinas; atender ao sistema nacional de valorização e de certificação; ter mecanismos processuais específicos nacionais, locais e de diferenciação entre os níveis de ensino.

A existência do currículo nacional pretende efetivar a aspiração de conferir oportunidades de formação comuns e fundamentais a todas as crianças, especialmente, na escolaridade obrigatória. No entanto, é importante perceber a complexidade deste intento na prescrição curricular, de modo a que se traduza num “conjunto de normas estipuladas em relação às disciplinas e/ou áreas curriculares, aos conteúdos programáticos às orientações metodológicas, aos materiais curriculares e à avaliação” (Pacheco, 2001, p. 74), suscetíveis de apropriação e integração nos interesses localizados. Estes são efetivamente desafios para a escola cuja autonomia e flexibilização curriculares apresentam-se como elementos incontornáveis no desenvolvimento de um novo conceito de escola e de processo educativo.

### **ESCOLA E PROCESSO EDUCATIVO, NO DLBSE (2010)**

Na atualidade educativa caboverdeana reforça-se a importância da escola no processo educativo, enquanto palco de realizações educativas e curriculares. Podemos exemplificar com a implementação de sistemas de gestão assentes em tecnologias, com vista a desenvolver um modelo de sistematização de dados que se pretende eficaz, monitorado e capaz de proporcionar o acompanhamento do cidadão/ aluno, da entrada à saída do sistema. Isso no âmbito de um projeto tecnológico nacional designado de “Programa Mundu Novu”<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> <http://www.mundunovu.gov.cv/>

Assiste-se a uma crescente mobilização de recursos teóricos e soluções práticas, envolvendo especialistas nacionais e não nacionais no sentido de integrar a escola neste movimento reformista global. Pretende-se voltar a escola para a comunidade onde se insere, de modo a envolver as instituições locais no processo educativo, bem na continuidade do disposto na LBSE, de 1990, que introduziu a descentralização e a autonomia no sistema, visando a sua democratização. Em termos práticos, importa definir o grau de participação que se pretende dos agentes educativos locais na eventual partilha de poderes. Entende-se que a descentralização “permite ter mais em consideração as condições locais e reagir mais rapidamente às suas eventuais modificações. Mesmo que eles [os argumentos] inspirem concepções educacionais que prevalecem em todo o país, os currículos podem ser recontextualizados nos seus aspectos principais” (De Landsheere 1992, p. 30). Desta forma facilitará a eficiência na resolução de problemas contextuais.

A participação na educação, a escola integrada na comunidade é uma das preocupações refletidas no DLBSE, de 2010, e nas perspetivas ministeriais, que aspira a uma participação mais ampla e envolvente a nível local/comunitário. Esta questão tem sido muito discutida desde a publicação da LBSE, em 1991, mas ainda está por conseguir. Naturalmente, torne-se necessário desenvolver uma metodologia de intervenção mais complexa e fundamentada que permita a cultura colaborativa, e uma arena política de debate e concertação de interesses educativos entre os agentes, direta ou indiretamente, envolvidos na Educação. Trata-se de uma questão que não se esgota aqui...

De volta à Escola, os agentes educativos neste contextos, particularmente os professores, são os responsáveis primordiais pelas mudanças educativas e inovação, pelo que o seu papel na recontextualização do currículo deve ser objetivo e decisivo, pois para haver mudanças significativas na escola no sentido da inovação, torna-se indispensável

estimulá-la e provocá-la a partir de estratégias e garantia de condições na escola, na comunidade educativa e, nos professores em particular, de modo a desenvolver e a aplicar a sua capacidade (re)criadora.

### COMO FICA O PROFESSOR NESTE PROCESSO? (DLBSE, 2010)

Pelo exposto se percebe a importância central do professor na implementação do currículo, embora o seu estatuto e papel como decisor curricular *não* esteja verdadeiramente assumido, nem pelo sistema nem pelo próprio. Na prática o sistema mantém este papel na esfera das decisões político-administrativas, sendo o professor entendido como ensinante, reprodutor do conhecimento, pelo que as competências que mais evidencia no ato pedagógico são aquelas que transmitem uma imagem de um bom detentor do conhecimento, sendo um executor do currículo que reage, quase exclusivamente, em função das decisões administrativas e pedagógicas globais.

A mudança de paradigma educacional impõe um movimento de discussão amplo, para a clarificação dos sentidos e significados teórico práticos atribuídos ao professor no sistema, para a compreender e integrar nas práticas. Pelo disposto no DLBSE, de 2010, deseja-se que o professor seja um mediador curricular, permitindo-se recontextualizar o currículo nacional de modo a integrar os interesses locais e dos alunos na planificação e gestão do ato pedagógico. Como gestor dos processos de ensino, o Decreto suscita uma postura de negociação de facilitador da intervenção do aluno no processo formativo e na gestão das aprendizagens. Implicitamente, institui-se o perfil de professor prático reflexivo (Schön, 1987) para se atingir a transformação, o qual envolve mudanças significativas de postura e de ação, projetando uma nova identidade profissional.

Na ação, o professor deve delinear a sua formação e desenvolvimento

profissional na perspectiva de formação ao longo da vida, integrando iniciativas de formação formal e não formal, para acompanhar o conhecimento científico e profissional da especialidade e para alimentar a intervenção educativa. Na postura, a transformação significa definir-se como investigador, na procura de melhoria permanente do seu serviço educativo junto dos alunos, investigando para intervir sobre os obstáculos ao ensino e à aprendizagem, na busca da qualidade educativa. Para isso, é preciso (des)construir as rotinas fundadas no paradigma técnico ou conceção técnica do currículo (Kemmis, 1988), para estimular a mudança de paradigma, integrando uma perspectiva crítica, proativa, dialogante e reconstrutiva face aos contextos e atores na escola/sala de aula.

A não concretização deste perfil, até então, é uma limitação do processo de implementação da LBSE, de 1990, que persiste e que se pretende resolvido com o DLBSE, de 2010, embora haja a considerar o envolvimento tardio e recente dos professores (e educadores fisicamente exteriores ao Ministério da Educação) na discussão das linhas reorientadoras da Reforma, que apesar de estarem associadas ao DLBSE, de 2010, estão em curso desde 2006; e o sistema de formação contínua e consequente requalificação em função da revisão do sistema de ensino e formação, entre outros. O sistema carece, neste momento, de uma metodologia global de intervenção facilitador da disseminação dos preceitos da reforma, da capacitação científica, técnica e metodológica, particularmente dos professores, para efetivar, na escola e no projeto pedagógico, as mudanças e inovações instituídas.

### **A CONCLUIR...**

Tudo isso requer uma linha estratégia bem definida e monitorizada, pois difícil se torna mudar rotinas sacramentadas, “seguras”, para num modelo paradigmático que impõe novas rotinas no quadro de uma

intervenção onde prevalece o desconhecido, a impreparação, um sentimento de insegurança e de frustração. Este novo modo de agir profissionalmente, envolve, acima de tudo motivação, adesão e desejo pessoal de ultrapassar as barreiras das rotinas e a coragem de reinventar a profissão tendo por base um novo paradigma educacional. Tal só será possível se se perceber o sentido e o significado das mudanças e inovações que se pretendem, sendo sujeito e ator da própria mudança.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, D.P. (1968). *Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune&Stratton.

Canário, R. (1994). Eco: um processo estratégico de mudança. In R. D'Espiney e R. Canário. *Uma Escola em mudança com a comunidade*. Lisboa: pp. 33-69.

Cardoso, S.M.C.F (2003). *Reforma e/ou inovação curricular. Um projecto de ensino básico renovado para Cabo Verde*. Braga: Universidade do Minho (dissertação de mestrado).

Cardoso, S.M.C.F (2007). *O dualismo cultural: os luso-caboverdeanos entre a escola, a família e a comunidade*. Braga: Universidade do Minho (Tese Doutoramento).

De Landsheere, V. (1992). *Educação e Formação*. Col. Perspectivas Actuais Educação. Porto: Ed. ASA.

Goodlad, J. (1979). *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.

Goodson, I. (1991). La construcción social del curriculum. Posibilidades y ambitos de investigación de la historia del currículo. *Revista*

*de Educación*, pp. 295, 7-37.

Kemmis, S. (1988). *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ed. Morata.

Kirk, G. (1986). *El Currículum Básico*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Pacheco, J. A. (1990). *Planificação didáctica: uma abordagem prática*. Braga: Universidade do Minho.

Pacheco, J. A. (1996/2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Ribeiro, L. (1992). Avaliação da aprendizagem no processo de inovação curricular. *In Semana Luso-Espanhola de Pedagogia- Inovação em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta, pp.71-91

Roegiers, X. (2004). *Uma Pedagogia da Integração: Competências e Aquisições no Ensino*. Grupo Porto Editora: Wook.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith.

## LEGISLAÇÃO CABOVERDEANA

Lei nº 103/III/90, de 29 de Dezembro (LBSE)

Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de Maio (DLBSE)