

CIDADANIA E COMPETÊNCIA: UM CAMINHO PARA (RE)DEFINIR A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

Ilda Freire-Ribeiro

Instituto Politécnico de Bragança

Escola Superior de Educação

ilda@ipb.pt

1. Introdução

A lógica das competências vem romper com tradições educativas seculares e vem provocar mudanças na escola e na aprendizagem. A sua problemática representa um desafio para os modos de pensar e de agir. Tem como pretensão preparar as novas gerações para acompanharem o ritmo das sociedades contemporâneas, sendo capaz de gerir qualquer situação complexa e desviante da norma.

Sabendo que na instituição escolar, a sua noção continua a ser “um enigma” (Dolz e Ollagnier, 2004:13) o reconhecimento da sua operacionalidade e importância, faz com que cada vez mais ela seja aceite e introduzida em todos os currículos de formação.

Face a este desiderato e com a cidadania *multidimensional* no horizonte educativo, importa agora perceber quais são as competências de cidadania que se pretendem valorizar e desenvolver, partindo do pressuposto que a missão educativa da escola vai exigir dos professores uma série de competências que promovam a educação para a cidadania em contexto.

Partindo do pressuposto que a educação na cidadania implica a junção e a acção integrada de três grandes famílias de competências: cognitivas, afectivas e atitudinais, ultrapassando a mera competência técnica e situando-se mais ao nível da interacção e participação reflexiva, é nosso objectivo elencar um referencial de competências que auxiliem o profissional da educação, a promover a cidadania em ambiente escolar.

2. A lógica das competências

A competência, esse “estranho atractor” (Le Boterf, 1994) está na ordem do dia e é fonte de diálogo, de discussão e reflexão, tanto na formação profissional como também na formação de professores.

A noção de competência não tem a sua semântica estabilizada sendo o seu carácter provisório e polissémico. A competência é alvo de desconfianças e é bastante questionável, devido em parte à ambiguidade e imprecisão que a própria terminologia acarreta. Podemos até acrescentar que a competência se move num universo complexo e problemático.

Porém num ponto existe consenso: a competência diz respeito à pessoa. As pessoas é que são ou não competentes. Ou seja, “é uma excelência que reconhecemos no outro e que pode ser objecto de inveja ou de admiração” (Rey, 2002:25), ela revela-se e define-se na sua exterioridade, sendo em uníssonos a “postulação de um poder interno”.

2.1. Em torno do conceito de competência

A competência é a “disposição de agir de forma pertinente em relação a uma situação específica” (Le Boterf, 1997:23). Ela realiza-se e manifesta-se numa acção ou num conjunto de acções que são finalizadas com uma atitude que tem sentido para quem a faz, pertencendo desta forma à ordem do “saber mobilizar” (Le Boterf, 1994:16). É o resultado da junção de três factores fundamentais: o saber agir, que supõe saber mobilizar e combinar recursos; o querer agir, que diz respeito à motivação do profissional e o poder agir, que pressupõe a acção imediata (Le Boterf, 2000).

A competência emerge da junção de um saber e de um contexto, ela exerce-se dentro de um contexto particular e a sua actualização efectua-se no contexto e em diferentes situações. O profissional deve saber relacionar os elementos necessários dos recursos que possui, deve organizá-los e utilizá-los para concretizar uma actividade, resolver um problema e elaborar um projecto. Contudo, a transferência de conhecimentos não se faz mecanicamente, ela adquire-se por meio do exercício e de uma prática reflexiva, em situações que possibilitam mobilizar saberes, transpô-los, combiná-los. Le Boterf (1994, 1997, 2000) diz também que esta capacidade de transferência de conhecimentos, depende em grande parte da capacidade cognitiva do profissional, que deve saber pôr em prática diversas estratégias cognitivas, deve saber combinar um conjunto de saberes heterogéneos, deve saber “inventar, reconstruir, inovar” (Le Boterf, 2000:36) de modo a fazer face a situações complexas e distintas.

Face ao indeterminado e ao imprevisto o profissional deve ser o “homem da situação” e deve saber “navegar na complexidade” (Le Boterf, 2000:36) pois ser competente é “ser cada vez mais capaz de gerir as situações complexas e instáveis” (Le Boterf, 2000:31).

Para Le Boterf (2000) a competência é ainda considerada como o resultado da junção de três factores fundamentais: o saber agir, que supõe saber mobilizar e combinar recursos; o querer agir, que diz respeito à motivação do profissional e o poder agir.

A competência, para ser digna desse nome, afirma Rey (2002:16) “deve poder ser colocada em prática noutras situações diferentes daquela em que foi assimilada”, sendo assim considerada “transversal” em relação a diversas situações. Ao elaborar uma pesquisa bibliográfica acerca da noção e da evolução do termo competência, Rey encontra três formas aparentemente distintas de pensar o vocábulo competência. A primeira inspirada numa perspectiva objectivista aponta que a competência é definida pelo comportamento, existindo a necessidade de determinar objectivos pedagógicos a atingir, tratando-se da “competência

comportamento”. Quanto à segunda, refere-se à “competência-função” (2002:47) onde a competência tem uma finalidade essencialmente técnico-social e a sua definição depende da função que se exerce. O autor salienta o facto destes dois casos se situarem muito próximos, uma vez que o segundo pode ser visto como uma rectificação do primeiro e ambos encaram a competência com “específica”. Na terceira a competência é definida como “poder do conhecimento” e aquela depende basicamente do poder que o ser humano tem em se adaptar a uma série de situações inéditas e gerar a partir daí, novos conhecimentos. A esta última, acrescenta que “a competência vista como uma potência geradora é, por definição, transversal” (Rey, 2002:48) porém, salienta que a competência comparada a esse poder não constitui uma solução satisfatória para o problema da transversalidade, uma vez que “esse modelo não explicita de forma alguma o funcionamento e não permite saber como o sujeito adquire tal competência”. Esta noção difere das anteriores. Apresenta assim dois pólos opostos da competência que diz “desaparecer frente à sua comum diferença com respeito ao saber” pois “qualquer que seja a maneira de conceber essa competência, está presente a função social do uso da palavra competência, o que a torna uma arma nos debates actuais sobre a escola” (Rey, 2002:48).

Perrenoud, investigador que tem dedicado uma especial atenção à competência no campo educativo, diz que competência é a “aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correcta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção de avaliação e de raciocínio” (2002^a:19).

O investigador salienta o facto de as competências não serem passíveis de serem transmitidas como se transmitem os “saberes discursivos”, pois uma competência “não se limita à apropriação de saberes processuais”, ela necessita de ser desenvolvida e de incorporar os “saber-julgar, saber decidir, saber-agir” (Perrenoud, s.d.:154). Desta maneira a competência não se resume a um “saber suplementar”, uma vez que aquela “só pode construir-se através das situações, que alimentam uma experiência do sujeito e apelam às práticas”.

Desenvolver competências também se faz desde a escola e segundo Perrenoud (2000^a), quando existe a preocupação em formar competências, a escola dá “prioridade aos recursos”. Contudo não existe a preocupação em ligar esses recursos a certas situações da vida real. Alerta-nos então para o facto de que na própria escola não se trabalha suficientemente a “mobilização das capacidades e dos conhecimentos” e para que tal aconteça, é preciso ter bastante tempo, “etapas didácticas e situações apropriadas” e fazer com que os saberes e conhecimentos ensinados tenham algum sentido para os alunos.

O acumular dos saberes descontextualizados só irá beneficiar aqueles alunos que terão como meta continuar e prosseguir os estudos e os possam aprofundar e contextualizar, exercitar e utilizá-los posteriormente, na resolução de problemas e na tomada de decisões.

Quanto àqueles alunos que cedo abandonam os estudos, esses saberes que não foram nem contextualizados, nem mobilizados, de pouco servem. Aqueles alunos que prosseguem os estudos, aprofundando e acumulando saberes, constroem competências; logo não é para eles que se deve mudar a escola, “mas para aqueles que, ainda hoje, dela saem desprovidos das numerosas competências indispensáveis para viver no final do século XX” (Perrenoud, 1999^a:15).

Ajudar a desenvolver e a construir competências não é desistir de transmitir conhecimentos, até porque a grande maioria das acções humanas exige um tipo de conhecimentos para ser realizada com êxito. Quanto mais complexas e abstractas forem as acções, mais “conhecimentos aprofundados, avançados, organizados e confiáveis elas exigem” (Perrenoud, 1999^b:7). Como tal, construir competências não é virar as costas aos saberes (1999^a; 2001^a) uma vez que a grande maioria das competências mobiliza certos saberes disciplinares e mesmo que a “escolaridade não [seja] organizada para desenvolver tais competências, ela permite a apropriação de alguns conhecimentos necessários” (Perrenoud, 1999^a: 18).

Por outro lado e como para desenvolver competências na escola é exigido muito tempo, é necessário “limitar o tempo devolvido à pura assimilação de saberes” e “questionar a sua organização em disciplinas” (Perrenoud, 2001^a:29).

Manifestar competências profissionais perante uma situação nova, particular e complexa, é ser capaz de, e de acordo com o autor (Perrenoud, 2001^b) identificar os obstáculos e os problemas a serem resolvidos e ultrapassados, considerar diversas estratégias para auxiliar nessa superação, optar pela estratégia que melhor se adequa à situação e planear e implementar essa estratégia, mobilizando os seus pares e outros actores que possam dar o seu contributo.

Vimos efectivamente que se assumem como grandes características da competência, os seguintes elementos: (i) ela apresenta-se como uma disposição de agir pertinentemente em acções específicas e particulares, (ii) ela mobiliza e combina, no desempenho do ofício, diversos saberes, recursos (sociais, cognitivos, contextuais), habilidades, atitudes com o intuito de se tomarem decisões, assumirem responsabilidades e tratarem com sucesso determinadas situações-problema (iii) ela terá de ser exercitada, desenvolvida e construída e deverá ser, sempre que possível, contextualizada e transferida para situações diferentes daquela em que foi assimilada.

3. Competências docentes em construção

A formação por competências traz “implicações do ofício de docente” (Perrenoud, 1999^b:53) pois pressupõe uma considerável transformação a nível profissional. Admitindo que a maioria dos docentes foi formada numa lógica de transmissão de conhecimentos, a abordagem por competências parece ser uma nova etapa. Ela coloca o professor diante de uma dimensão mais dinâmica e interactiva das aprendizagens e dos dispositivos que permitem a possibilidade de evoluir. Perrenoud (1999^b) sublinha que será essencial que os

docentes, na sua formação inicial e profissional, experimentem, desenvolvam e construam competências, de modo a familiarizar-se com esta nova lógica.

A profissão professor exige cada vez mais *saberes*. E para exercer o seu ofício na sua plenitude, o docente deve possuir um conjunto de instrumentos que o ajudem a corresponder a essa exigência. As competências tornam-se parte fundamental deste processo. Uma abordagem por competências, na formação de professores, certamente implicaria novas exigências e novas adaptações curriculares. Uma mudança de paradigma seria proclamada. Em modos gerais, segundo Perrenoud (1999^a) o processo de ensino e aprendizagem teria como grande objectivo a formação global do aluno, a valorização da transversalidade de algumas disciplinas, a elaboração e concretização de projectos escolares, o trabalho colaborativo entre docentes, enfim, as competências dos alunos seriam trabalhadas a par com a aquisição de conhecimentos fundamentais. Porém, tudo isto se torna desnecessário se o professor não entendesse que o seu papel como organizador de situações e de actividades didácticas significativas e relevantes para os alunos, é muito importante.

As premissas de uma renovada formação exigem muito mais do que competências relativas a matérias escolares. Actualmente a exigência formativa abrange diversificados domínios: escolar, pedagógico, social, e cultural, para além de exigir profissionais com capacidades de reflexão e resolução e problemas. Para além de uma construção sólida em matérias curriculares, a nova profissionalidade docente demanda a compreensão dos objectivos, finalidades e valores da educação. A complexa missão do professor tende a incluir novas funções (organizativas, pedagógicas, executivas, administrativas, sociais, interactivas), o que implica a mobilização de novos instrumentos e novos reportórios pedagógicos na procura de uma renovação da prática pedagógica. Deste modo, o professor deve possuir competências que lhe permitam desenvolver e fazer adquirir competências nos seus alunos, num ambiente escolar atractivo, seguro, cooperativo e multicultural, onde os desígnios da cidadania se façam respeitar.

Das exigências, em diversos domínios do conhecimento também se espera que o seu trabalho não se circunscreva ao espaço contíguo à sala de aula. A sala de aula está intimamente ligada com os espaços envolventes à escola e com toda a comunidade educativa.

Mais do que procurar ensinar os conteúdos programáticos, o professor tem em suas mãos a difícil, mas gratificante, missão de educar. Educar para a vida e para a cidadania, sempre pela via da cidadania, pois os professores são sempre um modelo de cidadania para os alunos, quer o desejem ou não (Turney-Purta, 1999).

4. Para (re)definir a formação do profissional da educação: um referencial de competências

A actual sociedade é caracterizada pela sua versatilidade. Ela atravessa momentos de mudança que criam novos cenários sociais. A sociedade está a mudar e com ela o público escolar torna-se mais exigente. Estas mudanças, que se processam a um ritmo vertiginoso, vêm lançar novos desafios à educação, às

instituições de formação de docentes, aos agentes educativos. As orientações políticas para a educação, perante este panorama social, começam a desvelar interesse por questões do fórum pessoal, social, humano, cívico, apontando directrizes educacionais, nesse sentido.

O que se ambiciona é que os profissionais da educação se comprometam em educar e preparar os jovens para o exercício da cidadania democrática e para a participação na vida em sociedades plurais e diferentes. A aprendizagem da cidadania bem como a educação para e na cidadania apresenta-se como prioritária no ambiente escolar (Audigier, 2000; Freire- Ribeiro, 2008).

Face a estes pressupostos importa agora perceber quais são as competências de cidadania que se pretendem valorizar e desenvolver, partindo do pressuposto que a “missão educativa da escola vai exigir dos professores uma série de competências que promovam essas aprendizagens junto dos públicos escolares” (Barbosa, 2000^b:355).

Importa também saber que tipo de atitudes é que os professores, quando confrontados com a nova área curricular não disciplinar, adoptam. Segundo Figueiredo algumas das atitudes possíveis passam pela não concretização da educação para a cidadania, inventariando uma série de *desculpas*.

Para alguns professores esta delicada missão de educar para a cidadania é da responsabilidade dos pais e da família, acrescentando que “essa não é a minha função” (Figueiredo, 2002:44). Outros professores vêem a extensão programática que ocupa a centralidade da sua tarefa, como prioridade absoluta. Outros há que não se sentem directamente implicados, deixando essa missão para outros profissionais mais preparados e vocacionados. Para outros constitui-se como um desafio relevante, mas alegam a falta de formação inicial e contínua adequada para fazer frente às novas necessidades educativas. Outros assumem que sempre, durante toda a sua vida de professores, concretizaram a educação para a cidadania com plena consciência dos seus objectivos e importância para a educação integral dos seus alunos.

Na verdade, podemos até considerar que estas possíveis atitudes não passam de isso mesmo e que o professor assume esta nova dimensão como o “verdadeiro atractor axiológico” (Barbosa, 2000^a:73) da escola do nosso tempo, uma vez que ela “assume foros de prioridade e perfila-se desde já como principal objecto de investimento de todos os protagonistas do sistema escolar”.

A educação para a cidadania salienta Audigier (2000) deve visar essencialmente três domínios de competências: domínio cognitivo, domínio ético-afectivo e domínio social e de acção. As competências de natureza cognitiva dividem-se em três níveis: conhecimento de carácter jurídico-político, conhecimento sobre o mundo actual e conhecimento dos procedimentos que remetem para a dimensão do saber-fazer. Referem-se, na sua generalidade, a saberes jurídicos e políticos como, por exemplo, regras de convivência, normas de conduta, direitos e deveres como cidadãos responsáveis, que, por sua vez, são indispensáveis para o conhecimento do mundo. Inclui ainda a capacidade para compreender que muitas das decisões que tomamos no presente terão impacto no futuro, tornando-se importante procurar soluções estruturais de longo prazo, evitando-se, dentro do possível, as soluções centradas apenas nas circunstâncias presentes. As

competências ético-afectivas englobam a prática de um compromisso moral exercendo a capacidade de deliberar em função de certos valores e princípios éticos como a liberdade, a igualdade e a solidariedade. Segundo o autor, estas justificam-se na medida em que cada um de nós se constrói enquanto pessoa e estabelece relações com os outros e com o mundo, de acordo com determinados princípios e valores. E as competências sociais e de acção valorizam a participação activa na vida social e pública através do diálogo, da intervenção e cooperação e a tomada consciente de decisões, assumindo responsabilidades cívicas. Aqui os conhecimentos, as atitudes e os valores só fazem sentido na vida quotidiana pessoal e social se se traduzirem na capacidade e vontade de agir responsabilmente e se se concretizarem em acções.

Assim, a educação para a cidadania implica a junção e a acção integrada de três grandes famílias de competências: cognitivas, afectivas e atitudinais, ultrapassando a mera competência técnica e situando-se mais ao nível da interacção e participação reflexiva, englobando também uma dimensão colectiva, a par com a individual.

Segundo o estudo “Educação para a cidadania nas escolas da Europa”, realizado pela rede de informação sobre educação na Europa – Eurydice (2005) podemos verificar que são identificados três grandes temas ou competências-chave concebidos como particularmente valiosos a serem desenvolvidos no âmbito da educação para a cidadania e que vão na mesma linha das apresentadas por Audigier (2000). São elas: aquisição de literacia política, desenvolvimento de pensamento crítico assim como de determinadas atitudes e valores e, finalmente, uma efectiva participação activa.

4.1- Um referencial de competências de cidadania como hipótese de trabalho

Um referencial de competências base, diz Perrenoud, (1999^b:38) funciona como um “padrão”, para todos os que o possam vir a utilizar e no fundo convida a que todos os envolvidos aceitem os conjuntos de situações escolhidos pelos responsáveis da sua construção. Esclarece o autor que qualquer competência que faça parte de um referencial “será tanto mais «legível», inteligente, e portanto utilizável” se aquela se constituir como “objecto de um trabalho analítico, individual e colectivo dos formadores” (Perrenoud, s.d:153).

Então, o que contemplar num referencial de competências base?

Face à complexidade do ofício do docente, tal tarefa não se demonstra nada facilitada.

Na construção de um referencial é essencial que: (i) o referencial reúna consenso e se torne um instrumento de trabalho para todos, (ii) se apoie em competências e inclua saberes disciplinares e profissionais com recursos das competências, (iii) as competências superem o domínio académico dos saberes, (iv) contemple temas transversais, (v) considere toda a realidade do ofício valendo-se uma análise rigorosa das práticas, (vi) que exerça um avanço “otimizador” sobre as práticas, (vii) as competências enunciadas sejam desenvolvidas desde a formação inicial e permita a articulação entre a teoria e a prática,

(viii) a dimensão reflexiva esteja sempre presente e (ix) a participação crítica e a interrogação ética sejam conduzidas de forma paralela, a partir das situações e desenvolvendo um discernimento profissional (Perrenoud, 1999^c).

Influenciadas por Perrenoud (1999), Audigier (2000) e Barbosa (2000), também nós procurámos contribuir para a discussão, ousando elencar um referencial de competências-chave, que pode ajudar a (re) novar e a (re) definir a formação do profissional da educação. No quadro (quadro 1) a seguir proposto apresentamos nove competências, mais como hipótese de trabalho ou sugestão para um debate, do que como uma “tábua de leis” absolutamente incontornável. Posicionámo-nos numa perspectiva socioconstrutivista (Perrenoud, 2000; Jonnaert, 2002) reconhecendo que o docente é responsável pelo seu próprio desenvolvimento e pelas suas aprendizagens, efectivando que “todo o conhecimento é construído (...) activamente memorizado, assimilado, [e] incorporado nas representações existentes” (Perrenoud, s.d.:165).

Quadro n.º 1 - Referencial de competências-chave para o professor que tem a educação para a cidadania no cerne do processo de ensino-aprendizagem

Competência-Chave	Forma de operacionalizar: Como? De que maneira?		
1. Assumir os pressupostos da cidadania democrática	Conhecendo e respeitando os deveres, os direitos enquanto cidadão.	Respeitando e construindo normas e regras de convivência	Assumindo uma cidadania multidimensional.
2. Perfilhar questões éticas e morais do ofício docente	Estabelecendo coerência entre valores, ideias e atitudes.	Clarificando valores sociais positivos e de reconhecimento mundial.	Sendo transparente nas acções, nos gestos e nas práticas.
3. Admitir a diversidade cultural e social	Emancipando conceitos e crenças preconceituosos	Lutando contra as discriminações de todo o tipo.	Elegendo o diálogo inter /multicultural
4. Promover uma aprendizagem diferenciada e diversificada	Elegendo estratégias activas, que facilitem a construção e mobilização de competências.	Estimulando a participação, a tomada de decisões, a reflexão crítica e dialogante.	Evidenciando os ideais de uma Escola para Todos.
5. Empenhar-se na formação de cidadãos	Contemplando uma educação participada, para o bem comum. E despertando a consciência cívica dos jovens.	Contribuindo para a informação esclarecida de conceitos como: responsabilidade, diversidade, democracia, tolerância, igualdade, inclusão, cooperação, etc.	Desenvolvendo competências e atitudes de auto-estima, respeito mútuo, regras de convivência, autonomia.
6. Gerir ambientes de aprendizagem	Promovendo uma administração democrática.	Envolvendo todos os intervenientes nessa gestão.	Mediando reuniões, seminários, discussões, diálogos sobre as mais variadas temáticas.

7. Participar activamente na discussão social e política	Mostrando interesse nas questões de orientação política para a educação nacional.	Mostrando disponibilidade para mudar.	Negligenciando uma postura passiva e conformista.
8. Estimular relações de confiança	Envolvendo todos os intervenientes, directos e indirectos, (professores, pais, alunos, funcionários, outros) no acto educativo.	Estabelecendo contacto entre a instituição educativa, outras instituições (sociais, culturais...) e associações (de pais, de professores, de etnias...).	Dando a conhecer projectos, metas e planos globais da instituição educativa, pedindo colaboração e apoio.
9. Aderir a uma formação permanente e ao longo da vida.	Analisando a sua actuação docente.	Acompanhando a evolução e as alterações educativas.	Valorizando-se profissionalmente.

Fonte: Ribeiro, 2003:165-167

O referencial por nós (Ribeiro, 2003) desenhado, para além das competências enunciadas, podia eventualmente referir outras competências de igual importância; sublinhamos, no entanto, que este mapa foi construído com o intuito de clarificar as competências do professor comprometido com a educação para a cidadania e como tal dever ser entendido como mais uma abordagem para um amplo debate.

O presente referencial deixa transparecer algumas exigências que se colocam ao docente e que inevitavelmente alteraríam as suas práticas quotidianas. A visão aqui existente não é de todo unilateral, estando a tónica colocada, também, nas instituições responsáveis pela formação de professores. Estas devem corresponder assertivamente ao apelo da sociedade contemporânea, ao desafio da cidadania democrática, às exigências dos alunos e às reais necessidades pedagógicas.

É necessário voltar os olhos para o ofício do professor, para a sua formação inicial e contínua, tendo em consideração a promoção da cidadania democrática. É necessário trabalhar no sentido da integração, para que todos se sintam cidadãos responsáveis, capazes de cumprir tão difícil missão: educar para e na cidadania.

Considerando todas estas dimensões de competência e a sua verdadeira operacionalização, parece elementar entender como é que elas poderão ser promovidas na escola ao nível das decisões e práticas curriculares dos professores e também ao nível da formação destes profissionais, estabelecendo, desse modo, a compreensão integrada desta temática com as abordagens curriculares já explicitadas.

Se todos se empenharem no mesmo sentido, é mais fácil alcançar o que se pretende. Não possuímos a chave que abre esta porta, a da cidadania, mas possuímos várias chaves que podemos experimentar até conseguirmos abri-la e dá-la a conhecer a todos os que assim o queiram. Não conhecemos o caminho, mas mesmo sabendo que é longo, prosseguimos os sonhos e as ambições de um futuro escolar melhor, assente em pressupostos cívicos, celebrando uma educação onde todos se sintam iguais ao diferente e onde a educação para a e na cidadania democrática seja a prioridade.

Nas palabras de Rousseau (1965) um clássico educador político, podemos entender a essência da prioridade eleita: “A pátria não subsiste sem liberdade, nem a liberdade sem virtude, nem a virtude sem os cidadãos (...) Ora, formar cidadãos não é questão de dias, e para tê-los adultos é preciso educá-los desde criança.

Bibliografía

AUDIGIER, F. (2000). *Concepts de base et competences-clé pour l'éducation pour à la citoyenneté démocratique*. DGIV/EDU/CIT (2000) 23. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

BARBOSA, Manuel (2000^a). A formação de professores face às novas prioridades da escola. Inventário de competências para promover a aprendizagem da cidadania. In Revista *Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educacion*. Livro de Actas, n.º 4, vol.6, ano 4.º, 352-358.

BARBOSA, Manuel (2000^b). Educar para os valores da cidadania democrática. Estratégias de operacionalização curricular. In SANTOS REGO, Miguel A. (Ed.). *Pedagogia dos Valores en Galicia*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 73-87.

DOLZ, J. & OLLAGNIER, E. & cols. (2004). *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed.

EURYDICE (2005). *A educação para a cidadania nas escolas da Europa*. Bruxelas: União Europeia. Disponível em <http://www.eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0.../055PT.pdf> [Consultado em Agosto de 2008]. Ribeiro 2003

FIGUEIREDO, Carla Cibebe (2002). Horizontes da educação para a cidadania na educação básica. In *Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica, 41-66.

FREIRE-RIBEIRO, Ilda. (2008). A cidadania como a nova prioridade da educação. *Revista Egítania Scientia* n.º 3. Instituto Politécnico da Guarda. 33-46.

LE BOTERF, Guy (1994). *De lá compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisation.

LE BOTERF, Guy (1997). *De lá compétences à lá navigation professionnelle*. Paris: Les Editions d'Organisation.

LE BOTERF, Guy (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Les Editions d'Organisation.

PERRENOUD, Philippe (1999^a). Construir competências é virar as costas aos saberes? In *Pátio, Revista Pedagógica*. Nov., n.º11, 15-19.

PERRENOUD, Philippe (1999^b). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.

PERRENOUD, Philippe (1999^c). Formar professores em contextos sociais em mudança. In *Revista Brasileira de Educação*. Set./Out./Nov./Dez. n.º 12, 5-21.

PERRENOUD, Philippe (2000). Construindo competências. In *Nova Escola*. (entrevista a Philippe Perrenoud), 19-31.

PERRENOUD, Philippe (2001^a). Dez novas competências para uma nova profissão. In *Pátio, Revista Pedagógica*. Maio-Julho, n.º 17, 8-12.

PERRENOUD, Philippe (2001^b). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: CRIAPASA.

PERRENOUD, Philippe (2002). A formação dos professores no século XXI. In PERRENOUD, Philippe; *et al.* *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 11-33.

PERRENOUD, Philippe (s.d). Da alternância à articulação entre teorias e práticas. In TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. (dir.) *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto: Rés, 141-186.

REY, Bernard (2002). *As competências transversais em questão*. Porto Alegre: Artmed Editora.

RIBEIRO, Ilda Freire (2003). *Novas prioridades da escola básica: Contributos para redefinir a formação de professores*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho (documento policopiado).

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1965). *Sur l'économie politique*. Paris: Bibliothèque de la Pléiade.