

A Escola e os Saberes na Era das Competências

Um Olhar a Partir da Música.

Isabel Figueiredo*

António Ângelo Vasconcelos**

Introdução

Actualmente, a escola é interpelada a responder às necessidades de uma sociedade complexa, policentrada e em constante mutação. Ela não mais poderá ser um local onde se vai receber um conjunto mais ou menos vasto de informação que remete para uma diversidade de procedimentos, técnicas e metodologias. Não poderá continuar a ser vista como o resultado da adição de um conjunto de disciplinas, com os seus saberes próprios e os seus valores, identificados e sistematizados para serem distribuídos em sessões confinadas no espaço e no tempo, como se nada mais se passasse à sua volta.

Em Portugal, tal como em muitos outros países, assiste-se a um reflexo (baseada, em parte, nos dados alarmantes sobre os níveis de iliteracia) sobre o papel da escola como agente de conhecimento, que se caracteriza por uma passagem do paradigma assente na qualificação para outro assente nas competências e numa perspectiva integradora dos saberes em oposição à fragmentação instituída. Ou seja, "(...) não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em diversas situações, mais familiares ou menos familiares dos alunos" (ME, 2001:9).

As competências essenciais definidas na actual reorganização curricular não podem ser lidas como objectivos mínimos. Assim, "Não se trata, definitivamente, de procurar que os alunos cumpram a escolaridade obrigatória à custa da promoção de um ensino cada vez mais pobre. A própria designação de competências essenciais procura salientar os saberes que se consideram fundamentais, para todos os cidadãos, na nossa sociedade actual, tanto a nível geral, como nas diversas áreas do currículo" (ME 2001:10).

Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 6/2001, situa esta reorganização como "a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida (...)" e acrescenta, em relação à definição de competências, a importância de "conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam".

Assim, não é possível ensinar no sentido tradicional do termo. A organização do ensino por competências "(...) não se identifica com o conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos básicos, desprovido de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas" (ME, 2001: 9), aproximando-se mais do conceito de literacia.

Neste contexto, este artigo procura interpretar e interrogar criticamente o novo contexto político-educativo, partindo de um olhar artístico-

musical. Está dividido em quatro partes. Na primeira faz-se uma abordagem sucinta aos saberes e às competências. Na segunda detectam-se lógicas que estão inerentes à reorganização. Na terceira, descreve-se e analisa-se, também sucintamente, a questão das artes e em particular da música. Na quarta, tendo em conta os desafios que se colocam, procura-se contribuir com algumas pistas para desenvolver o trabalho educativo-formativo tendo como referente as competências. Por último fazem-se algumas considerações finais.

De que Falamos Quando Falamos em Saberes e Competências

Ao falar-se de um indivíduo competente, referimos a posse de uma série de atributos (conhecimento, valores, atitudes, habilidades, etc.) que se utilizam de uma forma combinatória e diferenciada para desempenhar determinada acção ou actividade profissional (de maior ou menor complexidade), quer sob o ponto de vista manual quer intelectual, e de acordo com determinados contextos, códigos, técnicas e convenções. Consoante os códigos, as convenções e os contextos assim os atributos individuais e/ou colectivos adquirem contornos diversificados.

A natureza do conceito (confrontar entre outros Le Botterf, 1994; Perrenoud, 1998; Wittorski, 1994) implica o uso de diferentes tipos de recursos (atributos e acções) indo para além "das concepções tradicionais que se concentram unicamente nas tarefas que é necessário levar a cabo (...) sem ter em conta as maneiras em que deve aplicar-se nos diferentes contextos" (Goncz, 1997:162). De acordo com este autor, para além do carácter relacional, dois outros elementos enformam o conceito: "a necessidade holística e tomar em consideração contexto e cultura" (Idem).

Rey (2000) distingue três níveis de competências que designou como "competências elementares", competências com interpretação da situação" e "competências complexas". No primeiro caso, significa saber executar uma operação ou um conjunto pré-determinado de operações como resposta a uma determinada questão ou situação conhecida. No segundo, refere-se à capacidade de, de entre um conjunto de procedimentos interiorizados e automatizados, escolher aqueles que melhor se adaptam a uma determinada situação, contexto e problema novo. No último, é preciso fazer escolhas e combinar diferentes competências elementares para resolver situações novas e com-

plexas.

É tendo em conta este contexto global que o documento Currículo Nacional do Ensino Básico (ME, 2001) adopta uma “noção ampla de competência que integra capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso” (p. 9). Esta perspectiva da “acção e do fazer”, tanto pode ser de natureza intelectual, que lida com objectos simbólicos, como uma acção física, relacionada com objectos materiais. Escrever música, no primeiro caso, construir um instrumento, no segundo.

Contudo, se pensarmos no acto de tocar um instrumento interpretando determinada peça musical, por exemplo, a junção das duas acções resulta numa actividade complexa e global em que são mobilizados os diferentes tipos de recursos de que os indivíduos são possuidores.

De facto, tal como noutras áreas do conhecimento, o saber artístico-musical é simultaneamente uma acção simbólica e intelectual e uma acção física, onde as dimensões psicológicas, a inteligência emocional e o saber experiencial são outros dos elementos que caracterizam o “ser-se e dizer-se competente em”.

Ser um compositor, por exemplo, como uma “macro-competência” (Rey, 2000), pode decompor-se em outro tipo de competências de diferentes níveis que lhe permite compor em determinado estilo, incluindo o seu próprio. Aquilo que o autor designa por “micro-competências”. Contudo, “é preciso que a tarefa permaneça uma tarefa, isto é, uma unidade funcional que remete para uma finalidade” (Idem).

Aprender por competências é, segundo o mesmo autor, envolvermo-nos “(...) em fazer trabalhar os alunos, em todas as circunstâncias, em actividades suficientemente globais, que tenham sentido no universo humano e cuja funcionalidade seja perceptível pelo aluno.”

Das Lógicas da Reorganização às Lógicas Instituídas

Ao procurar os sentidos da actual revisão curricular, detecta-se um conjunto de lógicas que, do nosso ponto de vista, estão assentes num modelo paradigmático emergente, pós-burocrático e pós-industrial (cf. Heckscher & Donnelon, 1994; Santos, 1994), que importa ter presente na operacionalização das aprendizagens.

Lógica do processo sintetizada na assunção de que “as competências formuladas não devem, por isso, ser entendidas como objectos acabados e fechados em cada etapa, mas sim

como referências nacionais para o trabalho de professores, apoiando a recolha de oportunidades e experiências educativas, que se proporcionam a todos os alunos no seu desenvolvimento gradual ao longo do ensino básico” (ME, 2001:9).

Lógica da diversidade e flexibilidade em que “as competências essenciais (...) devem ser entendidas à luz dos princípios de diferenciação pedagógica, adequação e flexibilização, que estão subjacentes ao processo de reorganização curricular do ensino básico. Isto significa que haverá inevitavelmente caminhos muito diferentes para o desenvolvimento das competências essenciais, de acordo com a diversidade de situações concretas” (ME, 2001:9).

De um outro modo, se anteriormente a racionalidade predominante, em todos os níveis de administração e da escola, tinha como corolário “o programa é para cumprir”, esta revisão aponta para um outro quadro paradigmático assente na diversidade, diferenciação e autonomia em que o centro não está nos conteúdos, muitas vezes desactualizados e descontextualizados, mas na interacção e interdependência entre os saberes e as pessoas, entre as diferentes comunidades de aprendizagem e de sentidos bem como os modelos organizacionais que lhes dão corpo.

Como diz por exemplo Fernandes Nunes, em relação ao documento Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais “(...) é um passo muito positivo porque em vez de um programa nacional e normalizado, de norte a sul do País, com o professor de Trás-os-Montes a dar a mesma aula do docente do Algarve, passaremos a ter um núcleo de competências que está definido para cada ciclo de ensino e que permitirá aos professores terem um grande espaço de manobra” (citado por Público, Ano XII, n.º 4209, 28 de Setembro, p. 39).

Isto significa a assunção de uma **lógica de individualização** das aprendizagens, dos processos, dos meios, dos caminhos que facilitem a construção de sentidos que cada um atribui aos saberes, bem como à sua utilização que, por sua vez, reconfigura o quadro de formação numa perspectiva mais complexa. Esta dimensão da complexidade é um dos aspectos fundamentais, dado que um dos males das aprendizagens escolarizadas tem sido a “redução da complexidade” dos saberes, dos afectos, das vivências.

Associada a esta lógica, encontra-se uma outra que se pode designar **por lógica da interdependência e da partilha** em que o trabalho educativo e formativo só adquire sentido e “eficácia” na base de um trabalho cooperativo e em rede com os diferentes tipos de saberes, parce-

iros e comunidades.

Por outro lado, e atendendo ao exposto anteriormente, tudo isto só faz sentido **numa lógica de autonomia** efectiva de forma a que as escolas, os professores e os alunos possam adequar os seus projectos de acordo com os contextos onde se inserem. Acresce-se, ainda, **uma lógica da globalidade e da finalidade** nos procedimentos pedagógicos, formativos e administrativos.

No fundo, esta reestruturação curricular (apesar dos diferentes problemas que lhe estão inerentes) baseia-se num um tipo de paradigma assente naquilo que se pode designar por uma “cultura de proximidade”. Proximidade em relação à pessoa do aluno, individualmente considerado, e não de uma entidade abstracta sintetizada no aluno médio; proximidade em relação aos saberes e conhecimentos e não numa perspectiva estruturalista e burocrática; proximidade em relação às comunidades de saberes; proximidade em relação aos diferentes tipos de contextos, culturais, profissionais e de desenvolvimento.

Contudo, coexistem no terreno diferentes lógicas - as escolas e as pessoas são várias coisas ao mesmo tempo (Morgan, 1983) - que se situam dentro de um quadro mais tradicionalista, oriundo de uma racionalidade industrial e burocratizada, e outra mais inovadora onde, e atendendo aos diferentes tipos de problemáticas existentes no interior das escolas e das aprendizagens, se pensa e se organiza a escola e o trabalho formativo mais consentâneo com as necessidades e especificidades do tempo presente e da projecção que se faz do futuro. Ou seja um trabalho mais político no sentido atribuído por Bernard Charlot (1995) e Henry Giroux (1993) entre outros

Isto permite antever a existência de uma série de barreiras e constrangimentos que podem contribuir para dificultar, ou mesmo impedir, a implementação de um tipo de educação e formação assente na individualização dos percursos, das aprendizagens e das competências. Dos diferentes tipos de constrangimentos (que podem também ser lidos como desafios) salientam-se as resistências à mudança (do corpo docente e de alguns sectores da sociedade civil); a insuficiência de recursos (financeiros e outros); as práticas administrativas (escolas e administração central, regional e local); os modelos de formação inicial e continua (no que se refere à valorização dos saberes experienciais e as necessidades individuais e/ou colectivas); as formas de avaliação; os modelos organizacionais (formas de pensar e organizar a escola, o trabalho e os tempos).

No entanto, convém salientar que no quadro do sistema educativo português muito é o trabalho desenvolvido pelas escolas e pelos profes-

res que se situam no desenvolvimento de competências. De facto, para alguns professores não existe novidade nesta perspectiva inovadora, mesmo quando não produziram uma reflexão muito aprofundada sobre as suas práticas. Também as escolas vêm aderindo a esta reorganização curricular. Cerca de duzentas escolas participaram, ao longo de três anos, no projecto de Gestão Flexível do Currículo, acompanhado pelo Departamento da Educação Básica. (cf. ME, 2001b).

Música, Educação, Cultura e Desenvolvimento

Ao contrário do que estava estipulado anteriormente, as artes começam a ocupar um lugar de cidadania, embora tímida, no interior do currículo nacional desenvolvendo-se em torno de quatro grandes áreas e presentes ao longo dos três ciclos: Expressão Plástica e Educação Visual; Expressão e Educação Musical; Expressão Dramática/Teatro; Expressão Físico-Motora/Dança

Pretende-se que “ao longo da educação básica, o aluno deva ter oportunidade de vivenciar aprendizagens diversificadas, conducentes ao desenvolvimento das competências artísticas e, simultaneamente, ao fortalecimento a sua identidade pessoal e social” (ME, 2001:150).

As competências definidas como essenciais em Música incluem as competências a desenvolver ao longo de todo o ensino básico, assim como as competências que dizem respeito a cada ciclo de ensino. Explicitam ainda os diferentes tipos de experiências de aprendizagem que devem ser proporcionadas a todos os alunos.

Este conjunto diversificado de experiências de aprendizagem, inclui: práticas de investigação; produção e realização de espectáculos, oficinas, mostras, instalações e outras; utilização das tecnologias da informação e comunicação; assistência a diferentes tipos de espectáculos e eventos artísticos; práticas interdisciplinares; contacto com diferentes de culturas artísticas; conhecimento do património artístico nacional; intercâmbio entre escolas e outras instituições; exploração de diferentes formas e técnicas de criação e de processos comunicacionais.

Com esta diversificação pretende-se fomentar e desenvolver a literacia artística o que implica um conjunto de competências comuns a diferentes áreas artísticas sintetizadas em torno de quatro eixos interdependentes: apropriação de linguagens; desenvolvimento da criatividade; desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação; compreensão das artes nos contextos.

No caso específico da música, “as competên-

cias artístico-musicais desenvolvem-se através de processos diversificados de apropriação de sentidos, de técnicas, de experiências de reprodução, de criação e reflexão, de acordo como os níveis de desenvolvimento das crianças e dos jovens” (ME, 2001:165).

As competências estão pensadas de forma a potenciar e desenvolver práticas artísticas diferenciadas e adequadas aos diferentes contextos e territórios como elementos facilitadores do desenvolvimento da literacia musical em cinco aspectos essenciais: desenvolvimento do pensamento musical; práticas vocais e instrumentais diferenciadas; compor, arranjar, improvisar em diferentes estilos e géneros musicais; compreensão e apropriação de diferentes códigos, técnicas e convenções; apreciação, discriminação e sensibilidade sonora e musical (cf. ME, 2001, p. 165 e ss.).

As centralidades que servem de âncora ao desenvolvimento das competências artístico-musicais passam pela pessoa do aluno; pelo pensamento; pela cultura; pela composição, audição e interpretação; pela diversificação pedagógica e musical; pela vivência e experimentação; pelo processo e pelas redes de interdependência entre diferentes tipos de culturas musicais (do passado e do presente), saberes (escolares e não escolares, formais e não formais), pelo interior e exterior da escola, pelos diferentes tipos de contextos e comunidades artísticas e não artísticas.

Neste contexto, as competências específicas estão organizadas em torno de quatro organizadores da aprendizagem: interpretação e comunicação; criação e experimentação; percepção sonora e musical; culturas musicais nos contextos.

A racionalidade predominante enquadra-se na música como cultura e como património, de forma a contribuir não só para reintroduzir as práticas artísticas, efectivas, no ambiente escolar, como, por esta via, ser um agente proactivo no desenvolvimento de uma cultura humanista e potenciadora do desenvolvimento local e regional

Desafios do Trabalho Formativo em Torno das Competências

No novo paradigma, como refere Paulo Abrantes, “o que há a fazer é mudar de lógica para que não seja utopia ter uma escola onde se aprende” (citado por Público, Ano XII, n.º 4210, 27 de Setembro 2001, p. 58). Nesta perspectiva novos desafios se colocam, quer em termos das aprendizagens quer em termos da conceptualização da escola, bem como da administração da educação (central, regional e local).

Com efeito, pode afirmar-se que as tecnologias

de educação e de ensino escolares predominantes estão preparadas para desenvolver conhecimentos elementares (cf. Rey, 2000) mas têm tido muitas dificuldades nas formas como têm lidado com a diferenciação, flexibilização, incerteza e fluidez.

Dos diferentes tipos e níveis de complexidades e desafios que o trabalhar as competências nos interpelam, escolas, professores, alunos, comunidades, apresentam-se um com junto de possibilidades que podem servir de mapas cognitivos para orientação e discussão do trabalho a desenvolver.

Identificar e operacionalizar os procedimentos estruturantes. Para o desenvolvimento do pensamento artístico-musical em toda a sua amplitude e complexidade é fundamental, por um lado, possuir-se um conjunto de procedimentos essenciais de forma a poderem ser mobilizados para diferentes tipos de situações e contextos e, por outro, ter estes procedimentos interiorizados e “automatizados”.

Por exemplo, tocar guitarra implica o domínio de determinados aspectos motores, saber determinados acordes e técnicas. No entanto, isto não é um fim em si mesmo, mas sim interpretar determinada peça e tomar consciência activa e personalizada do mundo de possibilidades e de considerações que a mesma encerra e desperta.

Aprender a interpretar determinadas situações. Na literatura pedagógica e didáctica, bem como nas práticas educativas e escolares, está difundida a ideia de que a aprendizagem de um determinado procedimento ou conceito pode ser “trabalhado em abstracto” e que os professores podem e devem indicar um conjunto alargado de situações em que esse procedimento podem ser aplicado. Por exemplo, fazer batimentos rítmicos no pressuposto de que o conhecimento assim adquirido pode ser transferido para outro tipo de contexto.

Contudo, mesmo que o aluno conheça a diversidade das situações possíveis, o que é a priori uma “missão impossível”, nem sempre a escola nem os processos educativos e formativos escolarizados têm proporcionado a possibilidade de aplicação a novas situações e a situações concretas.

Assim, uma das missões e ambições da escola e da formação é contribuir para que o aluno, individual e ou colectivamente considerado, descubra e aproprie por ele mesmo os procedimentos ou conceitos que são convenientes para determinadas situações, seleccionando, dentro da multiplicidade das características, os procedimentos que melhor se adaptam. Um dos aspectos relevantes, na interpretação de determinadas situações, é a familiaridade com o contexto onde se insere determinada obra musical. De uma simples canção a uma obra

sinfónica, passando por diferentes tipos de culturas musicais.

Criar o gosto pela curiosidade, pelo risco e pelo desafio. A problematização e a resolução de problemas fazem parte da retórica discursiva pedagógico-didáctica bem como de algumas práticas. Uma nova situação é um contexto privilegiado no qual o aluno deve optar, combinar e activar um conjunto diversificado de recursos encontrando e apropriando novas relações entre o que já conhece e o que desconhece, bem como reconhecer o que está a aprender e mesmo inventar.

Contudo, os problemas escolarizados que, na maioria das vezes não passam de problemas estereotipados e estandardizados de procedimentos e de saberes, nem sempre se ajustam à criação de "competências complexas". Daí, a importância de problemas e situações extra-escolares e do quotidiano dos alunos e das comunidades onde se inserem.

A criação, realização e produção de um espectáculo musical, por exemplo, é um tipo de trabalho que potencia o desenvolvimento e a aquisição de um conjunto de competências complexas. A pedagogia do projecto, apesar dos riscos quando utilizada em exclusividade, é um tipo de situação pedagógica adequada ao trabalho em torno do desenvolvimento das competências.

Diversificação e complexificação das situações de aprendizagem. Como enquadramento geral, devem ser utilizadas diferentes contextos de aprendizagem, metodologias que devem integrar e combinar de uma forma holística conhecimentos, saberes, capacidades, habilidades, resolução de problemas, atitudes, valores, teoria e prática, cobrindo diferentes tipos e níveis de competências.

Esta diversificação e complexificação das situações de aprendizagem tem, como é evidente, implicações a nível da avaliação das competências. Também neste aspecto, e ao contrário dos procedimentos actuais, deve ser utilizada uma variedade de metodologias e técnicas para recolher informação, de acordo com o desempenho que se pretende valorizar, a partir da qual se pode inferir a competência de determinado aluno.

Um dos perigos é "cair em tentação" de homogeneizar e "desatar" na utilização pragmática e funcionalista de actividades, esquecendo, por exemplo, a necessidade de utilizar os saberes em abstracto.

Recontextualizar o ofício e os saberes do aluno. Passar de um paradigma de aluno como mero consumidor e reproduzidor de ideias e de conceitos preconcebidos para o conceito de "trabalhador" capaz de produzir conhecimento (cf. Perrenoud, 1995; Small, 1980)

Recontextualizar o ofício e os saberes do pro-

fessor. O paradigma assente num modelo de professores como mero transmissores de conhecimentos, de "cumpridor de programas" terá necessariamente de dar lugar a um tipo de profissional mediador, facilitador e instigador das aprendizagens dos alunos enquadrada num contexto de formação de proximidade (cf. Barroso, 1996; Canário, 1997; Hargreaves, 1998; Nóvoa, 1995, 1998; Vasconcelos, 2000).

Necessidade de um maior investimento e articulação na educação e na cultura. Nesta área de importância social e cultural vital para as sociedades contemporâneas, em que o saber e o conhecimento são elementos estruturantes (cf. Drucker, 2001), ao contrário de algumas tendências neoliberais e economicistas na educação e cultura, os desempenhos das escolas, dos professores e dos alunos, bem como a sua inserção social e desenvolvimento local variam na razão directa dos investimentos e na devida articulação dos recursos. Quer o poder político quer a "sociedade civil" vai ter de fazer opções. Ou privilegia a visibilidade transitória das grandes realizações e investimento, ou assume metas prioritárias para o desenvolvimento de que a educação e a cultura são elementos centrais. Sem falsas retóricas e sem falsas paixões.

Considerações Finais

A actual reorganização curricular parece-nos ser um primeiro passo importante para encontrar caminhos no contexto incerto e paradoxal em que vivem as sociedades contemporâneas (Handy, 1994; Nóvoa, 1989; Perrenoud, 1996). Contudo, existe ainda um longo caminho a percorrer. Sob o ponto de vista das políticas, da administração, das comunidades, dos professores, da formação inicial e contínua.

Como refere Rey (2000) "deter uma verdadeira competência é compreender uma situação nova e exercer sobre ela o seu julgamento, é descortinar numa multiplicidade de características os traços pertinentes que vão permitir, de acordo com o objectivo estabelecido, pôr em prática um ou vários procedimentos conhecidos. Mas isto é difícil de ensinar. Mas, porventura, não devemos ensinar no sentido tradicional do termo. Cabe ao aluno construí-lo de uma maneira autónoma. Ao professor cabe suscitar essas ocasiões."

No entanto, como refere, "a solução não está em inventar outro modelo alternativo, mas acabar com a própria ideia de modelo, admitindo a diversidade de soluções, a pluralidade de iniciativas e a variedade das formas, de acordo com as características específicas de cada situação" (Barroso, 1999:132).

Descolarizar os processos de aprendizagem no

que têm de modelos estereotipados e estandardizados, ligando aos quotidianos dos diferentes saberes, alunos e comunidades, afigura-se um aspecto fundamental, uma vez que as transformações operadas na relação indivíduo-colectivo-formação-trabalho-sociedade-cultura implicam um outro olhar sobre a escola, o ensino e a formação artístico-musical.

Referências bibliográficas

BARROSO, João (1996c). "Formação e Desenvolvimento Organizacional" In Albano Estrela, Rui Canário, & Júlia Ferreira, orgs. Formação. Saberes Profissionais e Situações de Trabalho (Actas do VI Colóquio Internacional d Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Lisboa, pp. 39-54.

BARROSO, João (1999). "Da Cultura da Homogeneidade à Cultura da Diversidade: Construção da Autonomia e Gestão do Currículo" In Ministério da Educação, ed., FORUM. Escola, Diversidade e Currículo. Lisboa: Ministério da Educação-Departamento da Educação Básica & Instituto de Inovação Educacional, pp.79-92.

CANÁRIO, Rui (1997). A escola: o lugar onde os professores aprendem. Comunicação apresentada ao I Congresso Nacional de Supervisão na Formação. Aveiro. Documento Policopiado.

CHARLOT, Bernard, dir. (1995). La construction des politiques d'éducation et de formation. Paris: Presses Universitaires de France.

GIROUX, Henry A. (1993). Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education. London: Routledge.

GONCZI, Andrew (1997). "Problemas asociados com la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomismo a lo holístico" In Formación basada en competencia laboral: situación actual e perspectivas. Montevideo: CINTERFOR/OIT.

HARGREAVES, Andy (1998). Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura na Idade Pós-Moderna. Lisboa: McGraw-Hill.

LE BOTERF G. (1994). De la compétence. Essai sur un attracteur étrange. Paris: Les Editions d'Organisation.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais. Lisboa: ME-DEB

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001b). Gestão Flexível do Currículo. Escolas partilham experiências. Lisboa: ME-DEB

NÓVOA, António (1989). "Uma Pedagogia à Flor da Pele: Da Expressão Dramática ao Teatro e vice-versa". Percursos n.º 1, Setembro.

NÓVOA, António (1998). "La Profession Enseignant en Europe: analyse historique et sociologique" In António Nóvoa Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation). Lisboa: Educa,

pp.147-185.

NÓVOA, António, org. (1995). Profissão Professor. Porto: Porto Editora 2ª edição

PERRENOUD, P. (1995). Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar. Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, P. (1996). Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Paris: ESF Éditeur.

PERRENOUD, P. (1998). Construire des compétences dès l'école. Paris: ESF Éditeur. 2 édition.

REY, Bernard (2001). Peut-on enseigner des compétences?. Conférence d'ouverture du colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec. Québec, 29 Novembre 2000. Documento policopiado.

SANTOS, Boaventura de Sousa (1994). Pela Mão de Alice, O social e o Político na Pós-Modernidade. Porto: Edições Afrontamento. 2ª ed.

SMALL, Crisstopher, (1980). Music-Society-Education. London: John Calder. 2nd ed.

TESAR, Charles J. (1997) "Estratégias para la implementación de la instrucción basada en competencias" In Formación basada en com-

petencia laboral: situación actual e perspectivas Montevideo: CINTERFOR/OIT

VASCONCELOS, A. Â. (2000). "Saberes e competências à procura de outros olhares e sentidos" In Educação Musica. Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical. Revista n.º 107, Outubro/Dezembro de 2000. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical, pp. 4-10.

VASCONCELOS, A. Â. (2000). O Conservatório de Música: actores, organização e políticas. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Documento Policopiado.

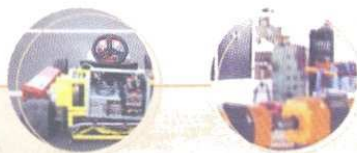
*Departamento da Educação Básica

**Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação

ENSINO DE QUALIDADE SUSTENTADO NO CONHECIMENTO TECNOLÓGICO E CIENTÍFICO



**Escola
Superior
Tecnologia**
SETÚBAL



Condições de Acesso:

- ▶ Prova Específica de Matemática.
- ▶ Preferência Regional de Setúbal, Évora e Regiões Autónomas.
- ▶ Preferência cursos profissionais.

Cursos de Engenharia

Bacharelato e Licenciatura

- ▶ Mecânica - Energia
- ▶ Mecânica - Produção
- ▶ Mecânica - Automóvel
- ▶ Electromecânica
- ▶ Electrotécnica
- ▶ Electrónica e Computadores
- ▶ Automação, Controlo e Instrumentação
- ▶ Informática (Gestão, Industrial)
- ▶ Ambiente

Escola Superior de Tecnologia de Setúbal

▶ Campus do IPS, Estefanilha • 2914-508 Setúbal

TEL.: 265 790 000 • FAX: 265 721 869 • Internet: <http://www.est.ips.pt> • E-mail: info@est.ips.pt