

UNIVERSIDADE ABERTA



O PAPEL DAS LIDERANÇAS NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR POR COMPETÊNCIA - UM ESTUDO DO CASO NA ESCOLA NARCISO RAMALHO

Fernanda Hortência Gomes

Mestrado em Supervisão Pedagógica

2018

UNIVERSIDADE ABERTA



**O PAPEL DAS LIDERANÇAS NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR
POR COMPETÊNCIA - UM ESTUDO DO CASO NA ESCOLA
NARCISO RAMALHO**

Fernanda Hortência Gomes

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Dissertação orientada pela Professora Doutora Isolina Oliveira

2018

Resumo

Os fenômenos associados ao paradigma educacional têm sofrido mutações ao longo dos tempos, atribuindo-se ênfase à organização curricular a nível regional e local, como forma de melhorar a operacionalização do currículo, enquanto problemática fundamental nos processos de educação e formação. Nesta perspectiva, as lideranças escolares são chamadas à assunção plena das suas competências enquanto líderes institucionais ou intermediários numa ação conjunta, com os diferentes atores da obra educativa. A investigação requer uma questão centrada no problema a ser estudado, pelo que enunciamos a seguinte pergunta de partida: Como os professores, coordenadores e gestor percebem o papel dos diferentes níveis de liderança no processo do desenvolvimento curricular, numa abordagem por competência no 3º ciclo do ensino básico na escola Narciso Ramalho? Esta questão associada à crescente necessidade de reflectir sobre a organização e gestão das escolas atuais, enquanto condição precisa ao processo do desenvolvimento curricular baseado nas novas tendências mundiais, resultou numa análise a nível teórico, com pertinência na clarificação de paradigmas associados à organização curricular numa abordagem por competência, supervisão e liderança pedagógica e liderança como premissa da autonomia das escolas.

O estudo assume-se como um estudo do caso, onde optamos por uma metodologia de natureza qualitativa e pela análise de conteúdo como técnica para analisar os dados. A informação foi obtida através da análise documental, observação e entrevista semiestruturada realizada a nove professores, um coordenador e o gestor. Neste estudo concluímos que os participantes conhecem os processos que envolveram a implementação da Abordagem por Competência (APC), em que as lideranças tiveram um papel crucial, com base no desenvolvimento profissional docente. Os constrangimentos verificados têm a ver com as deficientes condições materiais e infra-estruturais da escola e, em face disso, parece ter havido uma maior preocupação com os fundamentos e orientações metodológicos da abordagem e não tanto com as formações e melhoria das logísticas. Apesar dos constrangimentos apontados, a APC introduziu inovações notórias na estrutura curricular da escola, concorrendo para a melhoria da qualidade educativa.

Palavras-chave: competências; currículo e desenvolvimento curricular; supervisão e liderança pedagógica.

Abstract

The educational paradigm has been changing over time and the topic of curricular organization at the regional and local levels is currently seen as a valuable solution for enabling curriculum operationalization and improving the education and training processes. In this perspective, the school leaders are called to the full assumption of their competences as institutional leaders or intermediaries in a joint action with the different actors of the teaching system. Research requires a question centered on the problem to be studied. Therefore, we state the following question: How do teachers, coordinators and school managers perceive the role of the different levels of leadership in the process of curriculum development based on the competency approach in the 3rd cycle of primary education in the Narciso Ramalho school? This question, associated with the growing need to focus on the organization and management of current schools, as prerequisites for the process of curriculum development based on new world trends, has resulted in a theoretical analysis, which is pertinent for the clarification of the paradigms associated with curriculum organization in the competency approach, and supervision and pedagogical leadership as premises of the autonomy of schools. This research work is a case study, where we chose a qualitative methodology and content analysis as techniques to analyze the data. Data were collected through documental analysis, observation, and semi-structured interviews performed with nine teachers, a coordinator and the school manager. We concluded that the participants know the processes involved in the implementation of the competency approach, in which the leaders had a crucial role, based on the professional improvements achieved by the teachers. The issues faced are related to the poor physical and infrastructural conditions of the school. We also conclude that the fundamentals and methodological orientations of the approach have been of higher concern compared to the training process and the improvement of the logistics. Despite the constraints pointed out, the competency approach has introduced notorious innovations in the curricular structure of the school, contributing to the improvement of the educational quality.

Keywords: competencies; curriculum and curriculum development; supervision and pedagogical leadership.

Dedicatória

Primeiramente a Deus, pelo dom da vida, da sabedoria
e do amor.

Ao meu pai João da Luz Gomes (*in memorium*)

À minha mãe Hortência Gomes

Agradecimentos

À minha orientadora Professora Doutora Isolina Oliveira pela brilhante forma que sempre orientou a minha aprendizagem, pelo apoio constante e sábia.

Ao meu filho José da Cruz e meu companheiro José da Cruz em nome do amor.

Aos docentes do mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta.

Ao gestor da escola Narciso Ramalho por todo o apoio

Aos colegas da escola Narciso Ramalho pelos contributos e colaboração, de modo especial o colega Manuel com quem fizemos juntos esta caminhada.

Aos meus irmãos e irmãs pelo carinho e incentivo

Às minhas madrinhas amigas Tanha e Cristalina pela presença constante em todas as minhas conquistas.

A todos os familiares, amigos e amigas que sempre acreditaram e apoiaram incondicionalmente.

ÍNDICE GERAL

Resumo	i
Abstract.....	ii
Dedicatória	iv
Agradecimentos	v
Índice geral	vi
Índice de figuras	ix
Índice de quadros	x
Índice de siglas	xi
Apêndices.....	xii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – Enquadramento teórico.....	7
1.1 - Contextualização do estudo.....	7
1.2 - Abordagem curricular por competências: oportunidades e desafios.....	9
1.2.1 - Conceito de competência e sua implicação no ensino.....	10
1.2.2 - Indagações sobre a conceptualização do currículo.....	14
1.2.3 - O papel do professor na organização curricular.....	19
1.2.4 -A diferenciação curricular na procura de uma Educação Inclusiva.....	22
1.3 - Supervisão e liderança pedagógica.....	25
1.31 – O Processo de supervisão e liderança pedagógica na qualidade Educativa.....	26
1.3.2 – As lideranças escolares.....	35
1.3.3 - A liderança como promotora da autonomia da escola.....	37
1.3.4 - A avaliação institucional como via para a melhoria das escolas.....	40
1.4 – Resultados de investigações anteriores.....	42
Capítulo II – Opções metodológicas	45
2.1- Fundamentos metodológicos do estudo	45

2.2- Design da investigação.....	48
2.3- Participantes do estudo.....	51
2.4- Estratégias e instrumentos de recolha de dados.....	51
2.5- Etapas e procedimentos do trabalho de campo.....	57
2.6- Métodos usados na análise dos dados.....	59
Capítulo III – Análise e discussão dos dados	62
3.1- Caracterização dos entrevistados.....	62
3.2- Abordagem por competência: conceito (s) e sua implementação na escola.....	63
3.2.1- O conceito de competências na visão dos entrevistados.....	64
3.2.2- Concessões sobre a abordagem por competência (APC).....	66
3.2.3- Implementação do abordagem por competência na escola.....	67
3.2.3.1- Contribuições da APC no desenvolvimento das competências na escola.....	67
3.2.3.2- Nível de capacitação dos entrevistados na APC.....	69
3.2.3.3- A revisão curricular baseado em APC e as metodologias de ensino na escola.....	72
3.2.3.4- As estruturas centrais do Ministério da Educação e a implementação da APC na escola.....	77
3.2.3.5- Desafios suscitados pelas inovações na escola.....	81
3.3- A Liderança Educativa: conceito(s) e atributos de um líder inovador.....	85
3.3.1- Conceitos de liderança educativas e atributos de um líder inovador.....	85
3.3.2- A complexidade dos processos de liderança na escola.....	90
3.3.3- Entendimento sobre o projecto educativo e a avaliação institucional.....	98
3.4- Organização Curricular.....	104
3.4.1- Conceito (s) do currículo.....	105
3.4.2- Implicações da liderança na organização curricular.....	106

Capítulo IV- Considerações finais.....	119
5- Referências bibliográficas.....	129
6- Referências normativas.....	135
7- Apêndices.....	i
1 -Guião de entrevista semiestruturada.....	ii
2- Exemplo de entrevista semiestruturada.....	v

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1- Relação entre supervisão e liderança pedagógica, desenvolvimento profissional, autonomia das escolas e avaliação institucional.....	26
Figura 1.2- Relação entre supervisão pedagógica, professor, aluno, escola e sociedade	30
Figura 1.3- Representação do modelo reflexivo de Wallace	34

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 2.1- Quadro síntese do trabalho de campo.....	58
--	----

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APC	(Abordagem por competência)
DNA	(Direção Nacional da Educação)
DOOPEDC	(Documento Orientador da Operacionalização do Projeto Educativo: Desenvolvimento Curricular)
DORC	(Documento Orientador da Revisão Curricular)
<i>EFQM</i>	(<i>European Foundation for Quality Management</i>)
GRC	(Gabinete da Revisão Curricular)
NEE	(Necessidades Educativas Especiais)
IGE	(Inspeção Geral da Educação)
PREBA	(Projecto de Renovação e Extensão do Ensino Básico)
PRESE	(Projecto de Renovação do Sistema Educativo)
PROMEF	(Projeto de Consolidação e Modernização da Educação e Formação)
POAAAES	(Proposta de Orientações para a Avaliação das Aquisições dos alunos (as) do Ensino Secundário)
RRE	(Reorganização da Rede Educativa)
SIGE	(Sistema Integrado de Gestão Escolar)

INTRODUÇÃO

Uma das grandes inquietações que pude constatar ao longo da minha carreira profissional enquanto professora, prende-se justamente com os modelos, mais concretamente os cenários de supervisão e liderança pedagógica percebidos nos diferentes níveis de liderança, isto é, o papel das lideranças no processo educativo das escolas, bem como a sua influência na organização e desenvolvimento curricular. Outro sim, as sucessivas reformas que têm acompanhado os sistemas educativos em todo o mundo, com fortes repercussões nas lideranças, em contextos locais e globais, dando lugar a diferentes entendimentos sobre o modelo de liderança melhor adequado. Por outro lado, as tendências mundiais dos últimos tempos apontam, de acordo com Barroso (1999) citado em Machado & Alves (2014: 4), para a “valorização do local como instância definidora de políticas educativas e como nível prioritário de administração”. Aliado à heterogeneidade de recursos humanos, herdada da política massiva das escolas, tornam esses espaços verdadeiros aglomerados de pessoas, que a meu ver clamam por uma organização planificada e competente, para que possa dar respostas às exigências atuais. Neste sentido as escolas devem assumir a sua organização curricular, administrativa e pedagógica, de acordo com as orientações das políticas educativas do país e delinear a sua própria autonomia no sentido da construção de uma escola reflexiva e inclusiva.

Hoje mais do que nunca o líder, independentemente do seu patamar, tem um papel crucial, no sentido da construção de uma liderança planificada, partilhada, colaborativa e cooperativa, visando a edificação de uma organização curricular por competência em contexto de aprendizagem significativa, que tenha repercussão direta na aquisição de competências por parte dos aprendentes. Nesta perspectiva a liderança torna – se imprescindível, na medida em que é o principal responsável pelo caminho que a escola venha seguir, reflectindo na formação do indivíduo, pelo que corroboro com Varela (2011:110) quando afirma que:

“A eficácia da escola está associada a uma condução de natureza não apenas administrativa mas, principalmente, pedagógica e fortemente orientada para a valorização do desempenho tanto da equipa escolar como dos alunos. Se os gestores são pessoas bem posicionadas para assumir essa condução, devem, entretanto, promover a libertação das energias e iniciativas dos membros da comunidade escolar, propiciando a revelação de outras lideranças e aproveitá-las efectivamente na realização do projecto pedagógico e na vida quotidiana da escola”.

(Varela,2011:110)

O tema desta dissertação, *O Papel das Lideranças na Organização Curricular: um estudo na Escola Narciso Ramalho*, surge com a pretensão de investigar o papel das lideranças no processo da organização curricular por competência, em contexto de aprendizagem significativa nos olhares dos intervenientes do processo, com o intuito de colaborar de modo sustentado na edificação de modelos de liderança que melhor se ajustam à formação integral dos alunos nesta escola. E, desta forma, participar na construção de uma escola reflexiva e inclusiva, onde perpetua um ensino de qualidade, baseado na formação de cidadãos conscientes, reflexivos, autónomos, que valorizem o conhecimento holístico, enquanto requisito fundamental para a formação humana.

A escola Narciso Ramalho fica situada num vale verdejante, Fajã, nas mediações que separa a cidade da Ribeira Brava, com a cidade do Tarrafal, pertencente ao Município da Ribeira Brava, ilha de São Nicolau. Alberga cerca de trezentos e trinta alunos do primeiro ao oitavo ano de escolaridade, oriundos dos vários sítios que compõem esta localidade. Portanto uma comunidade educativa bastante ampla, de acordo com a realidade da ilha, com perspectivas de crescimento segundo os dados estatísticos. Com a nova reorganização da rede educativa, constitui a sede do Agrupamento II da delegação do ministério da educação do concelho da Ribeira Brava em São Nicolau.

No ano letivo 2010/2011 foi introduzida nesta escola o sétimo ano de escolaridade numa perspectiva de a médio /longo prazo ser contemplada com o alargamento de escolaridade obrigatória, como já constava do boletim oficial de Setembro de 2010.

Já no ano letivo 2012/2013 foi designada pelo Ministério da Educação como escola experimental do alargamento da escolaridade obrigatória até o oitavo ano, ao mesmo tempo escola de experimentação da revisão curricular, baseada na abordagem por competência, ora implementada nos sistemas educativos em Cabo Verde, uma exigência do processo da globalização, na promoção de uma educação para todos. A partir de então novos desafios impostos por uma nova organização curricular, uma nova forma de trabalhar baseada na pedagogia de integração, exigindo mudanças na estrutura da escola e de todos os seus atores, numa perspectiva inovadora.

A nova matriz curricular contempla disciplinas tais como: Língua Portuguesa, Língua Francesa, Língua Inglesa, Matemática, História e Geografia de Cabo Verde, Ciências da Terra e da Vida, Físico-Química, Educação Artística, Educação para a Cidadania,

Educação Física e a Área de Projeto como disciplina modular para o oitavo ano. Os programas estão organizados do seguinte modo: Competência Terminal de Integração que diz respeito a um conjunto de competências que o aluno deve dominar no final de um ciclo de dois anos; Competência de Base 1, para o primeiro ano do ciclo e Competência de Base 2 para o segundo ano do ciclo. Assim sendo constatamos que cada competência de base encontra-se subdividida em patamares, que contemplam os objetivos que o aluno deve atingir em cada trimestre letivo.

Na senda das inovações destacam-se os manuais experimentais introduzidos, constituindo uma mais-valia, uma vez que são considerados “um recurso potenciador do desenvolvimento de competências” (Gonçalves, 2011:28) e “um recurso mediador entre o currículo oficial e as práticas em contexto escolar” (p.30).

De acordo com alguns autores como François Gerard (1998), citado em Gonçalves (2011) “o manual escolar continua a ser o suporte de ensino mais eficaz, apesar dos inúmeros suportes que vemos surgir fruto das novas tecnologias de informação e comunicação” (p.31). Portanto, continua sendo um dos principais recursos de trabalho, tanto do aluno como do professor.

A nova forma de trabalhar, com base em novas metodologias, ativas e participativas, exige também um novo perfil de professor com desafios paradigmáticos a enfrentar e considerado o principal agente de mudanças nas escolas. Já referia Day (2001) citado por Morgado (2011:799) que o professor é “o maior trunfo da escola”, pois dele depende “a melhoria dos padrões do ensino e da aprendizagem, bem como dos resultados escolares dos alunos”.

As metodologias ativas fornecem aos professores as ferramentas potenciadoras do desenvolvimento de competências, pois segundo Ferrão (2006:36) constituem “um método pedagógico que pretende integrar os três níveis de saber: saber-saber, saber-fazer, saber-ser/estar”. Privilegiam a participação ativa dos alunos, “onde o professor abdica de uma postura tradicional e passa a ser considerado um mediador ou facilitador das aprendizagens dos alunos, provocando um espírito de crítica, de pesquisa, de confiança, liderança e entusiasmos” (p.36). Torna-se, assim, o processo do ensino e aprendizagem mais significativo para os alunos.

Todas essas mudanças exigiram uma nova postura organizacional, virada para a procura da autonomia organizacional local, como ferramentas para ultrapassar os dilemas que melhor respondesse aos desafios eminentes da nova abordagem. Esta nova organização necessariamente teve que adotar nova dinâmica na gestão interna, com base em lideranças intermédias, pois a nova organização curricular assim o exige. E para continuar a caminhar nesta direcção, criou -se uma cultura organizacional própria, com base nas orientações e acompanhamento do então gabinete da revisão curricular (GRC) do ministério da educação, que funcione bem. Inicialmente vários desafios foram enfrentados, porém os envolventes da comunidade educativa aos poucos foram se adaptando às mudanças, numa aposta fortemente enraizada no reforço do trabalho colaborativo na escola. Deste modo, “a autonomia da escola levou a uma revisão das políticas de gestão escolar, das práticas da liderança e do tipo de organização escolar. A escola passou de uma organização burocrática, com uma gestão de topo, baseada na obediência e no comando para uma organização “pós-burocrática” (Barroso, 2000) ou “interactiva” (Heckscher, 1994) enfatizando o diálogo, a interdependência, a confiança mútua e a missão partilhada (Barroso, 2000, como citado em Santos (2007:62).

Nestes pressupostos este estudo pretende compreender como diferentes atores educativos na Escola Narciso Ramalho entendem o papel das lideranças no desenvolvimento de um novo currículo baseado em competências, em contexto de uma aprendizagem significativa. Deste modo, a questão de partida foi assim enunciada:

Como os professores, coordenadores e gestor percebem o papel dos diferentes níveis de liderança (liderança de topo, lideranças intermédias e professores) no processo do desenvolvimento curricular, numa abordagem por competência no 3º ciclo do Ensino Básico? Especificamente, a nível da repercussão na dinâmica cultural da escola, na formação integral dos alunos, assim como as suas perspectivas em relação ao modelo de liderança para esse contexto?

Nesta direcção, com base nos propósitos acima referidos foram definidos os seguintes objectivos para o presente estudo:

- Aprofundar conhecimento sobre o processo de liderança em contexto de mudança relativa à implementação de organização curricular baseada na abordagem por competência.
- Analisar como os diferentes atores da comunidade educativa da referida escola, enquanto participantes do processo da experimentação da abordagem por competência, percebem esta abordagem.
- Averiguar o papel e a influência das lideranças da referida escola no processo do desenvolvimento do currículo num contexto de mudança curricular.

No respeitante à organização deste trabalho, este é constituído por capítulos que se encontram estruturados da maneira que se passa a apresentar.

No capítulo I apresentamos o enquadramento teórico, tendo em vista a revisão da literatura relativa ao objecto de estudo. Deste modo, elucidamos os conceitos que sustentam os propósitos desta investigação, iniciando com os conceitos de competência e abordagem por competência, dando conta das oportunidades e desafios que comportam esta abordagem e que sustentam os desideratos do estudo em referência. De seguida, apresentam-se os paradigmas associados aos conceitos do currículo e organização curricular enquanto linhas mestras das instituições educativas e abordamos o papel do professor enquanto mestre desta grande obra que é a educação. Posteriormente, focamos a importância do processo de supervisão e liderança pedagógica, enfatizamos o papel da prática de supervisão e liderança pedagógica enquanto estratégias para fomentar o desenvolvimento holístico dos profissionais docentes, concomitantemente a melhoria do processo ensino e aprendizagem. E, por fim, apresentamos resultados de investigações anteriores que constituíram pedra de toque para a concretização deste trabalho.

No capítulo II onde damos conta do enquadramento metodológico do estudo, são apresentados os fundamentos metodológicos, os instrumentos da recolha de dados, os métodos utilizados na análise dos dados, assim como as etapas e procedimentos do trabalho de campo, que constituem o percurso metodológico desta investigação.

No capítulo III, correspondente à discussão e interpretação dos dados, analisamos cuidadosamente os resultados obtidos pela análise das entrevistas, considerando as várias dimensões, interpretando-os com o suporte da literatura da especialidade e documentos estruturantes da escola e diversos normativos.

Finalmente no capítulo IV tecemos as considerações finais ancoradas nos resultados e no enquadramento teórico, em face disso apresentamos recomendações para futuras investigações.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Investigações desta natureza devem sempre estabelecer elo entre os diversos conceitos e atribuições teóricas que os fundamentam, para que possam ser bem compreendidas e interpretadas. Assim, neste capítulo a que dedicamos ao enquadramento teórico do estudo, começamos por apresentar a contextualização do mesmo, enquanto requisito fundamental para idealizar os propósitos deste trabalho. Seguindo numa retórica sobre a abordagem curricular para as competências, suas oportunidades e desafios, passamos a abordar o conceito de competência, bem como os paradigmas aliados à sua implicação nos processos do ensino e de aprendizagem. Formulamos, seguidamente, indagações sobre a conceptualização do currículo como sendo a esteira que sustenta os sistemas escolares, sem descurar o papel do professor na organização curricular, pois são esses os principais condutores do desenvolvimento curricular. Damos a devida atenção à diferenciação curricular na procura de uma educação inclusiva e destacamos a pertinência do processo da supervisão e liderança pedagógica na melhoria da qualidade das aprendizagens nas escolas. Por fim, argumentamos sobre o papel da avaliação institucional enquanto estratégia para acompanhar a prestação do serviço educativo a fim de assegurar a qualidade da educação.

1.1 - Contextualização do estudo

Em Cabo Verde, à semelhança do que acontece nos sistemas educativos um pouco por todo o lado, todas as directrizes apontam para uma organização curricular orientado por competência, uma vez que a tradicional já não dá respostas às demandas da sociedade, com um desenvolvimento científico-tecnológico não acompanhado de um desenvolvimento humano em plenitude. Surgindo por um lado desigualdades sociais e económicas, por outro deficiente qualidade nos resultados da aprendizagem, com sérias repercussões na sociedade.

Nesta perspectiva acredita-se que um currículo orientado por competência resultará numa mais-valia, se devidamente implementado, pois de acordo com Varela (2012), a abordagem curricular por competência

“É encarada como uma das vias para a elevação da qualidade do desempenho das escolas, e por consequência, do perfil dos alunos, em termos da sua preparação para a vida ativa, superando

modelos, predominantemente, ou exclusivamente transmissivos de conhecimento, desligados do contexto da sua aplicação” (p.3).

Isto porque o currículo orientado por competência significa orientar o aluno para um fazer reflexivo, crítico, contextualizado no seu grupo social, colocar a educação a serviço das necessidades dos alunos, e prepará-los para a vida. Como tal deve ser aquele que assegura a flexibilidade, supera a fragmentação do conhecimento e faz o aluno aprender a aprender.

Deste modo para melhor compreendermos a reforma curricular sobre o qual recai este estudo apresentaremos a seguir uma retrospectiva histórica das sucessivas reformas curriculares, desde o período colonial até a atualidade enquadrando no tempo as sucessivas reformas que têm sido levadas a cabo no país.

Nesta perspetiva e de acordo com Vieira (2012) as reformas curriculares em Cabo Verde tiveram o seguinte percurso:

- O período colonial, primeiro período, de 1910 até à independência, em 1975;
- De 1975-1995, as mudanças curriculares ocorridas no âmbito do Projecto da Renovação e Extensão do Ensino Básico (PREBA, 1987-1993);
- De 1990-1996, as modificações curriculares sofridas no âmbito do Projecto de Renovação e Extensão do Sistema Educativo (PRESE, 1990-1996);
- De 1999-2003 alterações curriculares no âmbito do Projecto de Consolidação e Modernização da Educação e Formação (PROMEF, 1999-2003);
- De 2004-2017, período no qual centramos o estudo, mais precisamente a partir do ano letivo 2012/2013, altura em que terá iniciado a experiência da abordagem por competência.

O nosso trabalho foi desenvolvido nesse período, culminando com o processo da Revisão Curricular em curso. Aborda, ainda, a justificação pedagógica do novo plano curricular – Pedagogia de Integração numa Abordagem por Competências (APC) e tece considerações da APC nos currículos escolares.

Justifica-se o desenvolvimento em maior escala no último período por abarcar as inovações curriculares em situação no país, ou seja, a organização curricular baseado na pedagogia de integração ou abordagem por competência, que se encontra atualmente numa fase de reorganização.

Ao pretender investigar sobre o currículo e desenvolvimento curricular, com destaque para o papel das várias lideranças, na concessão, desenvolvimento e avaliação do currículo, tornou-se necessário clarificar conceitos e perspectivas que conferem sustentação teórica ao estudo. É o que iremos apresentar nos próximos pontos.

1.2- Abordagem curricular por competências: oportunidades e desafios

A abordagem curricular por competências constitui uma contrariedade ao analfabetismo funcional e à fragmentação de conhecimentos, pois os saberes acadêmicos necessariamente devem resultar em situações concretas do cotidiano de cada indivíduo em contextos diversificados. É, portanto, uma oportunidade para dizer uma basta ao método tradicional e rever o verdadeiro sentido da educação. Esta abordagem deve fazer com que cada sujeito seja capaz de aplicar numa situação concreta, real, complexa, os conhecimentos adquiridos na escola.

Frente à complexidade da conjuntura atual, que acarreta desafios enormes a todos os níveis, teremos de ser capazes de encontrar as estratégias que sejam ferramentas para formar cidadãos mirados para um mundo em transformação.

E porque para melhor compreensão da natureza da competência devemos centrarmo-nos nas teorias do processo de construção de competências, pois apesar do termo estar muito estudado ultimamente, desde sempre constituiu foco de atenção de vários teóricos.

Allal (2004: 83) refere que “a forma como o indivíduo aprende, as condições em que a aprendizagem se realiza, faz parte daquilo que ele aprende”. Neste sentido “uma competência sempre se constrói por meio de uma aprendizagem “na prática“, o que implica a apropriação, não só de saberes e *savoir-faire*, mas também de modos de interação e de ferramentas valorizadas no contexto em questão” (p. 83). Nesta lógica deve garantir a transferência de conhecimentos a situações que surgem inesperadas, em transformação, com que deparamos no dia-a-dia.

Contudo, a definição de objetivos não deve ser eliminada, pois como Varela (2012:1) refere:” importa elucidar que a abordagem curricular por competências vem aprofundar, entre outras, as abordagens por conteúdos e por objetivos e não, pura e simplesmente, substituí-las, por serem, alegadamente, tradicionais”. O mesmo autor exorta que:

“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.

(Varela 2012: 1)

Para que esta abordagem possa constituir uma praxis educativa que prepara sujeitos capazes de serem resilientes e “insistir na capacidade de resolver problemas reais e encontrar uma solução satisfatória “ (Alonso, 2013:330) deverá envolver um processo colaborativo entre todos os envolventes do sistema educativo, constituindo assim um verdadeiro desafio para todos, a nível macro, meso e micro da organização curricular.

1.2.1. Conceito de competência e sua implicação no ensino e aprendizagem

Antes de nos debruçarmos em torno do conceito de competência, convém delinear um pouco sobre a origem do termo, na certeza de que trará um maior brilho às nossas indagações à volta do assunto.

O termo competência tem merecido especulações desde tempos remotos. De acordo com Brandão e Guimarães (2001) e Jamati (1997) a “competência pertencia essencialmente à linguagem jurídica”. Estava conotado com a faculdade atribuída a alguém ou a uma instituição para apreciar e julgar certas questões. Para esses autores a extensão do termo revelou o reconhecimento social sobre a capacidade de alguém pronunciar-se a respeito de determinado assunto, e mais tarde passou a ser utilizado também para qualificar o indivíduo capaz de realizar certo trabalho.

Este propósito nos remete à reflexão sobre expressões, frequentemente utilizadas ainda hoje sobre o “ser competente”, muito auscultado no nosso quotidiano quando alguém realiza qualquer tarefa com sucesso. Foi no século XX que o termo competência ganhou terreno, passando a ser integrado na linguagem organizacional “utilizado para qualificar pessoa capaz de desempenhar eficientemente uma determinada função” (Carbono, Brandão, Leite & Vilhena, 2005: 42). Mais precisamente a partir da década de 70 o termo competência virá a estimular o debate teórico, bem como o interesse para a realização de pesquisas. Na sequência destes autores, muitos foram aqueles que procuraram criar

definições próprias para o termo, chamando a atenção para variados aspectos da noção de competência. Um dos pioneiros a discutir a utilização desse conceito foi Gilbert (1978, citado em Carbone, Brandão, Leite & Vilhena, 2005:42-43), que ressalta: “a competência humana é expressa em função do desempenho da pessoa no trabalho, o que envolve não apenas o comportamento que o indivíduo adota, mas também suas consequências no tocante a realizações”.

O termo competência, constantemente utilizada no campo da gestão organizacional, teria contribuído para que este adquirisse variadas conotações, sendo vulgarmente utilizado de diferentes maneiras, conforme o relato de Brandão e Guimarães (2001) e McLagan (1997), citados por Carbone, Brandão, Leite e Vilhena (2005). Segundo Dutra (2004), citado por Carbone et al.(2005:43) há duas correntes à volta do termo competência: i) uma representada sobretudo por autores norte-americanos entre os quais Boyatzis (1982) e McClelland (1973) que defendem a competência “como um estoque de qualificações (conhecimentos, habilidades, atitudes), que credencia a pessoa a exercer determinado trabalho”; ii) outra representada principalmente por autores franceses (LeBoterf, 1999; Zarifian, 1999) que associam o conceito de competência “não a um conjunto de qualificações do indivíduo mas sim às realizações da pessoa em determinado contexto, ou seja àquilo que ela produz ou realiza no trabalho”(p. 43).

Numa germinação entre as duas correntes surge a noção de competência:

“não só como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessário para exercer determinada atividade, mas também como desempenho expresso pela pessoa em um dado contexto em termos de comportamento e realizações decorrentes da mobilização e aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes no trabalho”

(Carbone, Brandão, Leite & Vilhena, 2005: 43).

Na atualidade, o conceito de competência é visto de forma mais ampla, que permite caracterizá-lo de modo mais integrador e mobilizador de um conjunto de conhecimentos que, de acordo com Perrenoud,1999,citado por Gaspar & Roldão,2007:111) “a competência é um saber em uso”. O que concede credibilidade ao modo como encaramos a competência, temos que referir o saber-fazer, permitindo uma capacidade de mobilizar, manusear, integrando vários componentes, quer sejam, de ordem cognitivo, verbal ou prático e cultural, permitindo “ao indivíduo entender mais, fluir melhor, participar com mais conhecimento na cultura em que vive”, Gaspar &Roldão(2007,p.111).

Centrando-nos no contexto educativo, o qual constitui o nosso objetivo, a competência prioriza a mobilidade de recursos, conhecimentos, aos saberes vivenciados. Segundo Boterf,2003,citado por Dias (2010:2), a competência” manifesta-se na ação ajustada diante de situações complexas, imprevisíveis, mutáveis e sempre singulares”.

Tem sido notório nas encruzilhadas do campo educativo que em torno da noção de competência se tem realizado muita reflexão por investigadores devido à polissemia do seu conceito, muitas vezes contraditórios, com um *status* de simplicidade e complexidade, simultaneamente. Gaspar e Roldão (2007) definem competência como sendo “um conceito integrador do desenvolvimento curricular, no quadro actual das tendências e políticas educativas mundiais”,p.110.

Para Gillet (1986) como citado em Gaspar (2004: 6) a noção mais complexa de competência remete para “um sistema de conhecimentos, relativos a conceitos e procedimentos, organizados em esquemas operativos, que permitem, com respeito a uma gama de situações, a identificação de uma tarefa-problema, bem como a sua solução, por meio de uma acção eficaz”. Portanto, à luz de Gaspar (2004), a competência exige o domínio do conhecimento, ter a capacidade de mobilizar e transferir os recursos, a aptidão ou capacidade para agir em conformidade e no momento certo, perante uma situação complexa. A competência só existe na presença, combinação e mobilização de um conjunto de recursos a serem integrados, num determinado contexto. A mesma autora considera a afirmação de Klarsfeld e Oiry (2003) ao referirem que “a competência integra um conjunto de componentes: saberes, saber-fazer e saber-ser, este tríptico identifica os conhecimentos requeridos para uma dada actividade e traduzem –se na prática em termos de capacidade” p.60. Visão essa que também perfilho, pois os saberes dizem respeito aos recursos a serem mobilizados, saber-fazer está relacionada com a integração desses recursos, e saber-ser está diretamente ligado à ação, o modo como se atua perante a competência adquirida.

Igualmente considero que a competência constitui um sistema integrado, devidamente organizado, constituindo uma série de procedimentos possíveis, sistema que está alicerçado de modo individual em cada sujeito, isto é, cada um tem a sua especificidade própria, dependendo de recursos para a sua aplicação. Na mesma linha seguem Boterf,2003;Costa,2004,citados em Dias,2010:75 confirmando que “o sujeito é produtor de

competências, detentor de um conjunto de valores (como a colaboração, o empenho ou a mobilidade) que deverão ser tidas em conta na abordagem às competências”.

Já para Rogiers e De Ketele (2004:45) “a competência é um conceito integrador no sentido em que considera ao mesmo tempo os conteúdos, as atividades a serem exercidas, e situações nas quais se exercem as atividades”. Nesta perspetiva, a integração de saberes só será possível através de uma abordagem construtivista, que valoriza as aprendizagens significativas, pois o aluno só aprende aquilo que realmente tenha significado para ele, e ao professor cabe a tarefa de organizar os saberes de modo a serem significativos para o aluno. Este tipo de aprendizagem permite obter resultados perduráveis, muito valorizado pelos docentes que privilegiam uma perspetiva construtivista. As aprendizagens significativas devem promover uma visão integradora de saberes que para Rogiers e De Ketele (2004:45)

“Desenvolve na exploração de situações concretas de aprendizagem, porque são essenciais para desenvolver competências e só podem ser adquiridas na prática, além disso é essencial para o desenvolvimento das capacidades transversais (comunicar, observar, sintetizar), competências só são adquiridas por meio de situações em que o aprendiz é solicitado muito concretamente a agir.”

Rogiers e De Ketele (2004:45)

A competência num entendimento genérico, tem a ver com uma coordenação processual que envolve capacidade, aptidão, conhecimentos e resultados, que se conciliam para a concretização de uma tarefa ou situação problema, dependendo do contexto. Segundo Sá e Paixão (2013:104), “no seu sentido mais lato envolve diferentes elementos, é pluridimensional, complexa, mobilizável, transferível e um saber em uso de natureza combinatória”.

A abordagem por competência é uma abordagem metodológica que permite a construção progressiva de competências. Representa um modelo de organização de ensino e aprendizagem que pretende dar sentido e significado ao que o aluno aprende na escola ao fazer a ligação com a vida quotidiana. Tem foco nas competências que o aluno deve dominar no final da escolaridade básica ou de um ciclo de estudo.

Neste contexto pretendo argumentar sobre esta perspectiva, na medida em que a organização curricular por competência deve ser entendida e elaborada de forma criteriosa de modo a traduzir-se numa inovação efectiva ao nível da práxis educativa. Pretende-se que seja correctamente interpretada e implementada pelos diversos atores envolvidos na obra educativa, particularmente nos processos de deliberação, gestão e concretização dos currículos escolares. Dando particular ênfase às questões ligadas ao paradigma do ensino por competência em contexto de uma aprendizagem significativa, assim como tentar chegar próximo daquilo que pode ser considerado o modelo de liderança educativa. Neste sentido torna-se essencial o trabalho em equipa de modo cooperativo, competitivo, com foco numa aprendizagem colaborativa, numa relação de cumplicidade entre os envolventes do processo educativo, argumentos apresentados por Johnson & Johnson (1999), citados por Gaspar, Pereira, Oliveira & Teixeira (2015: 233), quando arrogam que “a cooperação providencia oportunidades para a interacção positiva, enquanto a competição é responsável por uma interacção defensiva”. Portanto esta cooperação e competitividade têm foco na aprendizagem do aluno(a), contrariamente ao conceito da aprendizagem tradicional, distorcida do enfoque das exigências atuais. O novo paradigma de ensino é “centrado no aluno e na aprendizagem”, com um “contributo significativo para o paradigma interpessoal” (Gaspar, Pereira, Oliveira & Teixeira (2015: 233), valorizando assim as relações interpessoais como atributo central no contexto educativo.

A liderança deve, pois, ser praticada de forma participativa, partilhada, construída, onde pais, alunos, professores, comunidade, enfim todos os intervenientes da vida da escola participam das decisões. No dizer de Azevedo (2011:15) “a liderança é o motor que aciona todo o conjunto, assegura o cumprimento de um rumo coletivo e traça novas metas, indispensáveis para responder aos desafios do futuro”. Desta forma, todos participam na construção de uma liderança efectiva e democrática, traduzido na eficiência e eficácia da gestão da escola e do seu projecto educativo, condição *sin qua non* para a realização dos propósitos da educação para todos.

1.2.2- Indagações sobre a conceptualização do currículo

Qualquer sistema educativo pressupõe a existência de um currículo organizado que reflecte modos diferenciados de encarar e perspectivar a educação e, em geral, a sociedade. Numa perspectiva histórica é um conceito que antecede a existência da própria palavra, na lógica

de que existe currículo desde que há aprendizagem a realizar, ou seja desde que há transmissão de conhecimentos.

Já é consensual que o conceito do currículo tem várias aceções que dependem do contexto. Para Gaspar e Roldão (2007:2), consiste num “processo contextualizado de desenvolvimento interacional e contínuo do indivíduo”.

Sendo o currículo um processo que resulta de múltiplas relações que se estabelecem, em contexto diversificado e considerando as dimensões macro, meso e micro, é por conseguinte um processo complexo, tornando-se impossível predeterminá-lo à partida. Este pressuposto, justifica o conceito que o currículo como projecto tem vindo a assumir nos tempos mais recentes. Considerando esta lógica e de acordo com as pesquisas e reflexões realizadas sobre o conceito do currículo, apresento o seguinte que me parece ajustar aos propósitos deste estudo de Cabrera,2004, citado por Varela (2013:15).

“Um projecto de formação e um processo de realização através de uma série estruturada e ordenada de conteúdos e experiências de aprendizagem, articulados sob a forma de proposta político-educativa que propugnam diversos sectores sociais interessados num tipo de educação particular, com a finalidade de produzir aprendizagens que se traduzam em formas de pensar, sentir, valorar e atuar face aos problemas complexos apresentados pela vida social e laboral num país determinado”

(Varela,2013,p.15)

Neste sentido a liderança de topo deve enfatizar a organização curricular enquanto projecto de formação e informação contínua de forma abrangente, abarcando todos os elementos da comunidade educativa, as características locais, e principalmente com foco na aprendizagem dos alunos nesta sociedade de incertezas.

Assim deve a liderança ser competente de modo a entender e perspectivar o currículo declarado a nível macro, para que a sua operacionalização a nível meso e micro sejam de acordo com as exigências globais, sempre considerando o local como fim último deste processo. Argumento sustentado por Varela (2016: 4) quando refere que :

“Na verdade, se as opções fundamentais das políticas educativas e curriculares são decididas, a nível macro, pelos estados nacionais, com maior ou menor grau de vinculação e subordinação aos padrões e standards definidos pelas maga-estruturas educativas, ou seja nos contextos internacionais, importa relevar que tanto nos contextos intermédios ou das meso-políticas (em que intervêm as estruturas regionais ou municipais da educação em Cabo Verde), como nos contextos das micropolíticas (em que atuam as escolas, os professores e demais agentes educativos), existem espaços de desenvolvimento, contextualização, adaptação, inovação e enriquecimento das decisões e prescrições oficiais, mediante a instauração de lógicas de ação educativa que tenham em devida

consideração os problemas, as potencialidades, as aspirações, identidades e especificidades locais”.

(Varela,2016,p.4)

Todo e qualquer discurso sobre currículo deve merecer uma reflexão sobre dois olhares históricos, a antiga e a actual percepção sobre o conceito currículo. Desta forma entende-se que a discussão no campo curricular exige uma compreensão dialética e plural, fundamentada no princípio da complexidade e multireferencialidade.

Para Sacristán (2000:15-16), o currículo

“É uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem que reagrupar em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre gentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modela”.

Sacristán (2000:15-16)

O currículo deve ser entendido no dizer de Gaspar e Roldão (2007:22-23) como “toda a aprendizagem, planificada e dirigida pela escola, para atingir os seus objectivos educacionais”, definição que é também a de outros investigadores, citados pelas autoras, como Taba (1962), para quem o currículo “é essencialmente um plano para a aprendizagem” e Ribeiro (1990), que o define como “um plano estruturado de ensino-aprendizagem, englobando a proposta de objectivos, conteúdos e processos”. Portanto a organização curricular depende em grande parte da escola, na sua capacidade de planificar as actividades curriculares em função do aluno, virada para uma aprendizagem que tenha significado para eles.

Na lógica do currículo, como um conjunto de conteúdos a serem trabalhados no contexto da escola, e numa perspectiva diferenciada, implica analisar as dimensões sociais, culturais, políticos e histórico que norteiam a ação educativa, numa visão integradora. A organização curricular deve ser uma proposta de formação integral, que não reduz o conhecimento, mas integra o saber, e assim permitir uma acção educativa reflexiva, baseado em competências.

Face à problemática da globalização, em que as profundas mudanças a todos os níveis (sociais, económicos, tecnológicos) visam preparar os indivíduos para lidarem com todas essas transformações tornando cada vez mais um imperativo necessário a implementação de inovações na praxis curricular de modo a preparar cidadãos competentes para fazerem face aos desafios atuais. Neste sentido as reformas nos sistemas educativos caminham na defesa da pedagogia por competência procurando dar resposta a esta problemática, pois um dos seus principais vetores “é que pode promover a igualdade educacional” (Alonso, 2013: 331).

Neste contexto a escola deve pautar-se por uma gestão do currículo numa abordagem por competência, na lógica de aprendizagem significativa, baseada na pedagogia de integração. Para desenvolver uma pedagogia de integração, de modo que esta seja significativa devem ser privilegiadas todas as actividades de aprendizagem. Segundo Roegiers e De Ketele (2004: 18), para melhor entender o significado da pedagogia da integração é preciso clarificar a noção de integração que funciona “como uma operação pelo qual são tornadas interdependentes diferentes elementos inicialmente dissociados, com vista a fazê-los funcionar de uma maneira articulada em função de um determinado objectivo”.

Contudo, a operacionalização do currículo organizado por competência só se concretiza se for acompanhado de uma supervisão e liderança pedagógica efetiva a nível meso, ou seja, da escola. Torna-se, pois, fundamental que todas as articulações da escola enquanto organização funcionem bem, para que todo o sistema possa funcionar em plenitude.

A organização curricular por competência no contexto de aprendizagem significativa, constitui uma investigação que traduz numa orientação estratégica de organização e desenvolvimento curricular a considerar quando se pretende organizar o ensino numa abordagem por competência. Sendo a organização curricular a pedra basilar quando se pretende organizar qualquer ensino, Taba, (1962) citado em Ribeiro (1992: 1), afirma que um modelo de organização curricular representa, “um modo de identificar os elementos curriculares básicos e de estabelecer as relações que entre eles se afirmam, indicando os princípios e formas que estruturam tais elementos num todo curricular e postulando condições de realização prática.”

Uma organização curricular por competência deve ser aquela que dá atenção à aprendizagem para a vida, que leve os alunos a buscarem novos sentidos e significados. Não deve privilegiar uma sequência linear de conteúdos em cada disciplina, descritos em

planos de estudos mas deve utilizar assuntos, enfoques que partem do interesse da comunidade, do seu dia-a-dia e, a partir dessas temáticas elaborar projetos que integrem as diferentes áreas do conhecimento.

Os conteúdos devem ser organizados, apropriados aos alunos, de modo que eles sejam capazes de mobilizá-los face a diferentes situações e contextos. No entanto qualquer que seja o modelo de organização curricular adaptado “não existem na prática sob forma ‘pura’ e estão sujeitos a evolução ou adaptações, permanecendo sempre a hipótese de invenção de novos tipos de estrutura curricular em função de realidades concretas de ensino.” (Ribeiro, 1992: 1)

Independentemente do modelo de organização curricular adaptada num determinado contexto, o elemento chave no processo de operacionalização do currículo é sem dúvida o professor, enquanto profissional especializado para ensinar. No dizer convincente de Seabra (2010:3)

“a organização curricular por competências acarreta consequências a nível pedagógico que não podem ser subestimadas. Ao contrário de outras reformas curriculares, que apenas exigem dos professores uma actualização ao nível dos seus conhecimentos, esta reforma curricular, ao alterar a própria natureza dos objectivos de formação, requer uma alteração profunda das estratégias pedagógicas dos docentes”.

(Seabra,2010,p.3)

Com efeito, como sublinha Perrenoud (2003), citado em Seabra (2010)

“As competências não se ensinam. Só podem ser criadas condições que estimulem a sua construção. Dar uma excelente aula não cria competências, mas transmite saberes. O acto de apresentar exercícios bem-feitos apenas faz com que os alunos trabalhem algumas capacidades. Para desenvolver competências é necessário colocar o aluno em situações complexas, que exigem e treinam a mobilização dos seus conhecimentos: um enigma a elucidar, um problema a resolver, uma decisão a tomar, um projecto a conceber e desenvolver” (p.3).

Daí a pertinência do papel do professor na organização curricular por competência, enquanto principal agente de mudança. O que significa que ao professor cabe a tarefa de criar situações de aprendizagens que levem os alunos a construir as suas próprias aprendizagens. Para tal, a formação dos professores a nível da abordagem por competência deve ser privilegiado no sentido deste se apropriar de técnicas que lhe ajuda na sua actividade profissional, promovendo a utilização de práticas de ensino que permitem ao

aluno desenvolver competências. O professor tem que se consciencializar de que é o principal agente de mudança, porque esta implica inovações na prática pedagógica.

Numa abordagem inovadora e exigente como é a abordagem por competência o papel do professor é pertinente, na medida em que ele é o gestor da aprendizagem, aquele que tem o dever e a responsabilidade na preparação e desenvolvimento da prática pedagógica. Assim, as escolas de formação inicial de professores devem ser capazes de organizar uma estrutura curricular que contribua para o desenvolvimento de competências necessárias aos futuros professores de modo a responder às demandas para o século XXI. Na opinião de Gaspar (2004:68) a formação dos professores passa por dois momentos essenciais: por um lado a formação inicial, a que prepara para entrar na profissão e, por outro, a formação contínua que recicla a formação inicial. Esta condição faz parte do processo do desenvolvimento profissional docente na expectativa da melhoria do processo ensino e aprendizagem, orientada para uma ação formativa onde adquirem conhecimentos e estratégias através da sua participação no processo do desenvolvimento curricular.

A pedra basilar de qualquer inovação pedagógica é a formação dos professores porque este é,

“ (...) O agente mais próximo do currículo. Para ele/ela o currículo é seu instrumento de trabalho e, claro, é quem tem a melhor compreensão do que é necessário para melhorá-lo. Se os professores recebem essa oportunidade, são capazes de desenvolver propostas que melhoram as escolas e o ensino; se ela for negada, o ensino cairá na reprodução, transmissão e rotina”

(Muñoz,2013:499)

1.2.3- O Papel do professor na organização curricular

O professor é o principal agente promotor da organização e do desenvolvimento curricular, se considerarmos “o papel do professor como executor ou facilitador da aprendizagem, o desenvolvimento do aluno, o significado dos resultados, a relação com os alunos [...] (Muñoz, 2013:495). A esses profissionais é-lhes imposta a profecia do saber, adaptar, moldar, investigar e refletir sobre o currículo para uma determinada sociedade. Atuam na formação de cidadãos que devem estar aptos para conviver na sociedade em harmonia com os outros, com o meio e o contexto onde se encontram inseridos, numa relação natural com tudo o que os envolvem. E sobre isso, Tyler (1949) como citado por Muñoz (2013:495) já teria pronunciado que “ educar é mudar os padrões de conduta dos estudantes. Padrões desejáveis de conduta devem ser o próprio objetivo da educação”. Desta forma “adota uma

abordagem efficientista do currículo na qual se observa claramente uma forma de conceber os objetivos educativos, centrando neles os elementos fundamentais do currículo (Muñoz,2013:495).

Sendo que o professor atua no desenvolvimento eficiente do currículo deverá consciencializar-se do importante papel que desempenha na sociedade. O exercício dessa profissão exige a aquisição de competências que permite navegar com segurança, pois atua na formação humana, qualquer descuido poderá afetar o normal processo de formação da pessoa, deixando cicatrizes para a vida do sujeito envolvido. E, por conseguinte, Gaspar, Pereira, Oliveira & Teixeira (2015:149) avisam que: “A dimensão ética do exercício da ação docente orientada para os valores, o desenvolvimento pessoal e social e a cidadania entraram no perfil do professor com repercussões na construção da sua identidade”.

Neste âmbito, o desenvolvimento de competências na formação de professores é condição essencial ao seu bom exercício. De acordo com o documento, citado por aqueles autores, *Competency Based Teacher Education* há cinco tipos de competências que o professor deve desenvolver: cognitivas, ativas, proativas (de desempenho), sociais, afetivas e investigativas. Segundo Perrenoud (2000:31), o professor deve mobilizar um conjunto de competências específicas que constitui um recurso essencial para o ofício do professor e, neste contexto, enumera dez competências gerais:

- Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- Administrar a progressão de aprendizagens;
- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- Trabalhar em equipa;
- Participar da administração da escola;
- Informar e envolver os pais;
- Utilizar novas tecnologias;
- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- Administrar a sua própria formação continua.

Numa sociedade de conhecimento e numa era de globalização, onde as mudanças ocorrem a um ritmo vertiginoso, exigindo novas necessidades e novas competências à profissão da docência, Perrenoud (2000:8) confirma que “Cada competência pressupõe um

desenvolvimento global do pensamento crítico e da prática reflexiva que só podem ser exercidos sobre o conjunto dos saberes e das situações de formação ou de vida”.

Os professores outrora tinham como papel principal ensinar, actualmente são confrontados com novos papéis, devido a uma sociedade cada vez mais complexa, heterogénea e flutuante nos valores. É com esta convicção que se edifica naturalmente o professor de hoje como reflexivo nas suas práticas, contribuindo para a própria autoformação. O dilema reside no dar o verdadeiro sentido ao papel do professor reflexivo, capaz de se apresentar na vanguarda das exigências atuais, um dos atributos essenciais, pois é a reflexão que lhe permite ser autónomo. Coadjuvando com as palavras de Alarcão (2013:82) ao referir que “a reflexão sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise das opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade”. E neste sentido a autora realça que “ser reflexivo é ter a capacidade de poder utilizar o pensamento como atribuidor de sentido, e tem as suas bases, na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade na busca da verdade e da justiça” (p.175).

Este perfil de professor a que tanto se aspira e se precisa, pois é mesmo uma exigência da atualidade, para além da formação inicial deverá ser propulsor da sua autoformação, possibilitando o seu próprio desenvolvimento profissional numa perspetiva de aprendizagem contínua. A aprendizagem é um percurso, um processo que exige uma planificação que seja coerente com todos os elementos que intervêm no processo educativo. As suas bases estão na investigação da própria prática do professor e num trabalho cooperativo e colaborativo na escola, na construção da identidade profissional, com repercussão direta na aprendizagem do aluno. Paralelamente e concordando com Munõz (2013: 496) ”a formação deve ajudar a recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes quando se atua na instituição, na aula e nos esquemas teóricos que sustentam esse equilíbrio”.

É de todo conveniente a plena consciencialização de que a reflexividade do professor está focalizada diretamente na aprendizagem do aluno. A este propósito, Alarcão (2013) alerta que o movimento do professor reflexivo tem a sua contrapartida no movimento para a autonomia do aluno. É neste contexto que Alarcão (2013) considera que o professor deve:

- assumir um papel importante na produção e estruturação do conhecimento pedagógico;

- refletir de uma forma situada na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico e a sua aquisição pelo aluno;
- refletir na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno;
- refletir entre a instituição escola e a sociedade em geral; na mesma linha, Schon considera que a “reflexão na ação e sobre a ação são formas de desenvolvimento profissional”;
- Ser professor reflexivo implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade.
- Os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos.

Como refere a autora é fundamental que o “professor reflita, a sua atuação educativa, os seus mecanismos de ação, a sua praxis ou, por outras palavras, reflita sobre os fundamentos que o levam a agir, e a agir de uma determinada forma.” (p.179).

Todas essas indagações nos levam a crer que a profissão docente deve permanecer eminentemente ligada à pessoa do professor, enquanto os professores são “construtores de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva e a formação tem de facilitar os elementos para essa construção.”(Muñoz, 2013: 496-497). A este propósito (Nóvoa,n.d.) alerta por sua vez para uma “formação de professor construída na personalidade do professor” e aponta quatro aspetos pertinentes a seguir designados: “conhecimento; tacto pedagógico; trabalho em equipa; compromisso social”. Tais pressupostos constituem imperativos indissociáveis da pessoa do professor, com impacto considerável na organização curricular, na medida em que “são os professores que o moldam” (Muñoz, 2013).

1.2.4 - A diferenciação curricular na procura de uma Educação Inclusiva

Convém salientar a importância de um currículo numa lógica diferenciadora, pois a diferenciação curricular é entendida como adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de aprendizagem e sucesso escolar.

Este conceito de diferenciação curricular baseado em princípios de inclusão que correspondem a compromissos assumidos pelos sistemas educativos, que vários países

assinaram, a Declaração de Salamanca. Segundo Sousa (2008:1) “essa declaração assume que deve ser o currículo a adaptar-se às necessidades das crianças e não o inverso”. Como afirma Sousa (2007,2008),apesar de a Declaração de Salamanca estar focada na Educação de alunos com necessidades educativas especiais (NEE),

“Desafia a escola no sentido de esta acomodar todos os alunos, quaisquer que sejam as suas características, constituindo assim uma fonte de inspiração e de legitimação para a concepção de respostas curriculares a uma ampla variedade de dimensões da diferença entre estudantes, não apenas às diferenças associadas às NEE.”

(Sousa,2008,pp.1-2)

A diferenciação pedagógica e curricular deve ser considerada como um princípio determinante na organização curricular do ensino por competência. Atualmente o plano político pedagógico e curricular contempla orientações no sentido de que a gestão do currículo obedeça a uma lógica diferenciadora (Gaspar & Roldão, 2007). Nesta perspetiva com a qual concordo plenamente e, segundo a mesma fonte, a diferenciação curricular assume uma designação como:

“englobante do conjunto de ações curriculares a diferentes níveis (político curriculares, gestão e organização do currículo na escola, práticas docentes e organização da aprendizagem), deliberadamente orientada no sentido de tomar em consideração a diversidade dos públicos escolares para mais adequadamente promover o sucesso das suas aprendizagens”

(Gaspar & Roldão, 2007p.67)

A inclusão educativa significa o direito de todos e todas, sem distinção a uma educação de qualidade, como designa o lema do ano letivo presente (2017/2018), dando cumprimento ao que a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais* preconiza, de acordo com Melero (2013:397)

“Hoje, o desafio é formular os requisitos de uma escola para todos. Todas as crianças e os jovens do mundo com seus pontos fortes e fracos, com seus desejos e expectativas têm direito á educação. Não está certo que certos tipos de crianças tenham direito a nossos sistemas educacionais. É o sistema escolar de um país que deve se adaptar para atender as necessidades de suas crianças”.

Melero (2013:397)

Em Cabo Verde, já há um percurso satisfatório neste sentido, mais a nível teórico do que prático, porque orientações e legislações estão presentes como podemos ler no seguinte extrato do Decreto – Legislativo nº2/ 2010 que revê as bases do sistema educativo):

A integração em classes regulares de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, incluindo as derivadas de deficiência, é promovida tendo em conta as necessidades de atendimento específicos e apoio aos professores, pais ou encarregadas de educação (artigo 50º).

Contudo, há ainda um longo caminho a percorrer, até porque a introdução de inovações levam o seu tempo. A diferenciação pedagógica ainda não está totalmente difundida nas nossas salas de aula, sobretudo nas classes onde predomina a pluridocência, com aulas de cinquenta minutos e turmas numerosas, com programas de ensino demasiado extensos e exigindo dos professores o cumprimento integral dos mesmos. Estas circunstâncias limitam em grande parte o trabalho dos professores numa perspectiva diferenciadora e inclusiva.

Uma vez mais a formação de professores surge como fonte primordial no processo de construção de uma escola inclusiva, na medida em que de acordo com Madureira e Leite, (2007), como citado em Alfama, 2013.

”a formação de professores para a inclusão implica o desenvolvimento de conhecimento ,de atitudes inclusivos, através da aceitação de diferença e de capacidades do saber fazer através de um conjunto de práticas, nomeadamente a observação ,a avaliação de necessidades educativas dos alunos, questionamento da prática á luz da teoria (e vice – versa) e resolução de incidentes críticos ,de situações problemáticas e de dilemas éticos.”

(Alfama, 2013, p.181)

O que parece um paradoxo considerando as reais situações com que deparamos no dia-a-dia das nossas escolas, contrariando assim a expectativa de uma educação inclusiva, a que se pretende, “na busca da equidade com a justiça social global, com a participação e a convivência” (Melero, 2013:397). Pelo que partilho da opinião do autor ao proferir que”necessitamos de uma outra escola, uma escola mais justa, mais democrática, mais humana. Uma escola onde ninguém sinta a exclusão” (p. 397). Todavia esta realidade parece não coabitar somente por Cabo verde, pelo que Melero (2013:398) deixa claro quando afirma:”no entanto do pensamento teórico e legislativos às práticas educativas e inclusivas há um grande caminho a percorrer. Não existem boas práticas inclusivas”.

O problema da inclusão é uma questão desafiadora que preocupa a todos e todas, enquanto responsáveis para a educação dos meninos e das meninas, independentemente das nossas paragens. E como tal Sacristán (1999) citado em Melero (2013), adverte:

“Enfrentar o problema da diversidade e da diferença na educação e perante ela supõe enfrentar desafios e âmbitos de significados muito polivalentes: a luta contra as desigualdades, o problema da escola única interclassista, a crise de valores e de conhecimentos tidos como universais, as respostas perante a multiculturalidade e a integração de minorias, e educação frente ao racismo e ao machismo, as projeções do nacionalismo nas escolas, a convivência entre religiões e línguas, a luta da escola pela autonomia dos indivíduos, os debates “científicos” sobre o desenvolvimento psicológico e suas implicações na aprendizagem, a polémica sobre a educação abrangente, as possibilidades de manter em uma mesma aula, estudantes com diferentes capacidades e ritmos de aprendizado, além da revisão das inflexibilidades do atual sistema escolar e das suas práticas.

(Melero,2013,p.398)

Neste propósito vale continuarmos a enveredar esforços de atuação numa lógica inclusiva para mitigar todas as vias que concorrem para a exclusão e colocar a inclusão no topo, pois só assim teremos uma educação, justa, democrática e inclusiva, concomitantemente à qualidade na educação.

Os sistemas educativos terão que ser capazes de acompanhar mais de perto as mudanças da sociedade, através das políticas educativas, serem coerentes, no sentido de traçar as melhores estratégias para fazer face aos desafios associado aos fenómenos da globalização. Logo o papel das escolas terá de ser formar pessoas capazes de se adaptarem às diferentes situações e aos diferentes contextos que lhes aparecerão ao longo da vida.

1.3 - Supervisão e Liderança Pedagógica

A supervisão na sua conexão com a liderança pedagógica que se pretende partilhada na perspectiva holística (pessoal, social, profissional), incita ao desenvolvimento de cada interveniente no seu sentido lato. Deste processo resulta a autonomia dos envolventes e da própria escola enquanto comunidade aprendente. Nesta condição o processo de avaliação institucional revela-se pertinente porque constitui uma prática formativa que confere oportunidades às escolas de refletirem sobre a sua prática, tendo como retorno a melhoria do processo ensino e aprendizagem, concorrendo para uma escola eficaz.

Ao longo deste ponto pretendemos elucidar as condutas que viabilizam a melhoria das escolas, através da supervisão e liderança pedagógicas enquanto estratégias para assegurar

o desenvolvimento holístico das instituições de ensino, assim como a conquista da sua autonomia, tornando as escolas centro educativos eficazes, que conquistam a qualidade de ensino. Concorrendo para a consecução desses objectivos, a promoção de uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas instituições educativas através da avaliação institucional.

As dinâmicas relacionais envolvidas entre esses interventores comungam entre si e desabrocham no que está representado no esquema a seguir apresentado:

Figura 1.1

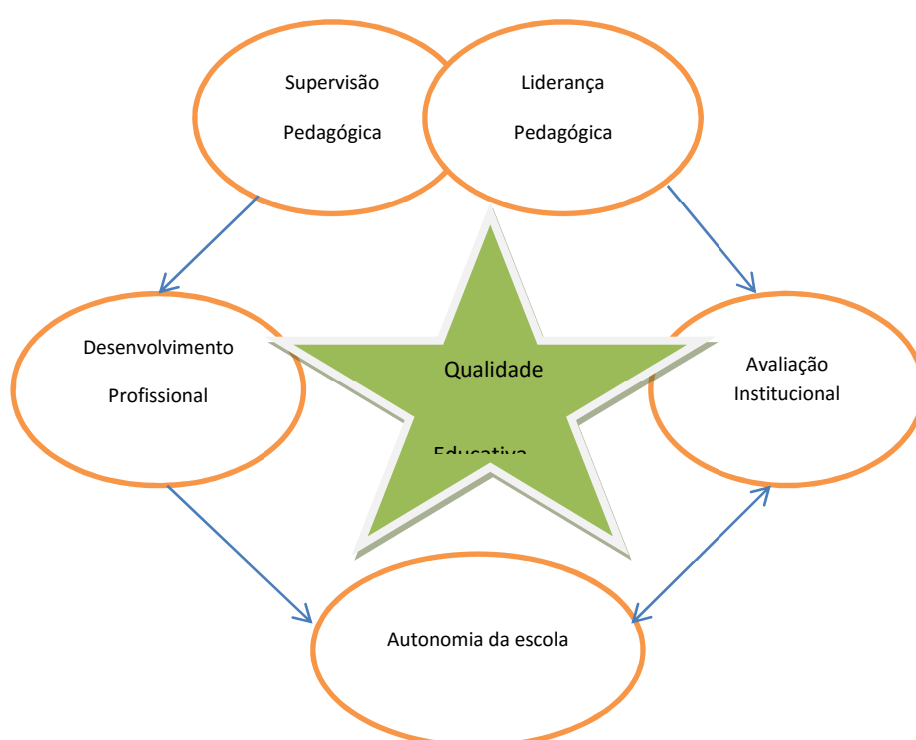


Fig.1.1- Relação entre supervisão e liderança pedagógica, desenvolvimento profissional, autonomia de escolas e avaliação institucional.

1.3.1 – O processo de supervisão e liderança pedagógica na melhoria da qualidade educativa

Acredita-se que a supervisão pedagógica seja a via essencial para promover a eficácia e eficiência de todo o processo de ensino e aprendizagem, perspectivando uma escola

democrática e reflexiva. Etimologicamente a palavra supervisão é um termo de origem latina em que “super” significa “sobre” e “visão” com o significado de “ver” (Gaspar, Seabra & Neves, 2012:30). Tudo indica que a sua ação baseia-se essencialmente na observação. Segundo as autoras” este significado resulta da interpretação linear “olhar de ou por cima”, admitindo a perspectiva da ‘visão global’ e assumiu-se vulgarmente com a integração de funções relacionadas com inspecionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor. A estas funções, associou-se, entretanto, as de regular, orientar (reforçando, por vezes, o sentido de acompanhar) e liderar” (p.30).

Portanto a supervisão deve ser encarada com um olhar profundo de forma reflexiva e crítica, mas principalmente voltada para o “eu”, onde o supervisor procura compreender o real significado, analisando pormenorizadamente as várias facetas que envolvem o processo superviso, conduzindo naturalmente todo o processo. Na perspectiva de Stones (1984), citado em Gaspar, Seabra e Neves (2012: 30) supervisionar deve ser “uma visão com capacidade de previsão; uma retrovisão; e uma segunda visão para promover o que se pretende que seja instituído, para evitar o que não se deseja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido”. Glathorn (1984), também citado pelas autoras acrescenta que “a supervisão pode ser exercida sob quatro vertentes (clínica, desenvolvimento pessoal e cooperativo, desenvolvimento autodirecionado e monitorização administrativa)” (p. 31).

Para Alarcão & Tavares (1987), o termo supervisão surge nas décadas de 80 e 90 na literatura do campo educacional para designar aquilo que se designava de orientação. Deste modo Alarcão (2013: 93) admite que “o supervisor surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor, tornando se por isso numa personagem semelhante a um treinador de um atleta” (...). Daí, que Trindade (2007:79) chama a supervisão também de “orientação pedagógica”. Neste sentido a supervisão na escola deverá traduzir-se numa orientação eminentemente pedagógica, envolvendo ações, reguladoras, formativas e contínuas, contribuindo deste modo para o desenvolvimento profissional docente, com reflexo direto na qualidade do processo do ensino e aprendizagem na escola.

Numa aceção mais abrangente, a supervisão envolve

“um processo complexo no qual um profissional com muita experiência e bom conhecedor da profissão, ajuda de forma institucional um outro profissional (ou candidato a tal situação) a se

organizar e a estruturar –se profissionalmente, de forma a conseguir alcançar níveis satisfatórios no desempenho daquela profissão.’’

(Trindade, 2007: 80)

O que traduz a ideia da supervisão com um significado atribuído (associado) não só à profissão docente mas sim a todas as outras atividades profissionais de uma determinada organização. Por conseguinte, a ação supervisiva deverá corroborar não só no desenvolvimento profissional como também na formação pessoal dos sujeitos envolvidos, pois não existe desenvolvimento profissional sem desenvolvimento humano.

No campo educacional outros investigadores, nomeadamente Vieira (1993, 2006) citada em Moreira (2009), entendem a supervisão como “teoria e prática da monitorização e regulação dos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvida no quadro de uma visão de educação, como espaço de transformação pessoal e social, assente na reflexividade profissional e conducente à autonomia do aluno. Segundo Vieira (2006) citada em Gaspar, Seabra & Neves (2012: 32), a supervisão é entendida como uma ação de “(...) monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação”.

A meu ver qualquer que seja a definição do termo supervisão pedagógica todos os caminhos apontam para a criação de estratégias e procedimentos que buscam a melhoria dos processos de aperfeiçoamento profissional e humano, na procura do melhor caminho para ensinar a aprender a aprender. Argumento sustentada por vários investigadores (Alarcão, 1996a, 1996b; Alarcão e Tavares, 2003; Bizarro e Moreira, 2010; Oliveira e Formosinho, 2002; Moreira, 2001, 2005; Ribeiro 1996, 2006; Sá Chaves, 2000, 2002; Vieira, 1993; Vieira et al, 2010), quando defendem que “sendo actualmente diversificadas as propostas teóricas e metodológicas para a supervisão pedagógica, todas elas supõem de um modo ou de outro uma preocupação comum, o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (Vieira & Moreira, 2011:14).

Na escola, falando concretamente do contexto em que este estudo se realiza, os profissionais indigitados para a materialização da supervisão pedagógica são os coordenadores pedagógicos. Estas pessoas devem garantir (salvaguardar) a aprendizagem dos alunos com base no desenvolvimento profissional docente, numa perspetiva reflexiva e

colaborativa, relacionando a supervisão como um processo de liderança e regulação que favorece o desenvolvimento profissional holístico. Destacam-se, de acordo com Amaral, Moreira & Ribeiro (2013: 92) “(...) dois elementos que nos parecem fundamentais: a ideia de processo e a de desenvolvimento humano e profissional”.

Nesta intenção, deve o coordenador desempenhar o papel de líder, pautando pelo desenvolvimento das relações interpessoais, promovendo geografias emocionais positivas no ambiente de trabalho, onde deve prevalecer, a ética, o respeito mútuo, a harmonia, a negociação entre este e o professor, desde a elaboração dos horários, do trabalho individual e colectivo. Deve ainda ser o fermento que influencia os que estão á sua volta numa perspectiva do desenvolvimento humano. Igualmente deve investir na autoformação, sobretudo estudar referenciais teóricos para se poder organizar cientificamente a reflexão sobre a sua prática e a prática do professor, bem como acompanhar a evolução dos alunos e das alunas, através do “olhar” na sala de aula. Por isso o coordenador deve possibilitar uma coordenação “de carácter vertical, horizontal e integral, o que exige momentos e espaços que permitam realizá-la de forma real e não de modo meramente formal” (Guerra, 2013:249).

O coordenador deve estar presente tanto na vida do professor como do aluno através do ambiente da sala de aula para perceber o desenvolvimento do professor quanto aos alunos e pedagogicamente, podendo intervir onde for necessário para colmatar as disfunções do processo ensino e aprendizagem e direccionar para a melhoria deste mesmo processo.

O coordenador vai criar as condições para uma reflexão conjunta por meio de uma orientação pedagógica planificada. Daí a pertinência da liderança do coordenador pedagógico, pois é responsável pelo acompanhamento da prática educativa e responde pela aprendizagem dos alunos, isto é, pela supervisão pedagógica na escola. Deve o coordenador pedagógico arquitetar e modelar este percurso, desde a organização dos currículos com o professor, passando para os alunos, formando assim a “tríade constituída pelo supervisor, pelo professor e pelos alunos” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 2013: 93). Através de um processo de formação contínua ao longo da vida, construída a partir da escola, com repercussão na sociedade e no mundo no seu todo. Toda esta construção tem as linhas mestras, segundo Alarcão (2013)

“Nas relações diádicas entre os vários setores ambientais que envolvem o processo educativo, sendo a turma o setor mais restrito em que se desenvolve o ato educativo, mas ela está inserida num setor mais vasto que é a escola, que por sua vez sofre influência da sociedade envolvente”.

(Alarcão,2013,p.93)

Tal processo poderá ser resumido no esquema seguinte, adaptado de Alarcão (2013:93)

Figura 1.2

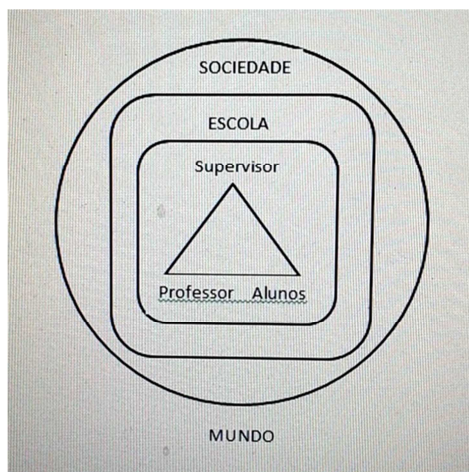


Figura 1.2 - Relações entre Supervisor Pedagógico, Professor , Aluno, Escola e Sociedade, segundo Alarcão (2013).

Exercer o papel de supervisor constitui um desafio um tanto quanto delicado, porque pode resultar em desconforto por parte deste, e ou resistência por parte daquele, ou seja, do professor, pois poderão surgir situações delicadas, difíceis de ultrapassar. Frente a essas situações deve considerar-se que o coordenador não é um sabe tudo, o seu papel é oferecer ferramentas didáticas e não ensinar os conteúdos aos docentes, mas sim ajudar a transformar o saber em conhecimento. Nesta direção, Alarcão (2013: 94) esclarece que:

“Supervisionar deverá por isso ser um processo de interação consigo e com os outros, devendo incluir processos de observação, reflexão e ação do e com o professor. Este, por sua vez, também deverá observar ___ o supervisor, a si próprio, os alunos ___, deverá refletir sobre o que observou, questionar o observado; receber *feedback* do supervisor e dos alunos, refletir sobre esses dados, auto-avaliando – se constantemente de modo a corrigir e a melhorar as práticas pedagógicas para poder promover o sucesso educativo dos seus alunos e o seu próprio sucesso profissional. Torna – se assim agente de mudança: de si próprio, dos outros e da sociedade.”

E na procura do caminho certo vale muito a humildade e estratégias acertadas para conquistar as pessoas com quem se vai trabalhar. Quando se faz supervisão pedagógica torna-se essencial a planificação prévia das etapas da supervisão - a pré, durante e pós observação, para que a formação contínua dos professores possa constituir um espaço pedagógico profícuo.

Os modelos propostos por Wallace (1991), como citado em Alarcão (2013:94) constituem três grandes modelos de formação profissional, sendo: o modelo de mestria (*craft model*), o modelo de ciência aplicada (*applied science*) e o modelo reflexivo (*reflective model*). Nos interessa, neste particular, o modelo reflexivo por abarcar como suporte uma “abordagem reflexiva em supervisão, tendo como modelo a *supervisão clínica*” (Alarcão, 2013: 96). Na supervisão clínica o supervisor atua “na prática do ensino na sala de aula do formando” Trindade (2007: 82), na perspectiva de que o supervisor tem como objetivo principal “ajudar o professor em formação a melhorar o seu ensino através do seu desenvolvimento pessoal e profissional” (p. 82). Com a mesma convicção, Trindade (2007) considera que “o supervisor ajuda o professor essencialmente a nível profissional, mas que não deixam de ter resultados ou consequências a nível pessoal, pelo que uma ação de supervisão contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal do formando” (p.82).

A sala de aula constitui segundo Alarcão, 1982, citado em Alarcão, 2013: 96) “o centro de reflexão e é pela análise conjunta dos fenómenos educativos neste contexto que se opera a formação”. É pois neste ambiente que se cruzam as sinergias dos sujeitos envolvidos em formação, o supervisor enquanto formador, o professor enquanto formando e o aluno, com uma conotação voltada para a auto supervisão e ou hétero supervisão, onde ocorrem ações dialéticas voltadas para o desenvolvimento do ato educativo.

Independentemente das estratégias utilizadas o desenvolvimento profissional deve ser contínuo e implica aquisição de competências de formação permanente. Fullan (1995), citado em Vieira e Moreira (2011: 28), aponta quatro dessas competências essenciais: “construção de uma visão pessoal do ensino, indagação, capacidade e colaboração”. Isso significa que a supervisão deverá criar oportunidades para que o professor desenvolva competências e se torne “supervisor crítico do seu próprio desenvolvimento profissional”, Vieira & Moreira (p. 28).

Segundo Vieira & Moreira (2011)

“Não é possível falar em observação de aulas como estratégia de supervisão e desenvolvimento profissional sem nos referirmos ao modelo de supervisão clínica. Isto porque consideram ser um modelo que “resistiu à prova do tempo e no contexto de que a avaliação do desempenho pode apoiar a observação de aulas e a reconstrução da prática dos professores”.

Vieira & Moreira (2011:28-29)

Naturalmente sendo um modelo que se desenvolve no contexto da sala de aula, durante o processo ensino e aprendizagem, tal como referem Amaral, Moreira & Ribeiro (2013:96) o foco da atenção é “o processo ensino e aprendizagem, que se procura compreender, de modo a nele se poder intervir”.

Para melhor entendimento daquilo que pretendemos deixar explícito sobre a importância desta técnica de supervisão, baseado no modelo reflexivo, sem descurar a pertinência de outras técnicas, apresentamos a seguir as principais características da supervisão clínica anunciadas por Goldhammer et al. (1980), citado por Vieira & Moreira (2011:29):

“É uma tecnologia para melhorar a instrução que implica uma intervenção deliberada no processo instrucional; é orientada por finalidades e combina necessidades individuais e coletivas de desenvolvimento profissional; supõem uma relação de trabalho entre supervisor e professores que requer confiança mútua, traduzida em compreensão, apoio e comprometimento nos processos de desenvolvimento profissional; é sistemática, embora requeira uma flexibilização e atualização constante da sua metodologia; cria uma tensão produtiva no sentido de ultrapassar o desfasamento entre o real e o ideal; pressupõe que o supervisor saiba mais do que o professor acerca da instrução e da aprendizagem e requer a formação do supervisor.”

Vieira & Moreira (2011:29)

Por conseguinte, o processo de operacionalização da supervisão clínica está estruturado em várias fases, segundo Golhammer (1969), citado em Amaral, Moreira & Ribeiro, (2013: 96-97) a seguir designadas:

“Encontro pré observação (planificação, antecipação de problemas e determinação de aspetos a observar), a observação da aula, a análise da mesma e a organização da estratégia de apresentação dos resultados da análise, o encontro pós observação (discussão da congruência

entre intenções e realizações, focalização no processo ensino e aprendizagem e distinção entre comportamentos ocasionais e constantes) e a análise do ciclo da supervisão (avaliação da eficácia do ciclo da supervisão).”

Amaral, Moreira & Ribeiro (2013:96-97)

Debruçamo-nos sobre este modelo porque vai ao encontro do que já experimentamos na escola e tem-se revelado muito pertinente. Quando olhamos atrás e percebemos um percurso de trabalho colaborativo e reflexivo, que tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores que labutam neste contexto, com impacto muito positivo nas práticas pedagógicas da escola, acreditamos que a supervisão clínica seja a estratégia que promove o “conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação”, segundo Schon (1987), citado em Amaral, Moreira & Ribeiro (2013: 97).

Com enfoque nessas quatro dimensões da reflexão torna-se possível a transformação mensurável do conhecimento em saber, contribuindo para a promoção da competência holística dos professores e possibilitando uma interferência consciente das suas reflexões na sua própria prática. Deste modo, torna-se um melhor profissional e responsabilizando-se pelo seu desenvolvimento profissional. No modelo reflexivo, o supervisor atua como:

“Facilitador da reflexão, consciencializando o formando da sua atuação, ajudando-o a identificar problemas e a planificar estratégias de resolução dos mesmos, numa base de colegialidade que enquadra o formando como pessoa capaz de tomar a seu cargo a responsabilidade pelas decisões que afetam a sua prática profissional”.

(Amaral, Moreira & Ribeiro,2013: 97)

De acordo com estes autores, ao supervisor cabe a tarefa de “organizar as situações onde o professor possa praticar e confrontar-se com problemas reais, para cuja resolução necessita de reflexão” Amaral, Ribeiro & Moreira,2013: 98), portanto “o papel do supervisor será então o de facilitar a aprendizagem, de encorajar, valorizar as tentativas e erros do professor e incentivar a reflexão sobre a sua ação” (mesmos autores e página).

O esquema que a seguir apresentamos, adaptado de Alarcão (2013:98), refere-se ao modelo reflexivo proposto por Wallace (1991).

Este facto é perceptível na estrutura organizacional da escola Narciso Ramalho que, perante os desafios de mudança, criou uma cultura organizacional própria entre os diversos atores da comunidade educativa, o que espelha a sua inteligência em poder trilhar as melhores vias inovadoras que conduzem a uma educação de qualidade baseado numa organização curricular por competências. Aqui reside a competência do líder de topo, bem como os líderes intermédios, nomeadamente, os coordenadores pedagógicos, na organização escolar.

1.3.2 As lideranças escolares

As investigações realizadas à volta das lideranças escolares são ainda recentes nas literaturas do campo educacional. Como sublinhava Sanches (1998: 49) “O fenómeno da liderança escolar continua a ser mal conhecido”, não devendo esquecer-se que a expressão e os conceitos relacionados “são fenómenos relativamente recentes, tendo sido incorporados no discurso educativo no final da década de oitenta”, segundo Waite e Nelson (2005), citados por Silva (2007: 2).

Porem as novas tendências mundiais apontam para uma mudança de paradigma a nível da organização escolar “porque sobre ela recaem os desafios de preservação das estruturas e das relações sociais do mercado capitalista, será necessário assumir-se a reorganização das instituições educativas à luz das necessidades de uma sociedade cada vez mais global e competitiva” (Torres & Palhares, 2009: 79). Por conseguinte, torna-se urgente o reajustamento dos órgãos de gestão, conotados com a valorização do papel das lideranças enquanto “motor dessa construção histórica, social e cultural que chamamos centro educativo, e organização em sentido mais geral”, de acordo com Delgado (2005) citado por Silva (2007: 2). Motor fundamental no desenvolvimento da autonomia das escolas e, ao mesmo tempo, na implementação de inovações nas práticas pedagógicas que conduzem à melhoria do processo ensino e aprendizagem, salvaguardando a tão almejada educação de qualidade para todos. Parece ser pertinente a resolução dos problemas que afetam as escolas na esfera local e global como são: o insucesso escolar, abandono, problemas da indisciplina, bem como a descrença em relação ao papel do professor, a este último cabe reconquistar a sua competência enquanto líder na gestão da sala de aula.

A escola enquanto organização educacional por excelência tem sofrido alterações ao longo dos tempos, impondo naturalmente mudanças no perfil das lideranças para que se possa acompanhar as inovações, aliadas às exigências de uma sociedade em constante mutação. Portanto as lideranças devem traduzir numa ação reflexiva e democrática, valorizando a comunicação como fator dialógico fundamental para que esta seja “uma realidade construída através de processos interactivos e interpretativos” como revela Gonzalez (1993), citado em Castro (2010: 97).

Deste modo as organizações escolares clamam a mudança necessária compatível com as exigências atuais. Como destacam Torres & Palhares (2009: 80) “Das escolas espera-se não só o cumprimento das novas orientações centrais como também a sua responsabilização pela procura das soluções mais eficazes para o seu desempenho”. Assim, a gestão dos estabelecimentos de ensino deve persistir numa relação linear entre os estilos de liderança, os resultados escolares com impacto no desenvolvimento democrático das nossas escolas. Importa, agora, clarificar o conceito de liderança que, à semelhança de outros do campo científico, é polissémico. De um modo geral, as definições de liderança “reflectem o entendimento de que envolve um processo de influência social por intermédio do qual uma pessoa [ou grupo] influencia intencionalmente outras pessoas [ou grupos] para estruturar as actividades e relações num grupo ou organização” (Silva, 2007:2). A mesma autora aponta que, nas palavras de Yukl, “a liderança é “um processo individual ou colectivo”, ponto de vista reforçado por Harris (2002) e Leithwood (2001), ambos defensores da liderança partilhada como alternativa aos modelos tradicionais da liderança vertical (top-down)”. A liderança escolar é no dizer Silva (2007) “um processo orientado para a consecução de objectivos desejáveis”, p.5. O mesmo autor subscreve ainda que:

“ Os líderes bem-sucedidos desenvolvem uma visão para as suas escolas baseada nos seus valores pessoais e profissionais. Articulam a sua visão em cada oportunidade e influenciam os seus colaboradores e stakeholders para a partilharem. A filosofia, estruturas e actividades da escola são orientadas para a concretização desta visão partilhada.

(Silva 2007, p.5)

Nesta perspectiva, coloca-se a questão sobre que líder para as escolas atuais? Um líder que seja democrático, reflexivo, participativo, inteligente e pensante, que saiba escolher o momento certo. Pessoas capazes de fornecer directrizes e exercer a sua influência para alcançarem os objectivos da escola. No desígnio de Varela (2011)

“A liderança constitui, pois, um factor determinante do sucesso das organizações na actualidade, não porque o líder é o “faz tudo” ou obriga os outros a “fazer tudo”, mas, fundamentalmente, porque o líder sabe dialogar e interagir com a equipa para, conjuntamente, definirem metas e, também conjuntamente, procurar alcançá-las, avaliando, a final, os resultados e, em função deles, estabelecer novas metas e estratégias de actuação”.

(Varela,2011,p.30)

O líder deve ser capaz de direccionar o barco no rumo certo, pois o capitão “coordena toda a equipa de navegação, cria um clima favorável, motiva as pessoas, colabora para que todos se sintam cómodos em seus postos e exige o cumprimento das obrigações” (Guerra, 2013:248). Portanto, o líder deve ser aquele que orienta para a eficiência, isto é, para uma melhor organização, incentivando um trabalho colaborativo e cooperativo, na premissa de uma comunidade educativa aprendente.

Nóvoa (1999:25) alerta que “o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interacções que se produzem no seu seio... ”. Portanto, a escola deve atuar no desenvolvimento de uma cultura de participação que realize os seus propósitos e se aproxime das finalidades que lhe são deliberadas, igualmente saber partilhar a educação com a família e toda a comunidade envolvente num compromisso de responsabilização mútua. Só assim todos poderão contribuir para o pleno desenvolvimento harmonioso dos sujeitos aprendentes, tornando-os sábios e responsáveis. O director/líder constitui o primeiro responsável pelo caminho que a escola venha a seguir na sua apropriação firme e diária, cujo efeito é determinante na construção de um ambiente educativo credível, funcionando como fator de promoção de estratégias concertadas de atuação em projetos de trabalho colaborativo, baseado em geografias emocionais positivas. A escola onde este estudo foi realizado tem feito um percurso meritório neste contexto, os diversos níveis de liderança têm evidenciado a essência de um trabalho simbiótico com base no desenvolvimento de lideranças pessoais, profissionais e colectivas.

1.3.3 A liderança como promotora da autonomia das Escolas

A liderança aparece uma vez mais como alavanca fundamental no processo da conquista da autonomia das escolas. Processo este que emerge na sequência das inovações provocadas pelas profundas mudanças no edifício dos sistemas educativos na escala global. Não podemos ignorar as inovações sob pena de se retroceder no tempo. É um processo que

se vem afirmando quase que naturalmente, pelo que perfilhamos com Sebarroja (2001), citado em Oliveira& Caurela (2013:104), ao referir que as inovações constituem:

“Uma série de intervenções, decisões e processos, com algum grau de intencionalidade e sistematização, que tentam modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas e, por sua vez, introduzir, seguindo uma linha inovadora, novos projectos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didácticos e uma outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da aula.”

Oliveira& Caurela (2013:104)

As exigências apontam para a presença de “líderes transformacionais” (na acepção clássica de Burns, 1978), de líderes na qualidade de facilitadores dos processos de inovação e mudança que envolve os restantes membros do grupo na consecução de determinados objectivos e que se responsabilizam por esses processos” (Costa, 2003:1334). Neste sentido nos permite admitir, não só a pertinência do líder institucional, como também o papel crucial dos líderes intermédios (directores de turma, coordenadores pedagógicos ou de departamento e equipas docentes, responsáveis pelo apoio educativo, ou pela formação contínua, cuja participação na construção da autonomia da escola torna-se pertinente, na medida em que constituem os pilares fundamentais na construção da autonomia nas escolas.

Concordamos com Azevedo (2011) quando refere que:

“Fundada na participação, a autonomia exige também o desenvolvimento de competências de gestão e não dispensa a emergência de formas explícitas de liderança. Na verdade, autonomia e liderança são dois elementos fortes indispensáveis ao desenvolvimento e afirmação das escolas e ao aprofundamento de projetos educativos que respondam aos interesses das pessoas e às necessidades das sociedades.”

(Azevedo 2011,p.15.)

Uma das estratégias indispensáveis para o alcance da autonomia das escolas tem sido seguramente a concessão, gestão e elaboração de projetos educativos, capazes de projetar de forma planificada e estruturada o itinerário da escola com vista a alcançar os objetivos preconizados. Trata-se de um instrumento que, segundo Miranda & Cabral (2012), é entendido como:

Um projecto da escola, essencialmente bem estruturado, integrado, que envolve toda a comunidade educativa (gestão, professores, alunos, pais, encarregados de educação) e elementos da localidade onde a escola está inserida (parceiros, que tanto podem ser empresas, entidades

individuais e colectivas, organizações não governamentais, câmaras municipais, entre outros),e que resulta na melhoria da qualidade da educação das crianças e jovens e sua inserção na sociedade, e “explicitam uma carta educativa onde devem ser estabelecidas as grandes finalidades e valores a alcançar”.

Miranda & Cabral (2012:23)

Na visão de Formosinho (1989), citado em Costa (2003: 1326), o projecto educativo tem “um papel estratégico na melhoria das organizações escolares, em ordem à construção de efectivas comunidades educativas”. Consideramos a pertinência de todos os intervenientes do sistema educativo a se consciencializarem que a metodologia do projecto é a melhor via para a organização das escolas actuais, uma vez que as metodologias utilizadas até agora, já não satisfazem os anseios dos nossos alunos e do que a sociedade espera deles. E a escola é na visão acertada de Guerra (2013:249) ”um projeto da comunidade compartilhado que se desenvolve em um contexto e em um momento, por meio da ação programada, intencional e consensual de todos os seus membros”.

Neste sentido a liderança deve estabelecer a coesão necessária entre todos os envolventes da comunidade educativa no sentido de união de esforços por meio de uma ação cooperativa, perspetivando o bem comum, o sucesso educativo, através do seu projeto educativo. Contudo “é necessário que a tripulação tenha autonomia para organizar a “sua” viagem, respeitando as leis da navegação. É preciso também que a tripulação desfrute das condições necessárias para ter uma boa viagem” (Guerra, 2013:248). Esta indagação merece reflexão à volta da escola a que se dedica o estudo, pois as tripulações ainda não dispõem das condições necessárias para fazerem uma boa viagem.

A autonomia constitui a meta fundamental dos sistemas educativos e, mais globalmente, dos sistemas sociais. Autonomia do estudante, autonomia do professor, autonomia do pai do aluno, mas também autonomia do cidadão, da própria pessoa, da própria sociedade, Barbot & Catamarri (2001: 5). E, nas escolas, só poderá ser alcançada em plenitude, segundo o diploma legal relativo ao regime de autonomia das escolas públicas em Portugal (Decreto lei n.4 43/89,de 3 de Fevereiro) como citado em Costa,2003, através da:

“Elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro do princípio de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de

adequação e características e recursos da escola, e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere”

(Costa,2003:1328)

Deste modo a autonomia tem sido ao longo dos tempos alvo de reflexões, é necessariamente exigida pelas circunstâncias da globalização, na premissa de criar as condições necessárias do ensino e da aprendizagem, na promoção de uma efectiva formação de sujeitos autónomos e reflexivos, ao longo da vida, com foco para o desenvolvimento pessoal, social e económico.

1.3.4- A avaliação institucional como via para a melhoria das escolas

A avaliação institucional assume particular importância para a regulação dos sistemas educativos. A avaliação externa e a avaliação interna têm sido apresentadas como duas vertentes de uma mesma estratégia de pressão às escolas, no sentido de ser prestada uma maior atenção às questões das aprendizagens e reduzir o nível de desperdício e de ineficiência do sistema educativo.

De acordo com Alaiz, Góis e Gonçalves (2003), citados por Quintas e Vitorino (2013:8) a avaliação externa “É aquela em que o processo é realizado por agentes externos à escola (pertencentes a agências de avaliação públicas ou privadas) ainda que com a colaboração indispensável de membros da escola avaliada”. Segundo estes autores, “a avaliação externa tem como principal função a prestação de contas, no sentido de devolver às escolas um balanço sobre o seu desempenho, a educação e o ensino que proporcionam” (mesma página).

A avaliação interna ou auto-avaliação, segundo Janssens e Van Amselsvoor (2008), citados por Quintas & Vitorino (2013:16) constitui:

Um processo que envolve uma recolha sistemática de informação, levado a cabo pela própria escola, e que procura avaliar o seu funcionamento e a sua capacidade para alcançar os objetivos a que se propõe ,e que tem ainda como propósito apoiar processos de tomada de decisão que conduzem ao desenvolvimento da escola como um todo.”

Quintas & Vitorino (2013:16)

A avaliação interna pode ser entendida como um processo de melhoria da escola, levado a cabo, através quer da construção de referenciais, quer da procura de provas (factos comprovativos, evidências) para a formulação de juízos de valor, onde todos participam, com base no diálogo e análise sobre as perspectivas da escola e da educação. Assim, a auto-avaliação da escola deve constituir um processo de mudança e de promoção da melhoria, devendo ser participativo, estendendo-se a todos os atores da comunidade escolar (direção, professores, pais e encarregados de educação, alunos e pessoal não docente, elementos da comunidade local/regional), contando com a colaboração de outras entidades educativas externas.

Em Cabo Verde, o Ministério da Educação, através da Inspeção-Geral da Educação, começou a dar os primeiros passos para a implementação da avaliação institucional, como mecanismo de regulação das instituições educativas, mesmo antecedendo os normativos prescritos que tiveram lugar no Decreto-lei nº25/ 2016 de 12 de abril,art. 3º, e roga o seguinte:

“O sistema de avaliação institucional é gerido pela Inspeção – Geral da Educação, Formação e de Ensino Superior, adiante designada por Inspeção Geral, nos termos do presente diploma e da lei sem prejuízo da colaboração e das instituições próprias, das instituições educativas e dos demais organismos e serviços centrais e desconcentrados do departamento governamental responsável pela educação”.

(Decreto – lei nº25/ 2016 de 12 de Abril,art.3º)

Notoriamente é um instrumento de empoderamento das escolas, que permite aos atores educativos identificarem as iniciativas em que se encontram envolvidas, permitindo a identificação de pontos fortes, bem como vulnerabilidades das iniciativas e da racionalidade pedagógica, rumo a melhorias.

Desta forma torna-se possível projetar o futuro, em termos de iniciativas que se devem prosseguir, a reformular ou a realizar através de um projecto educativo da escola. Como tal permite garantir a qualidade das escolas, da educação e do ensino.

1.4 Resultados de investigações anteriores

O estado da arte inspira no papel das Lideranças na organização curricular, atendendo aos processos da implementação do currículo por competências na sequência da revisão curricular em situação recentemente em Cabo Verde, bem como as inovações nas práticas pedagógicas, relacionadas com a supervisão e liderança pedagógica, concretamente numa escola do ensino básico (3º ciclo). Neste particular inspiramo-nos em trabalhos científicos no campo das ciências da educação, dos quais faremos, em seguida, uma breve apresentação.

A tese de doutoramento em Ciências de Educação, Especialidade de Desenvolvimento Curricular do professor Doutor Arlindo Mendes Vieira, da Universidade de Cabo Verde, intitulado “Análise das Necessidades de Formação Contínua de Professores do Ensino Secundário de Cabo Verde no contexto da Revisão Curricular” isto porque o tema vai ao encontro com o que investigamos na escola Narciso Ramalho, particularmente no 3º ciclo de Ensino Básico. A tese aborda um tema actual e pertinente no contexto de investigações educacionais, onde o autor faz uma abordagem relacionado com a necessidade de formação contínua em contexto da revisão em Cabo Verde, nos seus modelos processos e práticas pedagógicas, e realça os conceitos de inovação, mudanças e reformas curriculares. Aborda questões relacionadas com modelos de formação contínua no contexto do desenvolvimento profissional docente como alavanca para a mudança, dando relevância à “investigação sobre a prática profissional, a par da sua participação no desenvolvimento curricular, constitui um elemento decisivo da identidade profissional dos professores” Ponte (2002,p.2). Refere-se à caracterização no tempo das sucessivas reformas curriculares que caracterizam o sistema educativo cabo-verdiano. Viaja um pouco na análise das práticas curriculares dos professores em função dos princípios da revisão curricular, realça as áreas de intervenção prioritárias para a formação contínua de professores em função das competências definidas para a revisão curricular. Além de proferir uma abordagem sustentada à volta do currículo, desenvolvimento curricular e abordagem por competência.

A dissertação de Mestrado em Educação, Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular de Eva Filipa Marinho Direito dos Santos intitulado, *Processos de Liderança e Desenvolvimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: um Estudo de Caso*, Maio de 2007. Trata se de um tema inovador, de carater similar ao que investigado na escola do

Ensino Básico Narciso Ramalho, assumindo-se como um estudo do caso numa escola de pequena dimensão. Destaca a problemática da Liderança no processo do desenvolvimento curricular, na cultura e clima da escola no aproveitamento e comportamento dos alunos, bem como na articulação entre a escola, família e comunidade local. Comporta um quadro teórico focalizado nas lideranças educativas, mais numa vertente pedagógica do que de gestão e administração. Faz alusão a uma liderança de proximidade nas vertentes organizacionais, pedagógica e comunitária, com estratégias de organização e gestão específicas, facto considerado pertinente pela importância do papel da liderança na motivação de professores e alunos, funcionando assim como um agente de mudança, de desenvolvimento e melhoria da escola. Assim reconheço nesta investigação aspectos essenciais do papel das lideranças no desenvolvimento curricular enquanto promotores de inovações nas escolas.

A tese de doutoramento de Filipa Seabra com o título *Ensino Básico: Repercussões da Organização Curricular por Competências na Estruturação das Aprendizagens Escolares e nas Políticas Curriculares de Avaliação* porque refere de modo aprofundado as questões da reorganização curricular baseado em competências no ensino básico, com destaque para uma diversificação do conceito de competências, bem como suas implicações no ensino. Revela de forma radiante a importância do papel do professor enquanto “agente curricular”. Analisa de forma convincente as formas de apropriação do conceito da competência e da organização curricular por competência, pelos docentes do ensino básico, bem como uma análise pertinente das práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competência, especificamente a nível da planificação e da avaliação. Portanto considero que aponta contributos importantes em relação ao tema em estudo.

A tese de doutoramento de Maria Alexandra Ferreira Amaral da Cruz, intitulado *As Práticas de Supervisão e Liderança dos Coordenadores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais na Harmonização de um Emergente Mega Departamento*. Esta tese faz uma abrangência que recai sobre a importância da escola enquanto espaço de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, da sua exposição a vários factores, por vezes contraditórios à sua missão como “os desafios de ordem política, social económica, ideológica, que obriga todos os agentes educativos a encontrar formas para os ultrapassar” (Nóvoa, 2009), citado em Cruz (2013, p.3). Argumenta a premissa da organização escolar destacando as organizações intermédias como fundamentais no processo da afirmação da

escola, realçando as estratégias de colaboração entre coordenadores e grupos disciplinares e esclarecendo os paradigmas ligados à supervisão, liderança e cultura colaborativa.

Contudo várias foram as investigações consultadas dignas de menção, seja de Cabo Verde, seja de Portugal, ou de outras paragens, foram consideradas, durante a fase da escrita desta dissertação.

Capítulo II - Opções Metodológicas

Neste capítulo pretendemos apresentar as metodologias que procuram pesquisar sobre o papel das lideranças na organização curricular por competência, um estudo do caso na escola Narciso Ramalho. Pelo que procuramos desvendar, os fundamentos metodológicos do estudo, o *design* da investigação, os participantes do estudo, as estratégias e instrumento da recolha de dados, as etapas e procedimentos do trabalho do campo e os métodos usados na análise dados, com o propósito de em detalhes explicitar os procedimentos efetuados e fundamentar o nosso estudo, ao longo deste processo.

2.1- Fundamentos metodológicos do estudo

As investigações no campo educacional comportam quadros de referências paradigmáticos, a partir dos quais orientam e suscitam debates sobre a abordagem utilizada, qualitativa ou quantitativa, o que conduz á aproximação da realidade estudada. Na perspetiva de Fortin (2003), a investigação científica é, “um processo que permite resolver problemas ligados ao conhecimento de fenómenos do mundo real no qual vivemos”, posto que toda investigação científica necessita de métodos que permitam alcançar o fim que se procura, não sendo possível obter um conhecimento racional sistemático e organizado atuando de qualquer modo, necessitando seguir algum método ou caminho concreto que nos permite aproximar da meta pretendida.

Escolhemos a metodologia qualitativa, enquanto abordagem privilegiada neste contexto, porque a investigação foi orientada por pressupostos compreensivos e interpretativos, sustentada na necessidade de compreender e interpretar os fenómenos em causa no seu ambiente natural, permitindo deste modo, a descrição, interpretação e análise crítica, reflexiva dos fenómenos em estudo. Compactuando com Moreira (2002), citado em Silva (2013: 29) quando perfilha que:

“características como a interpretação, a subjetividade, a flexibilidade na conduta do estudo, o interesse maior no processo que no resultado, e o contexto ligado ao comportamento das pessoas, não permitem uma pré-definição dos rumos que a pesquisa pode tomar, sendo necessária uma forma aprofundada de interpretação por parte do pesquisador”.

Silva (2013: 29)

Este estudo se enquadra num paradigma qualitativo de carácter construtivista, pois tem como pedra de toque “os critérios de fidelidade, credibilidade, transferibilidade, confirmabilidade enquanto substância formal em estudos de casos interpretativos como este a que realizamos, que segundo Guba (1990), citado em Aires,(2015, p.18) refere “um conjunto de crenças que orientam a acção”. Na esteira de Denzin e Lincoln (1994), citados em Aires (2015, p.19) “o paradigma construtivista por seu lado assume uma ontologia relativista (existem muitas realidades), uma epistemologia subjectiva (investigador e sujeito criam compreensões, conhecimento) e um conjunto naturalista de procedimentos metodológico (no mundo natural).”

Acreditamos que esta investigação goza de um cariz real, onde o investigador e os sujeitos envolvidos conceberam compreensões e conhecimentos num contexto natural o que credibiliza o resultado das investigações. Percebemos no entanto que a investigação qualitativa insere ambiguidades no seu processo “por um lado perspectivas teóricas diferenciadas e, por outro lado coexistentes “ (Aires, 2011, p.18). Recorrendo por isso ao uso de uma grande variedade de técnicas de recolha de informação tais como: materiais empíricos, experiência pessoal, história de vida, entrevistas, textos históricos, interactivos e visuais. Pelo que estamos cientes que na presente investigação, estas circunstâncias coexistiram no sentido de obtermos os resultados alcançados, através da interpretação e cruzamento dos dados recolhidos por técnicas diferenciadas.

A investigação qualitativa tem assumido cada vez mais proporção na investigação educacional. Quiçá por encerrar certas características, a interpretação, subjectividade, flexibilidade na condução do estudo, a pertinência do contexto natural, a preocupação com o processo e nem tanto pelos resultados, indagações expressas firmemente por Bogdan e Biklen (1994) na apresentação de cinco características da investigação qualitativa a seguir designadas:

- A fonte direta dos dados é o ambiente natural onde ocorre a investigação, sendo o investigador o instrumento principal, que no presente estudo aconteceu na escola, com a investigadora e os participantes do estudo nos seus contextos de trabalho, na recolha de informações necessárias;
- A descrição dos dados é predominante, pois é através dos dados recolhidos que se faz a descrição dos acontecimentos;

- Valoriza-se o processo e não tanto os resultados, como nos envolvemos nos processos no presente estudo e os resultados foram-se aprimorando até à fase final;
- A análise dos dados é feita de forma indutiva, uma vez que os conceitos são aprimorados a passo e passo até ao entendimento dos acontecimentos a partir de padrões oriundos da recolha de dados;
- Existe preocupação com as perspectivas dos participantes, isto é, com significado que esta investigação acarreta.

Com os mesmos propósitos segue Moreira (2007: 49) e diz que a abordagem qualitativa” parte precisamente do pressuposto básico de que o mundo social é um mundo construído com significados e símbolos o que implica a procura dessa construção e dos seus significados”. Segundo este autor os métodos qualitativos buscam o processo de construção social, reconstruindo os conceitos e acções da situação estudada para:

- “Descrever e compreender em detalhe os meios através dos quais os sujeitos empreendem acções significativas e criam um mundo seu (e dos demais);
- Conhecer como se cria a estrutura básica da experiência, o seu significado, manutenção e participação, através da linguagem e de outras construções simbólicas;
- Recorrer a descrições em profundidade, reduzindo a análise a âmbitos limitadas de experiência, através da imersão nos contextos em que ocorre.
- Deixar as pesquisas comparativas estandardizadas, os experimentos, dada a necessidade sentida pelo investigador, de se tornar particularmente sensível ao facto de que” o sentido nunca pode dar-se por adquirido “e que “está ligado essencialmente a um contexto”.”

(Moreira,2007:49)

Verifica-se que as indagações referentes à investigação de natureza qualitativa apontadas pelos autores supracitados assemelham-se e completam-se mutuamente, permitindo deste modo melhor entendimento da análise e interpretação dos dados recolhidos assim como dos resultados obtidos na presente investigação.

O presente estudo foi realizado nesta escola por ser um espaço educativo em que a investigadora se encontra integrada, e, como tal terá participado enquanto coordenadora pedagógica, em todo o processo de experiência e implementação da revisão curricular por competências. Este propósito permitiu-nos garantir uma plena efectividade e relacionamento próximo com todos os atores que participaram desta investigação, possibilitando um desenvolvimento interativo entre os sujeitos envolvidos, num ambiente familiar, fator fundamental em qualquer investigação. Estando perante uma investigação qualitativa, esta condição seguiu na linha do pensamento de Flick (2009, citado em Silva, 2013: 27), quando afirma que “para conseguir alcançar seus objetivos em relação às manifestações dos sujeitos em suas pesquisas, o pesquisador qualitativo carece de

familiaridade com aquilo que de fato ocorre na esfera da vida que ele se propõe a estudar”. Igualmente acrescenta Goldenberg (2001, como citado em Silva 2013) que:

“ o pesquisador qualitativo leva em consideração as concepções dos indivíduos acerca do mundo que o cerca, e, os métodos qualitativos buscam compreender as significações que os próprios indivíduos põem em prática para construir o seu mundo social. O que se percebe então, é que a pesquisa qualitativa considera as atividades interativas dos indivíduos, pois, é por meio de tais atividades, que se produzem as significações sociais”

(Silva, 2013, p.28)

Pelo que consideramos este aspecto um requisito fundamental para a investigação realizada, tendo sido possível estabelecer uma relação afectiva, de proximidade com os entrevistados, contudo prevalecendo a objectividade, neutralidade e imparcialidade como garantia da veracidade dos dados recolhidos.

Optámos por um estudo de natureza qualitativa porque tem muito a ver com os propósitos do estudo e do desenho metodológico delineado para esta investigação. Ademais pelas suas características permitiu- nos analisar em profundidade, o contexto da escola, e as percepções dos diferentes atores educativos sobre o papel das lideranças na organização curricular num cenário de mudança, ou seja, na implementação da então nova revisão curricular numa abordagem por competência em contexto de aprendizagem significativa.

2.2- Design da investigação

De acordo com Reichardt e Cook (1986), Lincoln e Guba (1985), Colás (1998) e Bogdan e Biklen (1992) como citado em Aires (2015:21) “o estudo do caso é um dos métodos mais comuns na investigação qualitativa”. Guba e Lincoln (1985) citados em Aires (2011:22) anunciam que o estudo do casos constitui uma metodologia válida porque proporciona densas descrições da realidade que se pretende estudar”. Neste tipo de design, a finalidade da investigação é holística (sistémica, ampla, integrada), ou seja, visa preservar e compreender o “caso” no seu todo e na sua unicidade.

Colás (1992), citado por Aires, 2015:21) proclama que “existem diversas modalidades de estudo do caso que se distinguem pelas características e procedimentos que adotam”, pelo que apresentamos a seguir estas modalidades:

- a) *Estudo de casos ao longo do tempo* - permitem o estudo de um fenómeno, sujeito ou situação a partir de diferentes perspectivas temporais;

- b) *Estudo de casos observacionais* - caracteriza-se pelo recurso à observação participante e podem referir-se a temáticas diversas;
- c) *Estudos de comunidades* - consistem na descrição e compreensão de uma determinada comunidade educativa (escolas, instituições, agrupamentos, etc.);
- d) *Estudos micro-etnográficos* - desenvolvem-se em pequenas unidades organizativas ou numa actividade específica organizativa;
- e) *Estudos de casos múltiplos* - estudam dois ou mais sujeitos, situações ou fenómenos, podendo adoptar diferentes modalidades: estudos de casos sucessivos, estudos de aprofundamento sobre um caso e estudos comparativos;
- f) *Estudos multi-situacionais* – aplicam-se no desenvolvimento de uma teoria, exigindo a exploração de muitas situações e sujeitos.

Admitimos que algumas das modalidades supra referidas estabelecem analogias a este estudo, porque designam precisamente os paradigmas associados ao desenvolvimento dos propósitos que vivenciamos durante o desenvolvimento desta investigação. Pelo que passaremos de seguida a apresentar as nossas fundamentações:

O estudo enquadra-se na modalidade *estudo de casos observacionais*, pois caracteriza-se pelo recurso à observação participante. Esta condição de observador participante constituiu um dos recursos, tempero substancial desta investigação porque tem a ver justamente com o papel da investigadora enquanto participante direta na liderança do processo da implementação da abordagem por competência na escola. Estando nas suas alçadas, enquanto líder intermédio, todo o processo da organização curricular neste contexto.

Consideramos, também, que a presente investigação se pode inserir em *estudos de comunidade*, porque “consiste na descrição e compreensão de uma determinada comunidade educativa”, e corresponde aquilo que propusemos efectivamente realizar nesta comunidade educativa, descrever e compreender a partir dos vários atores (gestor, coordenadores e professores) sobre um tema específico, o papel das lideranças na organização curricular por competência.

Em estudos de casos e, de acordo com Coutinho & Chaves (2002: 225), o investigador está “pessoalmente implicado no estudo”, examinando “em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural, recorrendo-se para isso a todos os métodos que se revelaram

apropriados”. O estudo por nós realizado tem um carácter, descritivo qualitativo e os procedimentos considerados enquadram-se nos detalhes de um estudo do caso.

Para Coutinho e Chaves (2002: 223) o estudo do caso é “um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o caso” e tem como objetivo “explorar, descrever ou ainda explicar” (Yin, 1994, citado em Coutinho e Chaves, 2002: 225). Esta abordagem metodológica estuda, “um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação, uma decisão, uma política, um processo, um incidente ou acontecimento imprevisto, enfim um sem fim de hipóteses” e, neste sentido, o estudo desenvolvido insere-se aí, pois possibilitou analisar diversas hipóteses que nos permitiram extrair o essencial, durante o processo de investigação.

Sendo que o estudo do caso é segundo Yin (1994) “uma estratégia de pesquisa que representa uma maneira de se investigar um tópico empírico, seguindo-se um conjunto de procedimentos pré especificado”, entendemos como pertinente apontar algumas características que sustentam o processo desta investigação, de acordo com esse autor. Assim, o design de estudo de caso:

- Preocupa-se com uma investigação justa e rigorosa, tal qual como procedemos durante esta investigação;
- Permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real, tal como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, entre outras;
- Possibilita um estudo exploratório, objectivando o desenvolvimento de hipóteses e proposições pertinentes a inquirições adicionais;
- Enfrenta uma situação única, singular em que haverá muito mais variáveis de interesse do que as consideradas, o que pude constatar enquanto investigadora mas que tendo em conta uma linha de investigação já traçada foi possível respeitar as linhas orientadoras do trabalho, em que prevaleceu a ética;
- Baseia-se em várias fontes de evidências e com suporte nas diversas evidências, através da triangulação dos dados, obtivemos os resultados que definiram os desígnios do estudo;
- Beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a recolha e a análise de dados; ao longo de todo o processo tivemos que recorrer às teorias que

fundamentam os propósitos traçados sem os quais não seria possível a realização desta investigação.

2.3 - Participantes no estudo

A preferência da escola do ensino básico Narciso Ramalho para a realização deste estudo tem por base o facto de ser uma escola sediada num contexto semiurbano, acolhendo alunos de diferentes localidades, com boa reputação histórica no que toca ao desenvolvimento de boas práticas pedagógicas, constituindo esta premissa uma cultura antiga da escola. De referências positivas a nível de recrutamento de docentes desde o início das suas funções há cerca de meio século. Há quem diga que desde tempos remotos só integravam nesta escola professores com competência comprovada.

Atualmente a escola goza de uma organização administrativa e pedagógica eficiente, em crescente demanda e desenvolvimento, pois tem agarrado com determinação todas as inovações educativas que têm assistido o nosso sistema educativo, com uma relação pedagógica expressa na cultura construtivista enquanto via essencial para o desenvolvimento da instituição, concomitantemente da qualidade do processo ensino e aprendizagem. Sobretudo por ter sido escola experimental do processo da implementação da abordagem por competência, que modificou positivamente os métodos e estratégias do trabalho neste contexto e que precisa de investimentos a nível da infra-estruturação e dos recursos materiais.

Deste modo participaram neste estudo, nove professores, dois coordenadores pedagógicos e o gestor, por terem, na sua maioria participados no processo da revisão curricular na escola, os quais remetemos para posterior caracterização no capítulo seguinte.

Inicialmente tinha contemplado dez professores para a entrevista, mas porque um deles foi transferido para outra ilha, já não foi possível realizar uma das entrevistas, tendo contado com a participação de nove professores.

2.4 - Estratégias e instrumentos de recolha de dados

Nas investigações qualitativas referentes ao estudo do caso, no dizer de Yin (2001:26), “o primeiro passo para se diferenciar as várias estratégias de pesquisas é identificar nela o tipo de questão que está sendo apresentada”. Daí a relevância de clarificar claramente, desde o primeiro momento, o tema, as perguntas de partida, bem como a formulação das questões,

pois uma elaboração idónea do que se pretende com a investigação é a chave de um bom começo e do sucesso da investigação, ou seja, “a forma como se formula a questão fornece uma chave importante para traçar a estratégia de pesquisa a ser adoptada “(Yin, 2001:26).

Um das vantagens que tivemos foi a escolha de um tema pertinente, recheado de significado, assim como a formulação correta da pergunta de partida, o que favoreceu a formulação de questões claras e a escolha de estratégias e instrumentos que permitiu a recolha e tratamento dos dados de forma holística.

Para a realização da investigação foi necessário proceder à recolha de dados. Neste particular, obtivemos dados para análise através da observação, da realização de entrevistas semiestruturadas e de análise documental de diversos documentos estruturantes da escola.

Refere-se como dados os materiais em bruto recolhidos pelo investigador sobre o que está a estudar e constituem as matérias-primas para a análise e interpretação que se pretenda realizar. Neste sentido, Bogdan & Biklen (1994) afirmam que:

“Os dados incluem materiais que os investigadores registam ativamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes. Os dados também incluem aquilo que outros criaram e que o investigador encontra, tal como diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais”.

Bogdan & Biklen (1994:149)

Estes autores acrescentam, ainda que “os dados são simultaneamente as provas e as pistas” e que “(...) servem como factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada.” (p. 149).

A observação, enquanto técnica de recolha de dados é uma das actividades mais comuns da vida quotidiana que pode resultar, como sublinha Moreira (2007: 176):

“numa poderosa ferramenta de investigação, uma vez que devidamente utilizado representa uma técnica científica de recolha de informação que se: a) for orientada e focalizada para um objectivo concreto da pesquisa; b) planificada sistematicamente em fases, aspectos, lugares e pessoas; c) controlada e relacionada com proposições teóricas; submetida a controlos de subjectividade, fiabilidade e previsão, remetem para os princípios enunciados por König (1973), quando anuncia a) o princípio da constância na observação (onde incluiriam os aspectos de planificação e sistematização); b) o princípio de enviesamento do observador e c) princípio de orientação teórica dos atos de observação científica”

Moreira (2007, p.176)

Aires (2011:24-25) refere que “a observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas.” Segundo a mesma autora a observação em investigação qualitativa “caracteriza-se por ser naturalista e flexível, pois ocorre num ambiente natural, embora possa assumir diversos tipos consoante as estratégias de observação e os níveis de sistematização e standardização da informação”.

Neste pressuposto acreditamos que a observação *in loco* nos beneficiou com informações que foram úteis em termos da análise dos dados a partir do acompanhamento, orientação e supervisão pedagógica dos professores. Na qualidade de subdirectora pedagógica, portanto, observadora participante deste processo da implementação da organização curricular por competências nesta escola, conhecedora da primeira instância desta grande experiência, muitas informações credíveis nos serviram de traves mestras durante todo o processo de investigação. Aproveitamos as informações contidas nos arquivos, nomeadamente os relatórios trimestrais e anuais, as atas dos encontros das planificações e reflexões, os dossiers dos grupos disciplinares, as orientações do então Gabinete da Revisão Curricular (GRC), os memorandos das visitas dos técnicos do GRC, bem como a própria vivência dos factos, que nos auxiliaram na análise e cruzamento de dados, enquanto “observadora participante que “mergulha” e se implica no objecto de estudo” (Amado, 2013:305).

Relativamente à entrevista enquanto técnica de recolha de dados utilizada nesta investigação, convém esclarecer o seu conceito para que se possa compreender melhor a essência deste instrumento. Aires (2011:29) refere que “a entrevista compreende o desenvolvimento de uma acção criadora e captadora de significado em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso da mesma. Bogdan e Biklen (1994:134) anunciam que a entrevista

“Representa uma conversa intencional entre duas ou mais pessoas, tendo uma delas o papel de dirigir a mesma, e cujo objectivo é obter informações sobre a/s outra/s. É utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.”

Bogdan & Biklen (1994:134)

Sobre o tipo de entrevistas e referindo-se à entrevista semiestruturada, Denzin (1970) citado em Moreira (2007: 206) esclarece que:

“a entrevista semiestruturada, caracterizada pelo emprego de uma lista de perguntas ordenadas (para conseguir um contexto equivalente) e redigidas (para terem o mesmo significado) por

igual para todos os entrevistados, mas de resposta livre ou aberta. Todas as perguntas, devem pois ser comparáveis, de modo a que quando surgem diferenças entre entrevistados estes se possam atribuir a variações reais de respostas e não ao instrumento de pesquisas.’’

Moreira (2007:206)

Entende-se, assim, que a preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes da investigação, que requer tempo, exige cuidados especiais, entre os quais: a planificação da entrevista, que deve ter em vista o objetivo a ser alcançado, a escolha do entrevistado, que deve ser alguém que tenha familiaridade com o tema pesquisado, a oportunidade da entrevista, ou seja, a disponibilidade do entrevistado em fornecer a entrevista que deverá ser marcada com antecedência para que o pesquisador se assegure de que será recebido, as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado, o segredo de suas confidências e de sua identidade e, por fim, a preparação específica que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes.

Uma investigação surge para procurar dar respostas a questões, como sublinha Moreira (2007) e, neste sentido, os objetivos do estudo e a informação que se pretende obter define em grande parte a seleção dos entrevistados.

“Qualquer estudo surge com o propósito de indagar questões mais ou menos formuladas. A informação (temas, objetivos) que se considere relevante num estudo será o que define em larga medida a seleção de entrevistados, entrevistadores, e o seu enquadramento temporal espacial.”

Moreira (2007: 214)

Segundo o mesmo autor “o guião de entrevista contem os temas e subtemas a abordar de acordo com os objetivos da investigação, mas não formula textualmente perguntas, nem muito menos sugere opções de respostas’’ (p.214). Portanto o primeiro passo para elaboração do guião de entrevista é sem dúvida a especificação das dimensões que se pretendem estudar, para de seguida elaborar as questões de acordo com os objetivos pretendidos. Isto é identificar o objecto em análise, o que analisar? Com quem? Como?

Neste estudo, enveredamos pela utilização de entrevistas semiestruturadas porque o objectivo era obter as percepções dos atores educativos envolvidos no estudo (professores, coordenadores e gestor). Deste modo, foi possível proceder à triangulação dos dados, recorrendo a diversas fontes de informação. Entende-se por triangulação “uma das técnicas mais comuns em metodologia qualitativa que consiste em recolher e analisar os dados a partir de diferentes perspectivas para a contrastar e interpretar’’ (Aires, 2011:55).

Todas as entrevistas foram realizadas no estabelecimento de ensino onde os participantes estão inseridos, pois os investigadores qualitativos como refere Bogdan & Biklen (1994), assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre devendo, por isso, os entrevistadores deslocarem-se ao local de estudo.

Numa entrevista semi-estruturada, como a que utilizamos nesta investigação, apesar dos guiões serem elaborados pelo entrevistador, deve estar direccionada de modo que o entrevistado tenha liberdade para desenvolver as respostas de forma adequada, explorando de forma flexível e aprofundada, os aspectos que considera mais relevantes.

Na elaboração de um guião de entrevista a fim de garantir a fiabilidade dos dados e que todos os tópicos de interesse fossem abordados tivemos em consideração os objetivos e as dimensões, subcategorias e as questões. Foi com base nestes pressupostos que elaboramos o guião das entrevistas (Anexo 1.1). Em face disso, apresentaremos de modo fundamentado a elaboração desse instrumento e as estratégias que permitiram a realização das entrevistas, que sem sobressaltos constituiu o coração da presente investigação.

Tudo aconteceu num contexto natural, a escola, de acordo com o tema em estudo e considerando as questões que pretendíamos explorar através de um processo de comunicação. Assim, de iniciamos a entrevista por explicar sucintamente o objectivo e a motivação do estudo numa relação equilibrada que implica familiaridade e impessoalidade (Aires, 2011). Realizamos as entrevistas, sem alterar a ordem nem a formulação das perguntas, a todos os participantes envolvidos na investigação. As entrevistas foram combinadas com a necessária antecedência, onde foram calendarizados dias e horários para a sua realização.

Foram consideradas quatro dimensões onde se incluíram subcategorias e os respetivos objetivos. Durante as entrevistas e através das indagações elaboramos notas do campo que Bogdan e Biklen (1994:150) definem como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo.

Na primeira dimensão – Caracterização dos entrevistados - a pretensão foi conhecer as características dos entrevistados, condição essencial em qualquer investigação, nomeadamente os dados pessoais e profissionais, com o objectivo de obter informações a cerca da biografia e da experiência profissional dos mesmos através de questionamentos.

A segunda dimensão – Concepções sobre a abordagem por competência e sua implementação na escola - correspondente à concessão sobre a abordagem por competência e sua implementação na escola, inclui duas subcategorias; na primeira quisemos saber junto dos entrevistado a conhecimento que têm sobre a abordagem por competência e dos paradigmas da pedagogia de integração, com o objectivo de identificar as suas percepções sobre o conceito das competências e da abordagem por competências e na segunda subcategoria sobre o domínio dos processos da implementação da APC na escola, propugnamos explorar as suas análises aliados à implementação da APC na referida escola. Obtivemos essas indagações por via de uma série de questionamentos que subjazem as subcategorias.

A terceira dimensão – Entendimento sobre lideranças intermédias - direccionada para a exploração do entendimento sobre as lideranças educativas, onde pretendíamos auscultar o nível do conhecimento que têm os entrevistados em relação ao conceito de liderança educativa em contexto de mudança. Nesta perspectiva prevíamos averiguar a visão dos interlocutores relativamente às concessões das lideranças e sua influência em contexto de mudanças.

A quarta dimensão - Ação do gestor, coordenadores e professores na organização curricular em mudança - refere-se à acção do gestor e dos coordenadores na organização curricular em mudança, onde privilegamos, nesta subcategoria, o impacto da liderança na organização curricular, com a pretensão de conhecer os processos que envolveram as lideranças da referida escola numa organização curricular por competência.

Neste estudo, foi também recolhida informação através de análise documental. Esta forneceu-nos as informações documentais, que nos facultaram informações úteis ao trabalho desenvolvido, o que nos permitiu elaborar a contextualização do estudo. Entendemos por documentos “material informativo sobre um determinado fenómeno que existe com independência da ação do investigador” (Moreira, 2007, p.153). Ou seja “Uma ampla gama de registos escritos e simbólicos, assim como a qualquer material de dados disponíveis. Incluem qualquer coisa existente antes e durante as investigações” (Moreira, 2007, p. 153).

Neste estudo analisámos os seguintes documentos ou registos da escola: os planos de actividades, os relatórios das formações, as orientações da tutela, as atas dos encontros de

reflexão, os dossiers da coordenação e supervisão pedagógicas, entre outros registos da escola.

A ética de investigação esteve presente em todas as estratégias, nomeadamente para a realização das entrevistas semiestruturadas, pois o investigador tem o dever de “conhecer o sentido que os sujeitos dão aos seus atos e o acesso a esse conhecimento profundo e complexo é proporcionado pelos discursos enunciados pelos sujeitos ao longo da mesma” (Aires, 2011: 29). Porque, como esclarece esta autora, são as estratégias de pesquisas que conferem ao investigador “um conjunto de capacidades, pressupostos, pressuposições, que aplicam à medida que passam do campo teórico (paradigmático) ao campo empírico” (p.21).

Acrescenta, ainda, que são as estratégias que “põem os paradigmas de investigação em movimento” (p.21) e simultaneamente colocam o investigador em contacto com métodos específicos de recolha e análise de material empírico.

2.5- Etapas e procedimentos do trabalho de campo

Ao longo desta pesquisa obedecemos a um percurso metodológico delineado por fases que se sintetizam no quadro seguinte. O trabalho de campo iniciou-se com o contacto com a escola solicitando autorização junto da direcção da escola para a realização do estudo, a revisão da literatura visando a elaboração do quadro teórico, a construção do guião de entrevista, a realização e análise das entrevistas, a par da análise documental e, por fim, a escrita da dissertação.

Quadro 2.1- Síntese do trabalho de campo

Etapas do trabalho de campo	Momento temporal
Procedimentos administrativos legais: contactos com a escola, pedidos de autorização junto da direcção da escola para a realização do estudo;	Início do trabalho
Revisão da Literatura visando a elaboração do quadro teórico e do guião da entrevista;	No início e ao longo do trabalho
Elaboração do guião de entrevistas	Novembro e Dezembro de 2016
Análise de documentos orientadores da escola e de formação, relatórios das formações, ata dos encontros de reflexão, <i>dossier</i> da coordenação pedagógica, plano de actividade da escola, orientações da tutela.	No início e ao longo do trabalho
Realização das entrevistas (Gestor, Coordenador, professores)	Janeiro e Fevereiro de 2017
Transcrição das entrevistas	Março e Abril de 2017
Tratamentos e análise de dados	Junho, Julho e Agosto de 2017
Escrita da dissertação	Setembro, Outubro, Novembro, Dezembro de 2017 e Janeiro e Fevereiro de 2018

2.6- Métodos usados na análise dos dados

Segundo Amado (2013) “a questão da análise dos dados é central na investigação”, não basta recolher os dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los. Tal como Bogdan e Biklen (1994:225) sublinham “a análise envolve o tratamento com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descobertas de aspectos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros”.

Uma vez identificados os objectos de análise, isto é “o que analisar”, “com quem”, “como”, é necessário conceber instrumentos para a recolha de informação que, neste estudo, consistiu sobretudo na elaboração do guião de entrevista semiestruturada, tal como referido anteriormente. Após a realização das entrevistas e registo em áudio procedemos à sua transcrição.

A técnica de análise de conteúdo foi privilegiada na análise dos dados recolhidos através das entrevistas porque, de acordo com Krippendorff (1990, citado em Amado,2013: 303) “Trata-se de uma técnica de investigação que permite fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto”. Por sua vez, Bardin (1979) esclarece que a análise de conteúdo consiste num:

“Conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos da descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativo às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) dentro das mensagens”.

Bardin (1979:42)

Esta autora sublinha que se pode “utilizar uma ou várias operações em complementaridade de modo a enriquecer os resultados ou aumentar a sua validade, aspirando – se a uma interpretação final fundamentada” (pp.42-43). E porque lidámos com situações frequentes, nalguns casos numerosas e extensas, a técnica de análise de conteúdo permitiu-nos ter um melhor entendimento da realidade através de um processo de codificação. Nas palavras de Stembler (2001) como citado em Lima e Pacheco (2006: 107) “a análise de conteúdo é

uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras do texto em poucas categorias de conteúdo, baseadas em regras explícitas de codificação”.

A leitura dos dados levou ao desenvolvimento de um sistema de codificação que envolveu vários passos desde a exploração, a descrição e interpretação até à teorização. Este processo envolve um conjunto de procedimentos metodológicos na procura de uma interpretação válida dos dados, que “têm por objecto facilitar a emergência de construtos e teorias, assim como contrastar hipóteses rivais” (Colás, 1992b, citado em Aires, 2011:45) Seguindo o mesmo autor, optamos por fazer a triagem por via das “técnicas geradoras” que envolvem a selecção de casos negativos (contribui para a delimitação da aplicabilidade de um dado constructo), a selecção de casos discrepantes (consiste em encontrar os casos que não se ajustam à teoria), a amostragem teórica e o método de comparação constante que têm a ver com a designada teoria enraizada.

Tal processo implica a redução dos dados que busca a “selecção, focalização, abstracção, e transformação da informação para formulação de hipóteses do trabalho ou conclusões” (Aires,2011:45). E o modo como os dados são expostos não só valoriza a descrição como também a explicação, o que confirma a sua validade. Integra-se nesta exposição a organização da informação que permite retirar conclusões. Sobre isso, Aires (2011) afirma que esta forma de representação da informação é valiosa porque:

- a) Facilita a memorização das relações entre a informação, processo indispensável para realizar a interpretação exaustiva da mesma;
- b) Facilita a passagem do global para o particular e vice-versa;
- c) Permite o acesso permanente à totalidade da informação e a cada uma das fases do processo de pesquisa.

A partir das múltiplas fontes de informação, procedemos à categorização dos dados “processo pelo qual os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição exata das características relevantes do conteúdo” (Amado, 2013:12). As categorias, como referem Bogdan e Biklen (1994), constituem um meio para classificar os dados descritivos recolhidos por forma a separar o material de um dado tema de outro. No presente estudo, foram consideradas as categorias e as subcategorias anteriormente mencionadas (ver guião da entrevista) e atribuídas codificações aos

entrevistados, designando-os por E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10 e E11, por forma a manter o anonimato dos participantes.

No desenvolvimento da análise e interpretação dos dados apresentamos os dados e discutimos as ideias com base em argumentos, de acordo com os fundamentos conceptuais que alicerçaram esta investigação. Deste modo seguimos dentro da lógica das etapas da recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, utilizando a técnica da análise do conteúdo, recorrendo à análise documental, observação de campo e dados das entrevistas, de acordo com o que Amado (2013) propõe no seu discurso:

“Podemos sim dizer que o aspecto mais importante da análise de conteúdo é o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevistas, texto, artigos, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa da inferência interpretativa, derivados ou inspirados nos quadros de referência teóricos do investigador) por zonas menos evidente constituídos pelo “contexto” ou “ condições” de produção.”

(Amado, 2013:304)

Capítulo III - Análise e interpretação dos dados

Este trabalho enquadra-se num estudo de caso no 3º ciclo do ensino básico da escola Narciso Ramalho. Preferimos a metodologia qualitativa porque está muito relacionada com os objetivos do estudo que, pelas suas características, permite analisar em profundidade o contexto da escola e as perceções dos diferentes atores educativos (professores, coordenadores e gestor), sobre o papel das lideranças na organização curricular por competência, num cenário de mudanças e inovações.

Deste modo através de entrevistas semiestruturadas obtivemos as indagações em relação ao tema em estudo e por via da interferência dos dados obtidos, apresentaremos os resultados ao longo deste capítulo.

Então optamos por estruturar este capítulo da seguinte maneira: primeiro à laia da introdução, passando por desbravar os discursos sobre a Abordagem por Competência: conceitos e paradigmas aliados á sua implementação na escola. Posteriormente seguem os paradigmas associados à Liderança Educativa: conceitos e atributos de um líder inovador, seguindo-se a Organização Curricular: conceitos do currículo e implicações das lideranças na organização curricular.

3.1.Caraterização dos entrevistados

Como referido no capítulo da metodologia os entrevistados pertencem a um grupo de docentes da escola em referência. Destes, seis são do sexo masculino e cinco do feminino, com faixa etária compreendida entre os 28 e 49 anos, tendo cinco deles acima dos 40 anos de idade e os outros seis situam-se na faixa etária dos 28 aos 33 anos.

Quanto às suas formações acadêmicas, três deles são licenciados, três bacharéis, quatro com formação do Instituto Pedagógico e um com ex 2º ano do curso complementar. Todos são formados na área do ensino, com exceção de dois deles.

Há um grupo de cinco participantes que tem entre dez a trinta anos de trabalho, os restantes situam-se em termos de trabalho docente, entre um a oito anos. Relativamente ao tempo de serviço prestado nesta escola, três deles tem respectivamente 11,12 e 15 anos e os restantes entre um a seis anos de docência.

Importa mencionar que da totalidade dos participantes, apenas três não participaram na implementação da abordagem por competência na escola.

3.2.A abordagem por competências: conceito (s) e sua implementação na escola

A noção de competência tem sido ultimamente alvo de um significado multifacetado, se considerarmos a emergência na procura de soluções concretas para os problemas atuais, do quotidiano das nações, potencialmente globalizados. No campo educacional tem sido o foco das atenções na procura de estratégias e metodologias melhor acertadas para fazer face ao desenvolvimento de abordagens, que dão sentido ao processo ensino e aprendizagem nas escolas. Esta atenção tem como pano de fundo um mundo com avançado desenvolvimento científico-tecnológico onde prevalecem diferentes contextos de aprendizagens. Daí a especificidade da tarefa das escolas no desenvolvimento de competências nos alunos, para que saibam identificar contextos que melhor se adequam à estrutura e organização do pensamento, que lhes dão a garantia de ser bons cidadãos, num mundo de tanta complexidade.

Tem sido uma expressão muito utilizada quando o assunto reside na procura da eficiência e eficácia da resolução de problemas, pois cada vez mais, os desafios são maiores e temos que estar preparados no individual, com o livre arbítrio, assim como no coletivo para dar vazão aos inúmeros desafios que surgem a cada instante na vida pessoal, nas organizações e na sociedade. O ser humano é naturalmente inovador, com capacidade para se adaptar a mudanças e em diferentes contextos, portanto a competência está de forma intrínseca e extrínseca em todas as atividades da vida humana. Facto que coopera com (Rogiers & De Ketele,2004:14) quando dizem que “para viver em sociedade o homem sempre foi levado a

encarar situações novas”. Assim é preciso deixar afluir essências das competências a favor do desempenho pessoal e grupal, na vida em plenitude, enfrentar as inovações que surgem em contexto da resolução dos desafios da sociedade.

3.2.1. O conceito de competência na visão dos entrevistados

Embora os vários entrevistados revelem nas entrevistas uma concepção sobre o conceito de competência que se aproxima entre si, nota-se algumas distinções relacionadas sobretudo com o foco que atribuem a um ou outro aspecto da própria noção. Assim, o entrevistado 1 considera que:

“Ser competente tem a ver com a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos ao dispor para resolver uma determinada situação problema, e depende de contextos. Só ter conhecimentos não é o suficiente, tem que ser capaz de mobilizar os conhecimentos que adquiriu na escola, para resolver problemas do quotidiano, exige a utilização de conhecimentos em diferentes contextos”(E 1)

Conceito que vai na linha do defendido por Le Boterf (1995, citado em Rogiers & De Ketele, 2004: 46) ao definir a competência como “um saber agir, isto, é um saber integrar, mobilizar e transferir um conjunto de recursos(conhecimentos, saberes, aptidões, raciocínios, esquemas etc.), em um contexto para encarar os diferentes problemas encontrados ou para realizar uma tarefa “, ou seja, traduz uma visão alargada do conceito sublinhando a relevância da mobilização de variados recursos na resolução de problemas .

Outro conceito revelado de modo semelhante surge com o entrevistado 3 a referir que:

” competência para mim é a capacidade de mobilizar recursos diversos para resolver um problema. No caso de alunos, quando é capaz de mobilizar conhecimentos, de mobilizar recursos para conseguir resolver uma situação, ou um problema, colocar em prática aquilo que aprendem nas aulas e os professores devem ajudar os alunos a desenvolverem essas competências.”(E 3)

Também, para este entrevistado o conceito de competência está associado à capacidade de mobilizar diversos recursos na resolução de um problema, ou seja, o aluno ser capaz de colocar na prática o que aprendeu. De facto Rogiers e De Ketele (2004) afirmam que “o domínio das capacidades, mais geral, dá poder ao aluno, preparando-o a longo prazo, ao passo que o domínio das competências, mais específicas, lhe dá a eficiência para reagir muito concretamente às situações que a vida o leva a resolver” (p.16). Portanto constituem

razões pertinentes que configuram a noção de competências reveladas pelos entrevistados, pois os autores referidos constituem referenciais credíveis acerca do conceito competência.

Outros professores expressam o conceito assim:

“Segundo alguns autores a competência tem a ver com a capacidade de um indivíduo em mobilizar recursos tendo adquirido um conjunto de saberes necessário. No caso dos alunos tem que ter conhecimento dos saberes, conteúdos que são disponibilizados na escola e depois para poder saber-fazer” (E4)

“Competência para mim é a capacidade de mobilizar recursos diversos para resolver um problema. No caso de alunos, quando é capaz de mobilizar conhecimentos, de mobilizar recursos para conseguir resolver uma situação, ou um problema, colocar em prática aquilo que aprendem nas aulas e os professores devem desenvolver nos alunos essas competências,”(E6)

“Competência significa uma aptidão para cumprir uma tarefa ou função. É uma junção de coordenação e de conhecimento, atitudes e habilidades.” (E8)

Neste particular os entrevistados remetem pertinência para além dos recursos, a preocupação na aquisição e mobilização de saberes, basicamente aos que os alunos aprendem nas aulas e apontam, os professores como propulsores de aquisição das competências nos alunos, argumento que vai na linha de Johnson e Johnson (1999^a), citado por Gaspar, Pereira, Oliveira e Teixeira (2015: 233) quando afirmam que “o esforço do professor é centrado no desenvolvimento de competências e talentos dos estudantes”.

Os mesmos autores destacam o papel do professor enquanto,

“figura central do processo educativo que tem um fim em si próprio e exigem uma contínua reorganização, reconstrução e transformação, operações pelas quais, segundo Dewey (1916/ 2001), o professor é o principal responsável” . Acrescentam ainda que “Libertar os alunos (ou tornar os alunos livres) para pensarem mais efetiva e criativamente é de fato uma das mais profundas tarefas dos professores” (p.145).

Já o entrevistado (8) vai mais além, acrescentando outras valências sobre o conceito da competência (aptidão, coordenação, conhecimentos, atitude), valências justamente ligadas a processos intrínseco, específicos do próprio sujeito. Lógica que vai no entendimento de Allal (2004),ao apresentar a competência, concebida como: “uma rede integrada e funcional constituída por componentes, afetivos, sociais, sensório motores, capaz de ser mobilizada em ações finalizadas diante de uma família de situações” (p.83).

Na arena de Allal “a noção de rede implica que estes componentes estão ligados de forma funcional em esquemas organizadores da atividade do sujeito” (idem).

Os entrevistados de forma consentânea, têm uma noção bem clara sobre o conceito de competência. As suas intervenções apontam tendências que na sua maioria, vão na linha dos teóricos, investigadores desta área, Rogiers & De Ketele, ao fazerem a referencia com termos muito utilizados no discurso desses autores como sendo, capacidade, mobilizar, recursos, saber fazer, resolver situações problemas etc. Isto quiçá porque em Cabo Verde foi seguido a corrente francófona da competência. E a quando da implementação do APC na escola esses conceitos foram amplamente interiorizados por todos. Portanto a competência tem a ver com “a possibilidade para um indivíduo de mobilizar de maneira interiorizada um conjunto integrado de recursos com vista a resolver uma família de situações - problema”, (Rogiers & De Ketele,2004, p.46).

3.2.2. Concepções sobre a abordagem por competência (APC)

A abordagem por competências deve traduzir-se num modelo de organização de ensino e aprendizagem que pretende dar sentido e significado ao que o aluno aprende na escola, ao fazer a ligação com as atividades quotidianas. Na versão de De Ketele e Hanssens (1999,citado em Rogiers e De Ketele (2004:53)“a abordagem pelas competências garante uma melhor fixação de aquisições” ou como destacam Rogiers e De Ketele (2004:53)“a investigação sobre a aprendizagem evidencia que um saber é melhor adquirido se for mobilizado para resolver um dado problema”. Nesta perspetiva, a escola deve priorizar o desenvolvimento de competências e não apenas do conhecimento, ou seja, “Se as escolas são centros de questionamentos (ou problematização) elas terão de privilegiar os contextos de ensino provocadores da aprendizagem “(Gaspar, Pereira, Oliveira & Teixeira, 2015: 144).

Quando interpelados os entrevistados sobre a noção de abordagem por competências, deparamos com um entendimento deste conceito numa tendência para a utilização de termos como: ”abordagens centrada no aluno” (entrevistados 2 e3),”que permite a construção de conhecimento para o desenvolvimento de competências”(entrevistados 1,4 e 5) ,“que os professores constituem os orientadores que vão organizar e trabalhar os recursos em profundidade”(entrevistados 6,1e 7), ”utilizando metodologias ativas e participativas”(entrevistado1), e que “a sua implementação implica muitas inovações na prática pedagógica” (entrevistados 2). As evidências também apontam para os alunos

como “construtores da sua própria aprendizagem por forma a se prepararem para os desafios do dia a dia” (entrevistados 1 e 8).

Como exemplos, apresentamos as perspetivas dos entrevistados 2 e 4:

Abordagem por competência trata-se de um novo sistema de ensino e aprendizagem que está sendo implementado em Cabo Verde, e que como disse anteriormente, tem três aspetos importantes: saber, saber fazer e saber ser, isto é saber os recursos, ter conhecimentos e habilidade para colocar em prática no momento certo. (E4)

É uma abordagem metodológica centrada no aluno, baseada nas capacidades da aprendizagem do aluno e que traz várias inovações na prática pedagógica. (E2).

Como tal, as indagações vão ao encontro de discursos de vários teóricos que defendem a pedagogia de integração ou APC, pois constituem termos tipicamente referenciados nas investigações científicas à volta da questão. Destaca-se o caso de Varela (2012:10) quando perfilha que “a pedagogia por competência reforça a pedagogia ativa, centrada na resolução de problemas e destaca a “praticidade e dinâmica do conhecimento em oposição a um conhecimento limitado às operações cognitivas”. Portanto, o contexto da aprendizagem deve focar o aprendiz como prioritário do processo de ensino aprendizagem de tal forma que “mobiliza o aprendiz, que lhe dá vontade de se colocar em movimento, que dá sentido ao que ele aprende” (Rogiers & De Ketele, 2004: 87).

3.2.3 - Implementação da APC na escola

Neste ponto afeiçoado ao processo de implementação da APC na escola vamos apresentar, segundo os entrevistados, as contribuições para o desenvolvimento das competências na escola, o nível de capacitação em relação à APC, o modo como se procedeu à experiência da revisão curricular baseada em APC, bem como uma análise das metodologias de ensino na escola. De seguida debruçaremos sobre o papel das estruturas centrais do Ministério da Educação na implementação da APC na escola e, por último, analisaremos os desafios suscitados pelas inovações na escola.

3.2.3.1 – Contribuição da APC para o desenvolvimento de competências na escola

Neste episódio pretendemos perceber, ou seja auscultar os atores entrevistados, sobre as perceções que têm a cerca do contributo desta abordagem no desenvolvimento de competências na escola, sendo que desenvolver uma pedagogia de integração significa

“focar a atenção ao conjunto de atividades de aprendizagem” (Rogiers & De Ketele, 2004: 120).

A implementação da APC na escola Narciso Ramalho pretendeu contribuir para o desenvolvimento de competências, visando trazer uma maior dinâmica nos processos de ensino e aprendizagem e, por conseguinte, na melhoria da qualidade do ensino. Neste sentido, foi perguntado aos entrevistados o que pensavam sobre a implementação da APC na escola.

Nas suas respostas os entrevistados realçam a mudança sentida a nível da escola e dos seus profissionais com enfoque num processo colaborativo entre os profissionais desta instituição, fruto de um intenso trabalho, o que está de acordo com Fernando (2000, citado por Oliveira & Courela 2013:106) ao referir “as inovações educativas remetem para mudanças com origem na escola e produzida pelos professores”. O entrevistado 1 sublinha que:

“[...] com essa nova abordagem enquanto coordenador pedagógico faço a supervisão pedagógica, tenho que ver a aula de outra maneira, pois exige uma nova organização da sala, uma nova postura do professor perante os saberes, perante os métodos e as técnicas e modelos de ensino. Então devo ser conhecedor das estratégias de sala de aula e organização de saberes que levam á aquisição de competências nesta área do saber, na lógica desta nova metodologia.” (E1).

Também, o entrevistado 11, desta vez o próprio gestor, aponta o seguinte:

“[...] a partir de momento que nós começamos a trabalhar esta abordagem, abordagem por competência ganhamos outras valências, outros conhecimentos que nos permitiram fazer um melhor trabalho, a partir deste momento começamos a ter muitos ganhos relativamente á nossa prática enquanto professor, neste particular enquanto gestor. [...]. Com impacto muito positivo na aprendizagem dos alunos.” (E11).

Realmente foram momentos de muita aprendizagem, além das formações ministradas pelos técnicos do gabinete da revisão curricular no âmbito da implementação desta abordagem, foram realizados encontros de reflexões semanais. Nestas reuniões, para além da apresentação e discussão de temas relativos ao APC, foram partilhadas as inquietações, os sucessos, e assim se foram construindo experiências bem sucedidas, a ponto desta escola, onde foi realizado o estudo, ser considerada das escolas melhor sucedidas na implementação da nova revisão curricular. Concorrendo para dar credibilidade a Whitaker (1999, citado em Oliveira & Courela, 2013:100) quando afirma que “na prática educativa as mudanças tendem a ser frutos dos próprios profissionais, e nem tanto da regulamentação”.

De acordo com os professores entrevistados esses encontros serviram de alavanca para a consolidação e prática das inovações implementadas. Foi um trabalho árduo, mas que resultara em mudanças profundas no exercício da função docente, tal como afirmam os entrevistados 3 e 4:

“[...]desde já exige mais do professor, o professor tem que ser mais precisador, preparar os conteúdos de forma mais rigorosa, tem que planificar bem para poder fazer um bom trabalho. E tudo isso nos torna também mais competentes. As formações que recebemos têm ajudado muito também na aquisição de competências na prática do professor.” (E4).

“[...] Quando o professor desenvolve as suas competências, torna – se um melhor professor passa a entender melhor a matéria num outro ponto de vista, entende os alunos, os alunos também esforçam mais para trabalhar, ao trabalharem desenvolvem as suas competências, melhoram a escrita, a leitura, em fim um conjunto de competências que levam a aprimorar todas as outras competências, tanto do professor como os dos alunos.” (E3).

Todos esses argumentos nos dão conta que as inovações só acontecem se as mudanças a nível da escola também ocorrerem.

Essas intervenções corroboram com Oliveira e Courela (2013: 113), ao proclamarem que “as inovações pedagógicas são desenvolvidas pela iniciativa de um ou mais professores capazes de investigarem sobre as suas práticas, dialogando com os seus pares, mobilizando os para os apoiarem e em conjunto produzirem inovação.”

Na escola em estudo, a coordenação pedagógica teve também uma contribuição valiosa na medida em que foi a responsável para a organização dos grupos de trabalho e temas para reflexões, planificações disciplinares, assim como para as visitas da supervisão pedagógica na sala de aula com o propósito de ajudar o professor na melhoria da sua prática. Esta evidência é declarada por todos os entrevistados nas suas pronuncias ao longo das suas intervenções, coabitando com as declarações de (Bolívar,2012, citado em Oliveira& Courela, 2013: 114),ao afirmar que “as lideranças têm aqui um papel fundamental na criação de ambientes potencializadores de comunidades de aprendizagens profissional”.

3.2.3.2- Nível de capacitação dos entrevistados na APC

O século XXI está movida por enormes desafios a todos os setores, o setor da educação enquanto progenitora dos demais, continua a ser o mais implicado, na medida em que é o responsável pelas medidas político-pedagógicas capazes de dar vazão aos enormes desafios de uma sociedade de incertezas. Neste sentido Popkewitz (1991, citado em

Nóvoa & Popkewitz, 1992: 57) revelam que” o espaço educativo assume características muito próprias desempenhando um papel decisivo no processo de regulação social”.

Qualquer que seja a inovação pedagógica a ser implementada, esta deve ser antecedida com a formação dos atores envolvidos, particularmente dos que vão lidar com a sala de aula, os professores. De entre muitas referências que versam sobre o entendimento de formação de professores, apresentamos o de Pacheco (1999, citado em Varela, 2016), onde concebe a formação de professores como:

“um processo sistemático e organizado mediante o qual, os professores – em formação inicial ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições e que lhes permitem intervir profissionalmente” (p.3).

A maior parte dos entrevistados participaram na implementação da abordagem por competência na escola. Os que fizeram parte dessa caminhada e que continuam na escola são unânimes em confirmar que receberam formações no âmbito da implementação da nova abordagem com o propósito de capacitá-los face a esta inovação na escola. Alguns entrevistados são de opinião que essas formações foram realizadas em tempo muito reduzido e com uma conotação mais teórica do que prática, tal como referem a seguir:

“Sim, já recebi três formações. Em 2012,2013 e 2015, uma semana em cada fase, para capacitar os professores a trabalharem a abordagem por competência.” E5;

“Sim! No ano 2012 ,2013 e 2015.Uma semana em 2012, duas semanas em 2013, e uma outra em 2015.

Com objetivo de capacitar os professores para melhor implementação da nova revisão curricular baseada em abordagem por competência.” E8;

(...) Bom, os professores receberam essas formações de curta duração, só que tiveram cariz muito teórico e penso que isso terá criado muitas dificuldades, principalmente a nível da elaboração das situações de integração, ...), E1.

Também não deixaram de referir o importante papel da coordenadora que acompanhou de perto todo o processo, tendo contribuído muito, na capacitação e aquisição de competências aos docentes no terceiro ciclo. Quanto a isso reagiram da seguinte maneira:

“Sim recebemos algumas formações de curta duração, mas que foram consolidadas com os vários encontros de reflexões sobre APC, realizadas na escola. Foram momentos de muita aprendizagem. As formações na altura da implementação, eram mais voltadas para orientações sobre as modalidades da avaliação. A formação contínua, na escola, contribuiu imenso na aquisição de competências na prática do professor”. (E2);

“Sim, já recebi três formações. Algum tempo atrás, mas mais do que uma seção de formação, a equipa de coordenação pedagógica tem organizado encontros de reflexão sobre a abordagem por competência, e claro em cada encontro a gente acaba por aprender sempre mais alguma coisa.” (E6)

Os professores que não fizeram parte da implementação na versão experimental e que chegaram na escola no ano da generalização do APC são sempre acompanhados de modo particular pela coordenadora pedagógica, com objetivo de prepará-los a integrar o grupo e as inovações já implementadas na escola. Esses não ficaram indiferentes e proferiram as seguintes palavras:

“Sim, várias sessões de formação desde que cheguei aqui a final de 2015, tenho recebido várias formações, quer nos momentos de coordenação com a subdiretora pedagógica, nos encontros de reflexão junto com todos os professores, quer na Ribeira Brava, junto com o grupo dos coordenadores, no ano passado tivemos uma formação de uma semana com a Diretora Nacional da Educação”. (E4)

A formação contínua, na escola, contribuiu imenso na aquisição de competências na prática do professor”. (E2)

Nesta perspetiva acreditamos que a cultura organizacional da escola apostou seriamente na formação contínua dos professores na escola como “pedra de toque “fundamental na consecução dos seus objectivos , ideia defendida por Bell e Day (1991, citados em Nóvoa &Popkwitz, 1992: 65) ao proferirem que “a formação continua do docente pode desempenhar um papel importante na mudança, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio da escola”. Os mesmos autores acreditam que “a formação contínua vai ter incidência muito significativa nas práticas do ensino, na reformulação da formação inicial e na configuração futura da profissão docente”, (*idem*).

Já a coordenadora/ subdiretora pedagógica, além da larga experiência na administração das escolas e acompanhamento de professores, tendo sido diretora de uma escola secundária,tinha participado na Formação de Formadores na área de Supervisão Pedagógica. Uma sessão de formação de 60 horas, com o objetivo de capacitar a mesma na elaboração dos instrumentos para acompanhamento dos professores na sala de aula,bem como formação contínua de docentes. Também participara efetivamente nas ações de formação no âmbito da APC, junto dos outros professores da escola.

Em outras ocasiões teria também participado em encontros nacionais de partilha de informações à volta do processo da experimentação junto dos subdiretores pedagógicos das

outras escolas do país, que estavam no momento na experimentação da nova revisão curricular.

O gestor, por sua vez, fez parte de todo este processo, tendo recebido e participado ativamente em todas as ações de formações e orientações que conduziram à implementação desta nova abordagem na escola, tendo perfilhado o seguinte:

“Sim, inicialmente nós recebemos formações, com alguém que veio da cidade da Praia, que acabou por nos dar algum conhecimento sobre a abordagem por competência. Logo no início da experimentação desta abordagem.[...] Mais tarde tive que ir eu e a subdiretora pedagógica do terceiro ciclo para um encontro na cidade da Praia para partilhar experiências em relação ao trabalho que íamos desenvolvendo na escola, de acordo com as orientações dadas, junto da direção nacional da educação e das outras escolas que estavam na implementação do novo currículo baseado em competências”. (E11)

Concluimos deste modo que todos os envolventes deste processo receberam formações e envolveram fortemente pela causa e se preocuparam com a autoformação e formação contínua promovida na escola pelos líderes. Têm privilegiado a aquisição de novos saberes com implicações nas suas práticas, de acordo com o que defende Benavente (1992:51), “privilegiam a resolução de problemas, valorizam a visibilidade pessoal, de natureza efetiva e relacional, interessam-se pela reflexão a partir das suas práticas”.

3.2.3.3 - A revisão curricular baseada em APC e as metodologias de ensino na escola

A nova revisão curricular baseada na pedagogia de integração teve a sua génese na standardização das reformas educativas, promovidas em vários países na sequência do fenómeno da globalização, do elevado desenvolvimento científico-tecnológico, numa lógica desfasada do desenvolvimento humano. Por conseguinte “[...] o saber escolar é definido não só como valor nacional cada vez mais regulado por “políticas transnacionais e supranacionais” (Morgado, 2009: 43-44), mas também como um produto que contém uma etiqueta com as normas de fabrico e de utilização, como se estivesse «pronto a vestir», na terminologia de Formosinho (1987, citado por Vieira, 2012:19).

Com isso queremos emitir a nossa opinião, de que não podemos fugir desta abordagem curricular por competências, pelo que devemos centrar a educação (enquanto meio de desenvolvimento), numa lógica do saber, saber-fazer e saber-ser, perspectivando a educação ao longo da vida e,

Exigindo necessariamente uma nova postura nos processos do ensino e da aprendizagem, baseada na aquisição de competências, no espaço educativo, como está expressa no “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, que defende “as competências como conceito pedagógico central da prática educativa nas escolas, propondo a sua ampliação a todas as crianças “

(Vieira, 2012:18)

Ora bem, esta abordagem modificou profundamente a metodologia de ensino na escola. Desde a nova matriz curricular, onde terão surgido novas disciplinas, novos programas, utilizando novos termos como, saber, saber-fazer, saber- ser, exigindo novas metodologias, nova forma de avaliar, novos manuais. Pela primeira vez na história do ensino em Cabo Verde os alunos do sétimo ano contavam com manuais escolares em todas as disciplinas, com exceção das disciplinas de Francês e Educação para a Cidadania.

A adaptação à mudança foi ocorrendo a pouco e pouco, num processo contínuo, onde a cada desafio ultrapassado, novos caminhos se abriram para a construção do conhecimento, novas habilidades, novas aquisições, novos caminhos para a organização e construção do saber de forma significativa para os alunos, concomitantemente a construção de competências no processo do ensino e aprendizagem. E nesse âmbito, como refere Perrenoud (1999:12) “as competências estão no fundamento da flexibilidade dos sistemas e das relações sociais.”

Se bem que os entrevistados souberam expressar com audácia as competências que adquiriram a nível das inovações metodológicas introduzidas e, muito entusiasmados, contaram a história assim:

“As metodologias têm se variado muito, esta nova abordagem tem modificado, inclusive com as inclusões de novos manuais, novos programas, novos dados, novos sistema”. (E7)

“[...] A metodologia de avaliação também modificou, antes os testes sumativos tinham maior peso, agora não, a avaliação é formativa, continua na sala de aula. O teste sumativo é somente mais um elemento. Temos o trabalho de grupo, individual, a avaliação é contínua. Os erros dos alunos também têm um outro significado, no sentido de ser uma oportunidade para aprenderem...). Desta forma os alunos aprendem as coisas para toda a vida.” (E5)

Por certo que esta metodologia tem a sua tônica nas modalidades de avaliação, onde a avaliação contínua ocupa um lugar de destaque. A avaliação deveras constitui um momento de ponderação das aprendizagens dos alunos. É neste contexto que a avaliação contínua e formativa se apresenta como sendo mais justa ou mais adequada, uma vez que ela é exercida no quotidiano da sala de aulas e é da prática quotidiana que se constrói o desenvolvimento cognitivo dos alunos. O principal objetivo de avaliação formativa é contribuir para melhorar a aprendizagem, possibilitando ao professor informações de como está acontecendo esta aprendizagem e, ao mesmo tempo, fornecendo ao aluno orientações

sobre o seu próprio percurso, seus êxitos, bem como as suas dificuldades. Neste sentido, a avaliação formativa surge “como um meio que ajuda o aluno a aprender, mas fazer também do aluno uma pessoa comprometida com a sua aprendizagem” (Pinto & Santos, 2006: 115).

Durante a entrevista, o coordenador não hesitou em avançar que:

“A abordagem curricular por competência modificou muito a metodologia de ensino na escola a todos os níveis, através da utilização de métodos ativos e participativos [...]”. (E 1)

Do mesmo modo, o gestor da escola afirmou que:

“APC veio trazer uma nova dinâmica, visão mais ampla daquilo que tinha sido a prática aqui na escola, portanto uma mais valia. Os professores ganharam com a formação em APC, o que lhes permitiram alargar aquilo que já sabiam e isso teve um impacto positivo nos professores e vê se logo na prática em relação aos alunos.”(E 11)

Quando se trata de uma abordagem por competência importa usar todos os recursos que favorecem a aprendizagem e a aquisição de competências, porque” a pedagogia de integração se caracteriza pela interação contínua de diferentes tipos de atividades” (Rogiers & De Ketele, 2004:119).E neste contexto, afirmam que desenvolver uma pedagogia de integração significa, pois, focar, a atenção ao conjunto de atividades de aprendizagem e elencam as seguintes:

1. Atividades de exploração
2. Atividades de aprendizagem por resolução de problemas
3. Atividades de aprendizagem sistemática
4. Atividades de estruturação
5. Atividades de integração
6. Atividades de avaliação
7. Atividades de remediação

Concorre para a aquisição e desenvolvimento de competências, a conjugação de várias estruturas, cognitivas, metacognitivas, sócio afetivas, interrelacionais, permitindo a integração de conhecimentos de vária ordem, que ampliam e estendem o campo de atividade concetual do funcionamento do indivíduo. Foi neste âmbito que a APC terá contribuído para a modificação da metodologia do ensino na escola, e que naturalmente terá conduzido ao processo contínuo de aquisição de competências dos vários atores envolvidos, pois a competência corresponde a “*um continuum*” (Allal, 2004: 83),

constituído por diversos níveis de complexidade e eficácia, e não a um nível de excelência ou não.

Os professores entrevistados não deixaram de ressaltar a parte menos boa da implementação desta abordagem na escola, as condições materiais e infra-estruturais que, até então, não foram criadas. E não hesitam em contestar o que tanto lhes inquieta e quanto a isso desabafam do seguinte modo:

[...], pena que a nossa escola peca por não ter as mínimas condições necessárias para que esta abordagem seja devidamente aplicada e seguir um caminho mais frutífero, [...]”. (E7)

“... defendo que se houvesse melhores condições, materiais e equipamentos, mesmo a nível de infraestrutura poderia ser melhor. Imagina, esta escola é uma referencia por acatar as orientações e aplicar na prática com as mínimas condições que tem, é das escolas onde não houve resistência á nova organização curricular. Se tivéssemos melhores condições com certeza essas modificações faziam se sentir melhores ainda, principalmente a nível das práticas. Falta ainda algumas condições, desde laboratório, salas de informática, mais salas de aula...” (E4)

Nessas explanações manifestam um descontentamento, e de facto, “para que a reforma educativa se torne realidade, implica um conjunto de aspetos que constituem o seu suporte de concretização “(Nóvoa & Popkewitz, 1992: 44). E, neste particular, os entrevistados sentem-se lesados quanto às condições materiais e infra-estruturais da escola.

O sucesso de qualquer inovação depende essencialmente dos seus atores e, na escola em estudo, os elementos da comunidade educativa fizeram um trabalho meritoso, principalmente a nível dos coordenadores, professores e do gestor. A escola e os professores devem estar na vanguarda das inovações que devem desencadear a sua ação a nível da escola, da sala de aula, mesmo que tenham sido promulgadas a nível nacional e internacional como refere alguns autores (Rogiers & De Ketele 2004; Isolina & Courel, 2013; Varela, 2014).

Desde início da experimentação da nova abordagem

“foi determinado que os professores da revisão curricular reuniam cada quinze dias para encontros do conselho pedagógico cujo objetivo era discutir a forma de fazer uma gestão participativa do programa para que pudéssemos trabalhar a interdisciplinaridade, muito recomendada nesta nova abordagem, fazer a coordenação interdisciplinar, bem como as indagações na operacionalização dos programas, discussões a cerca da abordagem por competência, a metodologia utilizada na sala de aula, [...]”.

(Relatório final do ano letivo 2012/2013: 2)

O que vai ao encontro de Barroso (n.d. : 10) quando considera que, numa organização como a escola, a gestão:

“é uma dimensão do próprio ato educativo. Definir objetivos, selecionar estratégias, planificar, organizar, coordenar, avaliar as atividades, e os recursos ao nível da escola no seu conjunto, são tarefas com sentido pedagógicos e educativos evidentes. Não podendo ser por isso dissociado do trabalho docente, outro sim a redefinição da profissão docente e as próprias mudanças nos modelos e práticas de ensino a que se tem vindo a assistir nos últimos anos tem valorizado a abordagem do professor como um “gestor de situações educativas” O professor já não é o que transmite conhecimentos aos alunos, mas o que cria situações necessárias para que estes aprendam”.

Barroso (n.d:10)

Então analisaremos cuidadosamente as indagações dos entrevistados para conhecermos a perceção dos professores, coordenadores e gestor, em relação à nova abordagem implementada na escola, especificamente às metodologias de ensino.

“[...] na visão de muitos professores não é que não gostam da metodologia, é que dão mais trabalhos, pois exige mais produção, mais tempo para preparação das atividades letivas. [...], os alunos verificam-se que sentem mais à vontade na sala, aprendem mais e melhor. Os pais, aos que tenho contactado sinto que estão contentes com esta nova metodologia, percebem que os alunos aprendem mais.” (E1)

E tudo porque os novos tempos exigem igualmente novos desafios, o professor tem que estar preparado para encará-las, pois é responsável pela materialização de ações que na verdade não participou na sua génese, daí os conflitos cognitivos, metacognitivos e sociocognitivos, entendidos como normais quando o assunto é novo (Doise & Mugny, 1981). E sobre isto Varela (2014: 3) afirma o seguinte:

” no que concerne às políticas educativas em Cabo Verde não se nota o envolvimento dos agentes que constituem o sistema educativo (pais, encarregados da educação, parceiros da escola, professores, alunos...), na construção do currículo escolar, e estes muitas vezes ficam sem compreender o sentido das inovações e conseqüentemente não compreendem as suas funções neste processo.”

Varela (2014: 3)

Todavia aos poucos os professores foram interiorizando as inovações e aperfeiçoando à medida que iam trabalhando nesta abordagem. Facto confirmado no relatório final do primeiro ano de experimentação

“de agora em diante todos os professores adquiriram habilidades de trabalhar a pedagogia de integração na sala de aula e de modo geral sentimos preparados para abraçar os novos desafios que vão surgindo durante esta fase de experimentação que continuaremos para o próximo ano [...]”

(Relatório final 2012/2013:5)

Os professores de uma forma genérica são de opinião que “o grupo todo está bem integrado, tanto o gestor, os professores, a coordenadora, os alunos principalmente estão bem integrados, aceitando com naturalidade esta nova metodologia.” (E3). Expressão que vai na linha de Messina (2001: 226) quando afirma que “as inovações devem ir de encontro aos contextos locais onde se executa, ir de encontro às características da própria organização, isto é, envolver os próprios atores da escola na promoção da mudança, considerando os contextos sociais sobre o qual está inserida”.

Outrossim, um dos professores, confirma a indagação dizendo que:

“encara esta metodologia de forma positiva e engajadora, gestor, professores, a coordenação, coordenadora. Os coordenadores de uma forma geral estão engajados [...], na implementação desta nova abordagem tanto que tem havido sucesso [...]. Com os pais, os professores tentam passar essas informações sobre abordagem por competência. Quanto aos alunos, de forma geral temos tido resultados positivos [...]. (E4)

Entretanto fazem questão de realçar o trabalho dos coordenadores na implementação da nova abordagem enquanto motor impulsionador das inovações na escola, assim como o destacado trabalho do Gestor, e não menos importante o engajamento dos principais atores, os professores.

“O gestor tem feito o seu trabalho juntamente conosco. Acho que o gestor tem feito tudo para que esta abordagem fosse bem-sucedida, tem estado a trabalhar neste sentido. Quanto aos professores acho que sempre estiveram muito motivados. Através das formações, reflexões conjuntas, na elaboração dos testes, nas planificações das atividades, as trocas de experiências, entre outras...). Quanto á coordenadora também acho que tem feito um bom trabalho, traz temas importantíssimos para debate nas reflexões, está sempre disponível para ajudar os professores, eu vejo esta preocupação, quando chega professores novos tende a passar as informações em relação á abordagem. Os alunos, aqueles que são mais empenhados, mais dedicados, que gostam de desafios, aprendem mesmo e gostam, contrariamente aos que são mais preguiçosos. De uma forma geral eles gostam desta metodologia. Os pais, acho que os pais estão indiferentes, apesar de nos encontros termos dados as informações.” (E5)

“A nova abordagem, trouxe uma nova dinâmica, no seio dos professores também nos coordenadores, logo á partida também na comunidade educativa (alunos e pais), que perceberam nesta nova abordagem uma nova forma de ensinar e de aprender, com certeza com impacto positivo. Também como já tinha dito há sempre aquelas pessoas que se mostram resistentes, mas que paulatinamente vão se entrando na nova abordagem e a recebe-la de forma positiva. (E11).

Como deu a entender, nas declarações do E11, isto não significa ter sido uma construção passiva na escola, pelo que as inovações trazem sempre conflitos de vária ordem, políticas, cognitivas, administrativas, e pessoais. Sobre isso nos adverte Pacheco (2011) citado em Varela (2013: 24) ” nos trabalhos produzidos no campo da educação e do currículo a abordagem das competências não é pacífica, mas marcadas por divergências e inclusivo por um paradoxo académico”.

3.2.3.4- As estruturas centrais do Ministério da Educação e a implementação da APC na escola

A lei que regula a implementação da revisão curricular com base numa pedagogia de integração ou abordagem por competência no sistema educativo cabo-verdiano foi promulgada em setembro de 2010. No entanto, a sua implementação por via experimental só viria a acontecer no ano letivo 2012/2013, para mais tarde ser generalizado no ano letivo 2014/2015.

Há um entendimento generalizado de que o sucesso ou o fracasso de qualquer inovação reside no envolvimento de todo o sistema, neste particular iremos analisar o envolvimento das estruturas centrais do Ministério da Educação na implementação do APC na escola. Numa perspetiva coerente e concordando com Varela(2014: 6):

“as reformas educacionais exigem uma adequada fundamentação científica, política, técnica e normativa das mudanças pretendidas, uma liderança esclarecida, de todo o processo conducente á sua realização, um ambiente organizacional e social favorável e a possibilidade de mobilização efetiva dos meios e recursos de suporte á consecução dos objetivos, indicadores e metas preconizadas”.

Varela (2014:6)

Vamos analisar cuidadosamente todos esses aspetos, de acordo com os discursos dos diferentes atores entrevistados.

Por quanto aos fundamentos, entendemos que foram devidamente estudados e promulgadas desde 2006 com a concessão do (DORC), conforme nos dá conta a Proposta de Orientações para a Avaliação das Aquisições dos (as) alunos (as) do ensino Secundário (P.O.A.A.A.E.S.) quando enuncia assim:

“O Ministério da Educação após o diagnóstico dos principais problemas do sistema educativo lançou em 2006, um processo de revisão curricular visando introduzir uma inovação designada por pedagogia da integração, numa abordagem por competências de base (PI/APC) tanto no Ensino Básico como no Secundário que pretende responder aos vários desafios que se colocam aos actuais sistemas educativos nomeadamente, a melhoria da eficácia interna e externa, da eficiência e da equidade”.

(P.O.A.A.A.E.S, 2011: 3)

A visão dos discursos dos entrevistados sobre esta questão segue uma linha um tanto quanto concreto/real, pois revelam as boas práticas do envolvimento do Ministério da Educação no que concerne à elaboração de novos programas e manuais escolares, sobre isso revelam o seguinte:

“Penso que sim têm contribuído, com os novos manuais, novos programas” [...].(E-1)

“Acho que sim, um pouco confuso, mas penso que têm contribuído com os novos manuais, programas, as formações e orientações.” (E-2)

Com certeza, a disponibilização dos manuais por via experimental terá sido pertinente no processo da implementação da reforma educativa e como tal, no processo ensino e aprendizagem. Apesar de haver hoje inúmeros contextos de aprendizagem, os manuais continuam a ocupar o lugar de destaque no ensino. Acreditamos que nenhuma outra fonte substituirá a sua eficácia, quando o assunto é aquisição de saberes, numa abordagem por competência. Aliás, na conjuntura atual a abordagem aos manuais escolares relacionada com a implementação de uma pedagogia por competências é extremamente importante, pois segundo (Carvalho e Fadigas,2007, como citado em Gonçalves,2011: 31) ” O manual escolar é um recurso pedagógico didático importante e que visa contribuir para o desenvolvimento das competências”.

Ainda sobre o mesmo assunto, um outro entrevistado acrescenta:

“Acho que o ministério de educação tem investido nesta nova abordagem com formações, secções de capacitação, encontros de reflexões, nos novos programas, os manuais. Sobretudo os programas e manuais por contemplarem muita coisa que tem significado para a vida do dia-a-dia do aluno e isso é bastante motivante para o aluno. Antes tinham conteúdos e ilustrações ultrapassados. Por exemplo podíamos encontrar livros de 2010 com figuras de 1986, muito antigas. Já hoje em dia encontramos manuais com conteúdos da atualidade, figuras recentes, coloridas e viradas para o dia-a-dia do aluno.” (E6)

De certo que as secções de capacitação e encontros de reflexões a que se refere o entrevistado (E6) tem a ver com as ações desenvolvidas na escola pela subdiretora pedagógica, claro sob orientações da tutela, concomitantemente pelo Ministério da Educação que, neste sentido, refere-se a todos os envolventes do sistema educativo. Do mesmo modo outros entrevistados (E8 e E9) afirmam que:

“O Ministério da Educação contribuiu de forma positiva, deu formações aos professores, gestores e coordenadores e continuou no terreno a fazer supervisão e acompanhamento dos trabalhos, nos primeiros tempos, com técnicos vindos do gabinete da revisão curricular, posteriormente pela subdiretora pedagógica do terceiro ciclo.” (E8)

“Através da disponibilização de documentos, programas, manuais e formações sobre APC, apesar de serem muito teóricos.” (E9)

Entretanto temos a consciência que os documentos orientadores, os programas e manuais (a par da formação de professores), constituíram desde sempre a chave de todo o processo da revisão curricular, uma vez que constituem ferramentas indispensáveis de qualquer

processo de reforma educativa. Em relação ao assunto a P.O.A.A.A.E.S. (2011:3) apresenta o seguinte:

“Foi concebido em 2006 o documento orientador da revisão curricular que contém um novo plano de estudos para o Ensino Secundário; seguiu-se a elaboração de programas para as novas disciplinas e a revisão dos programas das disciplinas já existentes para o 1º ciclo do Ensino Secundário (2007-2009) e, atualmente, os programas do 1º ciclo estão sendo pré-experimentados em duas escolas secundárias do país (2009-10 e 2010-11), estando também em curso a elaboração dos manuais.”

(Proposta de orientações para a Avaliação das aquisições dos (as) alunos (as) do Ensino secundário, 2011: 3)

Convém esclarecer que na altura em que o documento foi elaborado, o 1º ciclo do Ensino Secundário correspondia ao 7º e 8º anos de escolaridade.

Durante os anos de experimentação da revisão curricular na escola, no final do ano letivo eram solicitadas informações em relação aos manuais e programas, com objetivo de recolher subsídios para a melhoria dos mesmos; essas informações seguiam guiões a serem preenchidos pelos professores e coordenadores da escola. Atualmente está em curso a revisão da matriz curricular, tendo como base os subsídios fornecidos pelos professores, e nesta linha o Documento Orientador da Operacionalização do Projeto Educativo: Desenvolvimento Curricular (DOOPEDC) refere assim:

“A revisão curricular que se pretende levar a cabo assenta em informações provenientes quer de estudos sobre o setor da Educação, quer da recolha de subsídios realizada, em todo o território nacional, junto das delegações concelhias do Ministério da Educação, de gestores(as), diretores(as) e professores(as)”. O mesmo documento acrescenta ainda que “[...]” é fundamental proceder a uma revisão do sistema educativo que inclua a reformulação da matriz curricular, dos programas, dos manuais e dos materiais e recursos didáticos pedagógicos dos ensinos básico e secundário, assim como a formação, inicial e contínua, de docentes” [...].

(Documento orientador da operacionalização do projeto Educativo: desenvolvimento Curricular,2017:3).

Relativamente às formações iniciais e contínuas de professores provavelmente, há ainda um longo percurso a fazer, pois se por um lado a maioria dos professores têm uma formação inicial, esses não foram acompanhados de um necessário desenvolvimento curricular baseado em competências, no contexto de Cabo Verde, as inovações terão chegado mais tarde ao ensino superior. E a formação contínua dos professores, apesar da sua existência, não tem sido de todo eficaz, até porque sendo uma inovação está sendo introduzido aos poucos, na cultura desses profissionais. Em ambos os casos a aposta deveria centrar no desenvolvimento profissional docente na própria escola, pelo que exige “formação de formadores que desempenharão respetivas funções nas escolas” (Campos,

1989:132) uma vez que a mudança se operacionaliza a nível da escola. Como fundamento a este propósito, Varela (2014: 9) esclarece que “A inovação deve ser encarada como mudança interna na escola”.

Entretanto alguns atores entrevistados distorceram um pouco o discurso assertório, realçando do seguinte modo:

“... fizeram as três ações de formação aqui, mas acho que precisavam fazer mais acompanhamento, fizeram formações, mas sem acompanhamento. Da subdiretora pedagógica sim, mas penso que a nível central ficou muito a desejar. Deveria haver mais formações e um acompanhamento melhor adequado por parte deles. Porque recursos humanos nós temos aqui, pessoas dispostas a trabalharem, dedicadas, mas nós sentimos um pouco que eles precisam fazer mais.” (E-5)

Há, no entanto, quem vai mais longe proferindo assim:

“[...],as estruturas do Ministério da Educação, penso que poderiam ter tido um papel muito mais importante neste processo de implementação da abordagem por competência. Têm dado algumas orientações, algumas formações, mas acho que poderiam ter tido um papel melhor ainda, feito mais em relação á capacitação dos professores, em facultar mais meios materiais aos professores, coordenadores, ás próprias escolas, no sentido de esses puderem ter implementado de uma forma mais eficaz esta abordagem. [...]”. (E11)

“Não tanto como deveria de ser, mas sim [...], poderiam estar melhor integrados na implementação dessa nova abordagem, criando mais condições materiais e infraestruturais para tal, e mais formações para os professores, o que fizeram não foi suficiente”. (E-5)

Na verdade, a formação de docentes afigura-se como das problemáticas centrais para a mudança educativa. Com isso pretendemos elucidar que a competência e a dedicação do corpo docente é condição “sin quo non” de um ensino de qualidade pela qual a atual sociedade almeja, pelo fato de que os professores são considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. No relatório de Delors (1996:153) essa questão é traduzida no seguinte enxerto:

“Para elevar a qualidade da educação é preciso antes de mais nada melhorar o recrutamento, formação, estatuto social, e condição de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se esperam, se possuírem os conhecimentos e competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e as motivações requeridas”.

E concordando com Fullan e Hargreaves (1999, citados em Messina, 2001), acrescentamos ainda que os professores devem ser formados para que aprendam a trabalhar em condições de incerteza e de ansiedade e tenham confiança nas pessoas e nos processos. Não menos importante está a conduta pessoal do próprio professor em aceitar a mudança e investir na sua autoformação, pois por mais sofisticadas que sejam as formações ministradas, de nada vale quando as competências pessoais não falarem mais alto, na medida que esta aspiração

depende em grande parte da performance, convicto de que a mudança deve ser promovida “tendo em vista a autonomia em nível individual e grupal” (Messina,2001:229).

3.2.3.5- Desafios suscitados pelas inovações na escola: potencialidades e constrangimentos

Falar da abordagem por competência e seus processos paradigmáticos, significa antes de mais fazer uma reflexão sobre a reforma educativa, inovação e mudança, que a meu ver são conceitos que apesar de não terem o mesmo significado, são por vezes simbióticos. Concordando com Isolina e Courela (2013:99) ao referirem que, “embora surjam interligados, definem realidades diversas” do mesmo modo Varela (2014: 5) refere que “reforma educativa implica a prescrição de “mudanças que podem ou não desembocar em inovações educacionais”.

Na perspetiva de que a inovação deve “contribuir para a construção de um marco mais amplo em duplo sentido, ao incluir a inovação como um tipo de mudança e ao inserir a mudança em um campo interdisciplinar, sem reduzir as referencias ao campo da educação e menos ainda, ao âmbito da escola”, Messina (2001:226), entendemos que a inovação deve ser auto gerado e autogerido na própria escola envolvendo todos os atores e, claro, com base nos referenciais político-educativos emanados a nível do macro sistema.

Segundo os entrevistados, a APC introduziu um leque de inovações que suscitam desafios à escola, em geral, e especificamente aos professores.

“Colocam desafios enormes para a escola, pois as maiores inovações estão na avaliação.Com o novo sistema de avaliação os professores devem preparar melhor, ter orientações [...]”.(E1)

“É um grande desafio pois inovará todo o sistema e a metodologia do professor, o professor tem de se dotar de uma série de ferramentas para desempenhar bem esta nova função de orientador, e a escola tem de proporcionar meios aos professores e aos alunos para trabalharem nessa perspectiva de consolidar os saberes (saber/saber-fazer/saber-ser).” (E9)

Deveras que a revisão curricular a que referimos, de acordo com o Documento Orientador da Revisão Curricular (DORC) “[...] deveria se inscrever numa lógica de projeto vasto e multifacetado em que se integram como componente prioritário: a formação dos professores, a avaliação de aprendizagens dos alunos, a reformulação/produção de manuais escolares e a reorganização curricular” (Varela, 2011:21).

O facto é que a formação de professores não aconteceu nos moldes a que deveria ser e, ao mesmo tempo, que se experimentavam os novos manuais e programas” o sistema de avaliação revisto em função da nova abordagem não estava a ser experimentado” (Ferreira,2013:44), portanto uma relação avessa ao que deveria ser, sendo que a avaliação constituiu uma das pedras basilares desta revisão curricular, pois deixa a nu “um desfaseamento temporal entre o planificado e o executado.” (p. 45).

Quando se está perante uma inovação, é claro que os desafios são vários, principalmente porque as inovações normalmente chegam numa perspectiva “*top down*” (Varela,2014:3) e naturalmente geram diversos conflitos, pelo menos até à sua apropriação. Contudo parece ser de carácter universal, referindo Varela (2014:10):

“No caso cabo-verdiano a abordagem curricular por competências associada á pedagogia de integração ,foi introduzida sem o cabal aprofundamento das diversas experiencias e perspectivas que tem sido ensaiados no plano internacional, sem uma adequada socialização e consensualização da abordagem mais adequadas aos diversos contextos da educação ,e sobretudo , sem uma aprofundada e prévia formação de professores (e da sociedade geral), para as inovações que estão em causa, de modo a que essas possam surtir os efeitos positivos almejados”.

As inovações constituem desafios, acarretando potencialidades e constrangimentos. Quanto a isso os entrevistados apontam que a APC trouxe a oportunidade da construção da qualidade de ensino na educação, um dos objetivos do governo para o setor da educação,“melhorar a qualidade do ensino e a eficácia do sistema educativo através da relevância das aprendizagens, da pertinência social e económica da educação e da eficácia e eficiência do sistema educativo” (Ferreira, 2013:44).Através da aquisição de competências, tanto dos alunos como dos professores, há ganhos substanciais na melhoria das condições de trabalho na escola, e que os recursos humanos (professores) estão dispostos a inovar. Em relação a esta questão reagiram assim:

[...] Oportunidade das escolas na construção da qualidade, competências e da sua própria autonomia. Em termos de recursos humanos já têm as condições mínimas”. (E1)

“[...] aqui na escola basicamente não ouve resistência na implementação da nova abordagem [...]”. (E5)

“Bom a escola tem melhorado muito, adquirido alguns materiais que antes não tinha, tem ganhado melhores condições de trabalho”. (E3)

“Vejo, contudo, uma oportunidade para a escola ganhar a sua autonomia, é uma metodologia que ajuda a construir a qualidade.” (E5)

A par das potencialidades a escola enfrenta enormes constrangimentos, nessa senda os entrevistados apontam como principais constrangimentos: a falta de infra-estrutura, concretamente salas especializadas (laboratórios, sala de informática, oficinas, materiais didáticos, entre outras). Além de apontarem o elevado número de alunos por turma, que não permite fazer uma pedagogia diferenciada na sala de aula, não favorecendo, portanto, a inclusão, como os seguintes casos:

“[...], é difícil trabalhar abordagem por competência com turmas numerosas. APC é uma abordagem inclusiva, para atender a todos os alunos independentemente das suas diferenças é preciso ter turmas com um número razoável de alunos[...]”. (E1)

“Acho que a escola tem de estar capacitada para receber esta nova abordagem. Os constrangimentos, é claro que os existem, por exemplo ainda há disciplinas sem manuais específicos, caso da educação para cidadania, de francês, de educação artística. O espaço físico precisa estar virado para a nova metodologia, mais salas de aula, sala de informática. Deve haver menos números de alunos por turma, os existentes contrariam as orientações da pedagogia de integração,[...]”. (E6)

“Constrangimentos na nossa escola por exemplo é que temos de ter mais materiais, o trabalho é centralizado no aluno, este tem de ter -los disponíveis, para aprender a fazer, tem que ter material para fazer, portanto temos falta de computadores, mais salas de aulas, contudo vamos trabalhando com o que temos.”(E8)

Constatamos então que os desafios e constrangimentos apontados estão relacionados com as políticas educativas traçadas superiormente, a nível macro do sistema e com decisões que não dependem da escola.

Obviamente que a nível interno da escola a cada instante surgem desafios que se prendem com fatores que podem ser mais controlados e solucionados pela escola, embora alguns deles estejam dependentes dos superiores. Percebemos igualmente um discurso um tanto quanto conformista, típica do sanicolauense. Contudo estamos cientes de acordo com Varela (2011: 27) que:

“As mudanças e as inovações curriculares deverão ter em conta,por um lado as potencialidades existentes, na perspetiva da “valorização do adquirido” (DORC, 2006) e, por outro os constrangimentos e limitações de vária ordem,que têm de ser superados,de forma gradual,mas consequente,ciente de que num país de escassos recursos, é através de uma educação que o homem se qualifica como “recurso natural“(Pereira 1980) mais importante de que o país dispõe para o seu desenvolvimento”.

(Varela,2011:27)

Este verso nos reporta a uma reflexão da competência enquanto (resiliência) a desafios de vária ordem e saber dar respostas aos mesmos, e neste sentido o cabo-verdiano é um verdadeiro sábio. Pois desde sempre, este povo esteve disposto a grandes desafios em consequência da situação sociogeográfica do país.

3. 3. A liderança educativa: conceito (s) e atributos de um líder inovador

Uma das condições basilares para o sucesso das organizações, independentemente da natureza da instituição é sem dúvida a liderança e o modo como é exercida. No caso da escola, a liderança educativa constitui necessariamente “uma das chaves para a mudança dos sistemas educativos e das organizações escolares no sentido de as tornar mais eficazes e de aumentar os seus níveis de qualidade “(Trigo & Costa, 2008:562).

Neste contexto procuramos perceber junto dos entrevistados o entendimento que têm sobre a liderança educativa e os atributos de um líder inovador. Assim nesta viagem falaremos do conceito de liderança educativa na visão dos entrevistados, dos atributos pessoais e profissionais de um líder inovador, da complexidade das tarefas que envolvem a liderança em contexto de mudança de paradigmas educacionais na escola investigada.

3.3.1- Conceitos da liderança educativa e atributos de um líder inovador

Nesta linha de ação, damos seguimento à análise do conceito da liderança educativa, começando por apresentar as várias perspetivas dos entrevistados:

“Para mim a liderança educativa, posso dizer que é a capacidade de liderar bem a escola, torna-la mais dinâmica, mais unida, em que todos os elementos da comunidade educativa possam contribuir, uma escola participativa.” E2;

“Para mim é um conjunto de recursos humanos e materiais que o líder mobiliza para atingir os seus objetivos” E8

“Liderança educativa é o tipo de liderança que se faz no espaço do ensino, gestores, delegados, coordenadores, diretores também, que tem um grupo para coordenar. E a partir da coordenação do grupo, dependente do grupo que tem, para atingir objetivos específicos e também objetivos gerais para o bom funcionamento da escola neste caso.” E10.

“A liderança educativa pressupõe que todos aqueles que estão a frente do processo educativo tenham como orientação uma pedagogia assente em valores fundamentais para o sucesso do mesmo.” E9

“Bom, liderança educativa é um meio para o desenvolvimento de uma ação pedagógica... a minha perceção é isso.” E4.

“Para mi a liderança educativa abrange a escola, os alunos, as cozinheiras, os professores. Liderar a escola no seu todo. E essa pessoa tem que saber liderar, liderar não é mandar, é falar com jeito, somos uma equipa, somos humanos, temos sentimentos. Acho que um líder educativo tem que ter educação para liderar”.E3

Percebemos que os entrevistados têm uma visão da liderança educativa associado á capacidade de mobilizar, coordenar, através de uma ação pedagógica, considerando os recursos humanos e materiais para atingir os objetivos da escola, tendo como foco os valores fundamentais para o sucesso do espaço educativo, a educação para liderar. Indagações que vão ao encontro com Trigo e Costa (2008:571) ao afirmarem que:

“um conjunto de características devem constituir as linhas estratégicas de uma liderança de qualidade ,capaz de dar respostas aos desafios atuais das instituições educativas entre os quais: gestão com pessoas;líderes ressonantes; liderança transformacional;ética na liderança;liderança moral;primado de valores sobre os fatos;liderança pedagógica;liderança colegial;organização polifónica;gestão com garantia de qualidade – são diferentes formas de traduzir que a ideia de que as organizações atuais,e também a organização escola,precisam de uma liderança que coloca no centro da sua atividade a ética,a moral,os valores,as pessoas, o diálogo e a relação entre pessoas ,a adaptabilidade á mudança,o desenvolvimento organizacional,a qualidade [...].

Trigo & Costa(2008:571)

Na opinião do coordenador, um líder ” deve ter um poder de influência, influenciar pessoas para atingir os objetivos da escola que vai culminar na formação de uma escola de qualidade para todos”. Esta forma de pensar vai na linha dos argumentos apontados por Fachada (2014:23) quando admite que “a liderança pode ser entendida como a capacidade para influenciar as pessoas para trabalharem com entusiasmos, em função dos métodos e objetivos necessários e prioritários para o sucesso da organização”.

Já outro entrevistado revela que “entendo por liderança educativa a capacidade de as pessoas estarem envolvidas na gestão, de motivar os seus subordinados para atingir os objetivos pretendidos” (E10). Neste sentido Rego e Figueiredo(2013:29) esclarecem que “todos os líderes influenciam os seus colaboradores através da sua ação, mas os líderes de topo são por razões óbvias mais influentes: eles criam o ambiente onde os outros líderes vão liderar”. O gestor (E11) vai na mesma linha proferindo assim:

[...] é claro que o líder também, neste sentido tem um papel fundamental de conseguir consensos, de conseguir reunir todas as condições para que todos os integrantes, todos os envolvidos na prática educativa possam estar integrados e dêem a sua contribuição, que seja uma liderança participativa, onde todos possam envolver. (E11)

Por conseguinte o líder deve ser aquele capaz de mobilizar todos os da sua equipa para que possa conseguir alcançar os resultados preconizados. Nesta arena de Bryman (1996), como citado em Costa e Castanheira (2015:16), propugna que “a liderança pode ser vista como um processo (ato) de influenciar as atividades de um grupo organizado nos seus esforços para atingir determinados objetivos”.

E no entendimento desta expressão, o mais apropriado é falar em lideranças, do que liderança, tudo porque a liderança envolve processos que não envolvem apenas o líder, mas sim toda a organização, o que nos leva a concordar com Cunha, Rego & Figueiredo (2013:28) ao dizerem que “numa organização a estratégia desenha – se no topo, mas executa – se ao longo de toda a linha de comunicação”. Portanto as linhas estratégicas para o alcance dos objetivos da organização educativa, neste particular deve ser assumida em todas as faces das lideranças internas da instituição educativa, uma vez que “a liderança é um processo de influência, o que significa que o líder influencia as pessoas da sua equipa a serem excelentes e entusiastas na concretização dos objetivos” (Fachada,2014:23).

Quando interpelados acerca dos atributos pessoais e profissionais de um líder inovador que mais valorizam, os entrevistados expressam-se da seguinte maneira:

“A nível das competências profissionais devem ter formação na área de gestão, atributos pessoais, deve ser uma pessoa aberta, que impõem a sua autoridade, mas não exagerada e que consegue abrir com os demais para que haja uma comunicação saudável. A comunicação é fundamental no relacionamento”, E2.

“O que mais valorizo num líder é a sua capacidade na procura de solução para as questões pertinentes que possam existir, e a sua interação com o público que lidera. Tem que estar atento, informado para poder dirigir o seu grupo. A responsabilidade e a comunicação são as palavras de ordem”, E4.

“Valorizo muito o relacionamento interpessoal com todos, e não simplesmente com alguns, saber adaptar- se de forma precisa em diversas situações, tem que ser uma pessoa objetiva, firme ao tomar as decisões, isto é, tomar as decisões certas nos momentos certos. Essencialmente valorizar as pessoas, saber ouvir, partilhar as informações” (E5).

“Um líder inovador tem que ter capacidade de diálogo e mobilizar recursos para atingir os melhores objetivos. Tem que ser aberto, flexível, participativo e tem que promover um clima positivo de modo a ter um trabalho de equipa.” (E8)

“Num bom líder valorizo o espírito de equipa, a simplicidade, a humildade, a empatia (saber colocar-se no lugar do outro), a curiosidade, o profissionalismo e a busca incessante pelo saber” (E9).

Na senda dos entrevistados, acreditamos que a formação na área de gestão constitui uma mais-valia como atributo essencial, para quem lidera qualquer organização. Paralelamente somos de opinião que não basta a aquisição de competências técnicas nesta área para ser um bom líder inovador. De acordo com Cunha, Rego & Figueiredo (2013:197) “ as competências técnicas não são suficientes para assumir eficazmente responsabilidades da liderança de topo”, são necessárias competências no seu sentido lato, em que a pedra basilar sejam as competências relacionais, intra e interpessoais do líder, a responsabilidade, a boa educação, a conduta pessoal do próprio líder, a partilha, o espírito de equipa, com destaque para o profissionalismo e a busca incessante de saber como revelam os entrevistados.

Nesta perspetiva acordamos que “a liderança aprende – se à medida que se executa, mas melhora – se com a reflexão e a capacidade de aprendizagem sobre a prática. Os melhores líderes são por ventura, praticantes reflexivos que viajam entre a prática e a reflexão” (Cunha, Rego& Figueiredo,2013:17).

Qualquer líder que se pretende inovador, como exigem os novos tempos deve empenhar adequadamente o seu perfil na organização que lidera, para isso é necessário “um perfeito alinhamento dos seus valores pessoais e profissionais com os da organização” (Fachada 2014:27).

Certo que a comunicação constitui a alavanca fundamental de qualquer nível de liderança, uma vez que “comunicar abertamente permite –lhe ter a perceção do que pensam acerca do seu desempenho e reavaliar o seu papel e a sua forma de estar na organização/empresa progredindo significativamente no seu aperfeiçoamento” (Fachada, 2014:30). Com efeito a comunicação do líder constitui “fator promotor de elevados níveis de motivação ou de elevados níveis de frustração, o que o líder comunica quer verbalmente, quer de forma não verbal condiciona a ação dos colaboradores” (p.164). Por conseguinte “o poder de

influência e de inspiração do líder é tanto mais eficaz quanto mais eficiente for o seu poder de comunicação” (p. 164). Esta premissa atua favoravelmente no poder da autoridade, que de forma natural leva os colaboradores a cumprirem as tarefas sem envolvimento direto do líder.

Igualmente a nível da responsabilidade pessoal, uma vez que” os líderes responsáveis partilham a informação com toda a equipa e tudo fazem para a manter informada, obtendo respeito, confiança, e lealdade por toda a equipa” (Fachada, 2014:59).

A valorização das pessoas e o trabalho em equipa constitui menção da maioria dos entrevistados, ambos conotados com a educação, enquanto processo de desenvolvimento do ser humano, designado por Dewey (1897,citado em Gaspar et al,2015: 230) como “um processo de vida” e um “método fundamental para o progresso e reformas sociais”. Assim entendemos que o verdadeiro líder é aquele que é capaz de se adaptar a um grupo particular de pessoas, valorizando – as em todas as suas dimensões, em diversas situações, priorizando o trabalho colaborativo, baseado na interação humana que tenha o seu pilar “nas relações sociais que se desenvolvem tendo por base a comunicação” (p. 230).

Ainda em relação aos professores o entrevistado 6 sublinha que “Uma pessoa como líder, tem de saber digamos ser aberto, ser aberto com as pessoas, delegar poderes também...tem de saber passar poderes...”.Congratulamo-nos, pois, com esta menção uma vez que umas das competências inerentes a este papel está exatamente na capacidade de o líder saber delegar tarefas e saber identificar com eficácia as competências da pessoa em relação ao tipo de tarefa a que vai atribuir.Com a mesma opinião Fachada (2014:160) afirma que “...é necessário ter um excelente domínio das tarefas e provar que há uma plena compreensão da forma de realizar as tarefas por parte da pessoa em que se delega e garantir a monitorização da realização dessas mesmas tarefas de forma a garantir o seu sucesso”.

Outro entrevistado reage assim:

“Boa postura cívica e profissional, educado, coerente, firme, mostrar a mais-valia em todas as suas posições. Em relação a esta escola optei por dar a minha opinião favorável, penso que o gestor tem todas essas características, tem mostrado boa postura profissional, é capaz em todas as suas medidas, e acho que falando da sua liderança a nossa escola está no bom caminho, tem postura, carisma e é educado. A liderança tem de ser uma cumplicidade”. (E7)

De facto, o líder deve ser “um modelo de referência”, os colaboradores querem e sentem a necessidade de confiar no seu líder, ou seja “a confiança é um vínculo invisível que reforça o poder do líder e da própria equipa” (Fachada, 2014:47). O entrevistado 7 explicita as características de uma liderança na linha de Day (2003, citado por Costa & Castanheira, 2015: 28) ao referir que: “a liderança é acima de tudo, um processo de construção e manutenção de uma visão, cultura e relações interpessoais, enquanto a gestão prende – se com a coordenação, apoio e monitorização das atividades organizacionais”.

O próprio gestor também emitiu a sua opinião em relação a este ponto pronunciando-se assim:

“... o que eu mais valorizo é que o líder seja capaz de ouvir a todos. Independentemente das vozes, das opiniões contrárias, que seja capaz de ouvir a todos. Que todos sejam ouvidos para que esta liderança seja efetiva, para que possa formar uma equipa melhor possível para se trabalhar e assim poder fazer uma melhor liderança, como já tinha dito para que seja uma liderança partilhada.” (E11)

Esta opinião nos remete a uma reflexão sustentada por Fachada (2014:48) dizendo que “o líder deve destacar- se da equipa pela forma como comunica e aborda os temas. O seu papel é escutar o que os elementos da equipa verbalizam...”. E neste sentido o gestor está convicto da sua ação, afirmando que “todos sejam ouvidos para que esta liderança seja efetiva...”. Todavia a autora adverte: “mas em situações menos favoráveis ou mais críticas deve distanciar –se significativamente da equipa, evidenciando uma outra forma de pensar, de refletir e de falar sobre as questões” (p.48). Pois tudo o que o líder diz tem mais poder e por isso sujeito a análise e interpretações profundas e influenciadora, neste sentido é preciso ser prudente e responsável, ou seja, “Tudo o que ele dizer á equipa tem que ser avaliado em função do impacto que ele pensa que vai ter e que quer causar na equipa” (p.49).

No entanto o que parece realçar aqui tem a ver com o propósito do gestor em apostar numa liderança partilhada com os colaboradores, onde a comunicação constitui “uma ferramenta de gestão e de liderança” (Fachada,2014:166).

3.3.2. A complexidade dos processos da liderança na Escola

Os paradigmas aliados aos processos da liderança na escola envolvem um manancial de procedimentos, que têm por base os valores fundamentais do ser humano: ética, respeito, compromisso, responsabilidade. Gera, deste modo, complexidades nas relações que se

estabelecem no espaço escola, ao mesmo tempo, perspetivando um processo do ensino e aprendizagem que responda aos desafios da formação de cidadãos para a complexa sociedade que nos envolve. Tudo isso inclui a esteira de uma constante mudança e adaptação de forma consciente e reflexiva dos principais agentes envolvidos no processo de liderança educativa.

Sobre este aspeto os entrevistados tiveram em consideração o modo como as mudanças ocorrem na escola, o relacionamento interpessoal, a planificação das atividades de que envolvem a escola, alertando igualmente da consciência que têm do compromisso com a escola e a sociedade. Foi então que se pronunciaram assim:

“No relacionamento interpessoal os profissionais da educação, têm que ter a capacidade de encarar os novos desafios, onde a comunicação é mais uma vez fundamental”. (E2)

“...de forma positiva, temos de encarar como um desafio a conquistar, em que a pedra de toque está no relacionamento com as outras pessoas com quem lidamos.... (E4)

“No relacionamento interpessoal, bem eu encaro esta parte de forma positiva, um líder tem de estar consciente que existem diferentes tipos de pessoas e deve estar preparado para lidar com todas as pessoas e da melhor forma possível, saber tentar chegar em acordos. O relacionamento interpessoal é fundamental, não é fácil pois as pessoas são diferentes, mas é possível, através do diálogo, da comunicação, estabelecer um relacionamento interpessoal firme. É possível construir o caminho certo no relacionamento entre as pessoas...”. (E5).

“No relacionamento interpessoal, claro que uma pessoa tem de estar sempre preparado, tem de ouvir as opiniões dos outros e considerar essas opiniões. Tem de estar preparado para ouvir as críticas porque nós aprendemos com as críticas, enquanto humanos estamos sujeitos a errar... (E6)

Quanto ao relacionamento interpessoal a que os entrevistados referem, constatamos que todos estão convictos, que a melhor via para o desenvolvimento de uma liderança efetiva, interativa e colaborativa que reflita na melhoria da comunidade de aprendizagem, é sem dúvida o tipo de relações entre os elementos da equipa, onde “a comunicação é mais uma vez fundamental” (E2)

A este propósito rejubilamos, pois, segundo Gaspar, Pereira, Oliveira e Teixeira (2015: 231) “a comunicação é a causa primeira das relações interpessoais e o meio privilegiado para estabelecer a comunicação é a linguagem”. Os mesmos autores exortam que para Vigotsky (2001) “a linguagem é antes de mais um meio de partilha social, que sendo a base da comunicação, por ela se desenvolve a interação e se criam as relações interpessoais”.

Daí a essência da comunicação, basicamente da linguagem enquanto meio de comunicação que deverá contribuir no estabelecimento de relações positivas entre os profissionais da

educação, promovendo “o sentido de autonomia, o sentido de pertença e de partilha, o sentido da construção com o outro, o sentido de comunidade” (Gaspar, Pereira, Oliveira & Teixeira, 2015: 231). Deste modo, a moderação na linguagem, a reflexão na ação e sobre a ação devem falar mais alto no estabelecimento de boas relações interpessoais e sociais do qual inclui a comunidade educativa, concomitantemente a liderança. Pois na arena de Alarcão (2013:17) a reflexão sobre a reflexão na ação se afirma como um processo que “leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer, ajuda a determinar nossas ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções”.

Nas relações que se estabelecem com os outros, as críticas surgem como inevitáveis, construtivas ou não. Em qualquer dessas situações deve prevalecer a compreensão, o bom senso, a capacidade de interpretá-las serenamente, independentemente da sua origem e do seu objetivo, e tirar ilações que sirvam para aproveitar no bom sentido, pois toda a palavra tem um significado construtivo, depende de quem o interpreta e como o faz. Quanto a isso (Fachada,2014:60) adverte “Valorize – as e agradeça- as. Considere-as como fonte do seu crescimento e autodesenvolvimento”.

O gestor (E11) enquanto líder que em princípio deve promover as boas relações interpessoais na equipa que lidera, argumenta do seguinte modo:

“...enfrento de forma normal, relativamente ás relações interpessoais não é fácil, não é fácil fazer com que todas as pessoas estejam em sintonia, mas procuro lá onde for possível fazer com que as pessoas vejam sobretudo o lado positivo das coisas e que possamos trabalhar em sintonia, harmonia...”.(E11)

É de todo conveniente que o líder seja “um exemplo de harmonia, de lealdade e de respeito”, (Fachada, 2015:58), ou seja, “O líder deve ser um exemplo em todas as suas valências, e muito particularmente na área relacional. É altamente positivo quando o líder se percebe como sendo capaz de gerir eficazmente os relacionamentos mais difíceis com os elementos da equipa” (p.168).

Congratulamo-nos deste modo, com a posição do gestor, pois segundo o seu dito, tem a consciência do desafio na manutenção das boas relações na equipa e faz tudo dentro do possível para que prevaleça relações positivas no trabalho.

O coordenador (E1) posiciona – se da seguinte maneira:

“Eu penso que as mudanças, às vezes é difícil porque ainda temos pessoas um pouco conservadores, como dizem as pessoas especializadas a mudança deve desencadear dentro da escola, contudo penso que o líder deve ter um papel muito... importante no processo de mudança”. (E1)

A verdade é que “muitas pessoas rejeitam a mudança porque têm medo de fracassar e serem vistas como incompetentes” (Fachada.2014:187). Ora esta premissa deve ser combatida no seio dos profissionais, pois a mudança é sempre fonte de crescimento, de aperfeiçoamento e de evolução. Daí ressalta o papel do líder, independentemente do nível de liderança em “alinhar as pessoas que lidera no projeto de mudanças, reduzindo a ansiedade e a inquietude que possa surgir”. Incutindo nos colaboradores a ideia de que devem estar predispostos para aprenderem permanentemente, aliás os novos tempos inspiram uma constante aprendizagem, porque estamos constantemente a deparar com novos desafios. Contudo, tudo isso depende de cada um, em se consciencializar para a necessidade de mudança como princípio para o desenvolvimento pessoal e coletivo em qualquer organização.

De igual modo os entrevistados dão ênfase às planificações e orientação das atividades como meio indispensável para se alcançar êxitos em qualquer organização, neste particular nas organizações educativas. E respondem desta forma:

“Na planificação e orientação das atividades, claro uma pessoa tem de estar motivado. Ter a capacidade de argumentação também e saber o quê que se vai fazer, e também de ouvir as outras pessoas.” (E6)

“... na planificação, de forma positiva também e engajadora, pois é necessário planificar sempre de acordo com as orientações superiormente emanadas. Estou sempre pronto para dar a minha contribuição...” (E4)

“...temos que cumprir com responsabilidade todas as orientações estabelecidas pelo sistema educativo, organizar todas as atividades de modo a cumprir com as tarefas e obrigações estabelecidas...”(E8)

“Na planificação e orientação das atividades, procuro ser o mais competente possível nas atividades que realizo, primando-me pelo profissionalismo. Escuto a opinião dos outros e estou sempre aberta a sugestões para melhorias. (E9)

Nota –se que evidenciam a responsabilidade, o compromisso, a motivação, a competência, com que os professores devem dispor no cumprimento das suas obrigações, de acordo com as estratégias de orientações emanadas superiormente e da cultura da escola. Verifica - se que os professores estão conscientes da complexidade das tarefas que devem desenvolver e com que implicação deverão dispor para a organização dessas atividades e executa – las de modo a permitir a aprendizagem do aluno de modo integral. E sobre isso concordo em

plenitude com, (Gaspar, Pereira, Oliveira &Teixeira (2015: pp 150-151) quando consideram que:

“ ao professor cabe a responsabilidade de criar o contexto e desenvolver cenários para a realização do ensino .Ao criar o contexto ,exibe as competências estruturação ,modulação do nível cognitivo e focagem ,requerendo, cada uma delas ,as atividades planificação e operacionalização do plano na interação com os alunos.Ele seleciona o conteúdo,organiza-o perante a opção de estratégias ás quais adapta determinadas atividades,escolhe os materiais de suporte e interage com os estudantes ao implementar os seus planos”.

(Gaspar, Pereira, Oliveira &Teixeira (2015: pp 150-151)

Portanto o professor enquanto líder na sala de aula “identifica ambientes, constrói contextos, escolhe estratégias, define atividades, especifica tarefas, apropria materiais e/ ou ferramentas e atua tendo em consideração os conteúdos do ensino” (p.151).

Cada um é líder na sua tarefa que executa enquanto líder e como tal deve criar condições para ajudar a desenvolver os seus liderados que neste caso são os alunos. E para reflexão exponho o seguinte extrato de Cunha, Rego e Figueiredo (2013: 153), “os líderes podem ajudar os outros a florescer ou, pelo contrário, podem fazer da sua vida um pequeno tormento dia após dia”. Enquanto, educadores, profissionais da educação é bom que façamos os nossos alunos florescerem, constitui o objetivo da nossa existência, ademais enquanto isso nós também estamos a florescer.

A este respeito, o gestor (E11) considera que:

Relativamente ás planificações e orientações das atividades vou na linha das orientações da tutela, contudo procuro fazer de forma democrática, fazer com que as pessoas pronunciem, partilhar as propostas do plano de atividade, recebo os subsídios, debatemos discutimos e vamos trabalhando ao longo do ano, fazendo com que todos cumpram com as atividades da escola. Quando não houver consenso vamos pelas votações, e pelas orientações legisladas. (E11)

Manifestando deste modo uma grande capacidade de organização das atividades da escola, envolvendo a tudo e todos de forma democrática, posicionando de forma inteligente na gestão das planificações e orientações das atividades. Enfatizando desta forma a importância do planeamento, profetizado por Varela (2011:77) como” instrumento crucial de gestão, susceptível de promover o desenvolvimento sustentável de um ensino de qualidade, porque socialmente pertinente, ou seja, promotor do avanço da sociedade pelos caminhos ascendentes da sua realização, nos planos material e espiritual”.

Quanto ao compromisso que assumem ter para com a escola e a sociedade os entrevistados (E6 e E4) expõem deste modo:

No compromisso com a escola e a sociedade, portanto eu como professor tenho a minha função na escola que não é só dar aulas, mas também desempenhar outras tarefas dentro do espaço escola em prol do aluno, na sociedade também a mesma coisa, o público-alvo é o aluno, tudo o que fazemos está centralizada na aprendizagem do aluno, não só para hoje e amanhã, mas para longos anos.” (E6)

Eu sou comprometido com a escola e de forma geral com a sociedade. Estou sempre preparado para a realização das tarefas e disponível para a realização de qualquer atividade, comprometido com a escola. Pois a sociedade aguarda pelos milagres dos professores, realmente somos nós a fazer diferença.” (E4)

Ora bem, a escola sendo instituição vocacionada para educação e formação de pessoas, em que os profissionais mais implicados são os professores, naturalmente estão comprometidos com a escola e a sociedade, neste sentido Alarcão (2013) na sua obra denominada “Ser professor reflexivo” procura clarificar que:

“Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque reflectem ,de uma forma situada ,na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico (no nosso caso de natureza linguística) e a sua aquisição pelo aluno reflectem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno ,entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza á execução de normas e receitas ou á aplicação de teorias exteriores á sua própria comunidade profissional”.

Alarcão (2013:176)

Pelo que deparamos com uma relação linear entre o professor, aluno, escola e sociedade, onde esta linearidade prende-se justamente com a formação de pessoas, de cidadãos. Cabe então ao professor preparar as condições de aprendizagens dos sujeitos aprendentes com pertinência e robustez, comprometendo – se com a formação do sujeito, em condições de elevar a qualidade das escolas, concomitantemente da sociedade. Onde de acordo com o entrevistado (E9)“no compromisso com a escola e a sociedade, deve-se estabelecer uma ponte entre as duas, firmando o compromisso de tudo fazer para o sucesso desse processo. Com a colaboração das duas o trabalho será melhor.

Deixa, assim, entender que o relacionamento interpessoal e o modo como se planifica e organiza as atividades estão diretamente aliados ao compromisso com a escola e a sociedade, onde a disciplina pessoal seja a “chave da liderança eficaz” (Fachada 2014:89).

Quanto á perspectiva que os entrevistados têm em relação á escola destacam-se as seguintes revelações:

Enquanto professor vejo uma expectativa boa, espero que a escola encontra as melhores condições para que possamos exercer melhor as nossas atividades, melhorar a aprendizagem de alunos, e no futuro colocar na sociedade cidadãos bem-sucedidos a nível pessoal e profissional. (E2)

Eu vejo o futuro da escola de uma forma otimista ... aah...espero que tudo melhore ganhamos algumas condições que não tínhamos a um tempo atrás, e estamos a ir para frente, penso que tudo irá melhorar.(E3)

...eu penso a escola daqui a alguns anos com todas as condições que qualquer escola deveria ter. Nós já sabemos, já falamos, das condições físicas, portanto sala de informática, laboratórios, pessoal auxiliar para ajudar na gestão dos alunos (continuo) materiais, sala de professores, casas de banho, mais salas especializadas, melhores condições de trabalho para que possamos melhorar o nosso trabalho e construir a educação de qualidade tão desejada por todos. Acredito que a gestão da escola está a trabalhar junto dos responsáveis nesse sentido. (E4)

...acho que as autoridades públicas e políticas devem começar a se consciencializar que esta escola só poderá crescer se houver infra estruturas adequadas. (E7)

Percebemos deste modo que os entrevistados partilham a mesma visão, em relação às expectativas que têm para com a escola, a ponto de solicitarem por unanimidade melhores condições infra estruturais, pelo que descrevem em várias etapas destas entrevistas tais preocupações. Parecem estar conscientes do papel que desempenham e não deixam de mostrar a preocupação quanto à qualidade de alunos que desejam preparar para a sociedade.

Nota – se claramente que os principais envolventes no processo ensino e aprendizagem, os professores que têm a tarefa de liderar a sala de aula, clamam por melhores condições de trabalho, pois dessas condições também dependem os processos de mudanças na escola, que incitam um ensino e aprendizagem de qualidade.

Ora, decerto que as condições infra estruturais dependem das decisões a nível macro do sistema educativo, a nível governamental. Cabe aos governantes criar as condições para que os professores possam dar respostas às inúmeras solicitações a que são chamados a responder.

Temos a consciência de estar perante um país de poucos recursos, porém é imprescindível que as escolas exercem as suas funções essenciais, sem as quais tornam-se inexecutáveis. Acreditando em Varela (2011) que explicita o seguinte:

“só serve á sociedade uma instituição educativa que capacite os indivíduos para contribuírem para a transformação da sociedade no sentido do progresso e, desta forma lograrem a sua realização pessoal, profissional e social.”

Varela (2011:101)

E neste particular acreditamos igualmente que a nível dos recursos humanos a escola está bem servida, e os entrevistados não deixam em vão a oportunidade de manifestarem tal opinião reagindo assim:

...em termos de recursos humanos está bem, isto porque não há resistência em implementar quaisquer orientações vindas das estruturas centrais, estamos sempre disponíveis para a mudança e para melhorar o sistema educativo. Tem tudo para dar bons frutos.(E5)

...O fato de a escola estar preparado minimamente em termos de recursos humanos é bastante encorajador, mas não significa que está tudo bem, é preciso investir mais... (E1)

Com uma posição semelhante, o gestor que expõe assim:

...espero que num futuro não muito longo, venhamos a ter as condições propícias para trabalhar nesta abordagem, ganhemos em termos da metodologia, mas precisamos mais recursos para que o ensino possa ser mais interessante para os alunos. Do resto sou de opinião que a escola tem tudo para continuar a crescer rumo para uma educação de qualidade. (E11).

O que demonstra a fidelidade dos professores perante a entrega e aceitação das novas metodologias e orientações que foram implementadas, revelando de modo consciente aquilo que Gaspar, Pereira, Oliveira e Teixeira (2015:148) consideram que “releva-se a importância quanto àquilo que os professores sabem e pensam acerca deles próprios”. Aguardam ansiosamente pela melhoria das condições infra estruturais, na medida em que consideramos, de acordo com (Brito, Rosabal, Skard & Ungaretti, 1998:66) “não basta a boa vontade, é preciso ter condições também”.

Torna - se crucial que os recursos materiais e infra estruturais se adequem ás expetativas dos elementos da comunidade educativa e assim poderem contribuir na construção de uma escola de qualidade, que corresponda ás exigências da atual sociedade, para que o planeamento educativo enquanto “ processo de previsão de necessidades e de racionalização no emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis ou mobilizáveis, visando a concretização de objetivos e metas educacionais, em prazos determinados e etapas definidas” (Varela, 2011:76), possam ser efetivamente concretizada.

Depois de se pronunciarem sobre as expectativas em relação à escola, também emitiram as suas opiniões sobre o modelo de liderança que a escola deve seguir. Deixando as suas reflexões que a seguir apresentamos:

“Um modelo mais apropriado, com o andar do tempo a evolução traz novas inovações, o líder tem esse papel de trazer as novidades para a escola, para ser partilhada. Deve ser flexível, fazer uma gestão partilhada, trazer junto dele todo o grupo para que possa atingir os objetivos da escola”. (E2)

“Não tenho proposta para mudança de diretrizes. Penso que a escola deve seguir construindo o mesmo modelo ao encontro da qualidade desejada”. (E4)

“O modelo de liderança que está sendo seguido desde que estou aqui, eu tenho concordado sempre com as diretrizes até agora. Concordo que a liderança deve ser carismática, ter autoridade para fazer boa gestão”. (E7)

Torna – se evidente que num mundo globalizado caracterizado por rápidas e profundas mutações a todos os níveis, urge a necessidade de a liderança, no dizer de Varela (2011: 77) ter a capacidade de “adaptação, antecipação e inovação das instituições educativas ao contexto nacional e internacional, apresenta – se como inelutável”. Neste sentido o líder se posiciona como um visionário “elevê e antevê o sucesso antes de ele acontecer (Fachada, 2014:37).

Por isso é essencial um modelo de liderança que promove a participação, a colaboração o espírito de equipa, como alguns entrevistados aqui rogam, sem as quais torna –se controverso a gestão dos estabelecimentos de ensino. Quiçá um modelo sugerido por Varela (2011), desenvolvido pela *European Foundation for Quality Management (EFQM)* que afirma o seguinte:

“salienta que a Satisfação dos Clientes, a Satisfação dos Colaboradores e o Impacto na Sociedade são alcançados através da Liderança, que conduz a Política Educativa, a Estratégia, a Gestão das Pessoas, os Recursos e os Processos de forma a alcançar a excelência nos resultados, ou seja, os mais elevados indicadores na prestação do serviço educativo.”

(Varela,2011,p.103)

Porém existe uma variedade de modelos, independentemente do modelo que a escola venha seguir, os diversos modelos existentes não são de todo excluídos, coexistindo muitas vezes alianças entre os diversos modelos, dependendo das circunstâncias, dos contextos e da cultura da escola.

Inspirámos na sugestão de um modelo baseado numa liderança transformacional e inovadora proposto por Antonakis, Avolio, Sivasubramanian(2003), citado em Costa & Castanheira (2015:32) que propugna o seguinte

A liderança transformacional comporta quatro componentes essenciais: a componente carismática, de desenvolvimento de uma visão e de indução do orgulho, do respeito e da confiança; a componente inspiracional, de motivação, de estabelecimento de objetivos e metas elevadas, de modelagem de comportamentos no sentido de atingir as metas estabelecidas; a componente de respeito pelos subordinados no sentido de lhes prestar toda a atenção; e a componente de estimulação intelectual, de desafio, de “espicaçar” os subordinados com novas metas e com novos métodos para as atingir.

Costa & Castanheira (2015:32)

Concorrendo assim para um modelo transformacional e inovador considerando os contextos atuais, que garanta a eficiência e a eficácia na instituição escola, direcionada para a garantia da qualidade do processo ensino e aprendizagem.

3.3.3. Entendimento sobre o projeto educativo e avaliação institucional na escola

Uma das condições para o desenvolvimento de uma liderança inovadora é sem sobressaltos a consecução do projeto educativo da escola, enquanto “um instrumento inovador (a escola deve apresentar perspectivas e ofertas que a distingam das demais), que corporize, a imagem de marca da escola e trate de prepará-la para, realmente, estar ao serviço da comunidade.” (Varela 2011:91).

Na visão de Formosinho (1989) citado em Costa (2003, p. 1326), com a qual concordamos, tem “um papel estratégico na melhoria das organizações escolares, em ordem á construção de efetivas comunidades educativas”. Concorre igualmente para a aquisição da autonomia das escolas, acção fundamental na promoção de escolas eficazes.

Nesta linha de pensamento quisemos interpelar os entrevistados sobre a ideia que têm do projeto educativo. Tal nos parece impressionante pela forma acertada como souberam transmitir as suas ilações sobre esta questão. Partilham ideias consentâneas em relação ao projeto educativo, como sendo um documento estratégico, orientador das políticas educativas, e de todo o percurso da escola, trazendo muitos benefícios. Segundo esses interlocutores, através do projeto educativo a escola fortalece as suas competências e promove a autonomia, onde o objetivo principal seja a aprendizagem do aluno. Estão conscientes que a sua consecução antecede orientações legislativas e pedagógicas a nível

macro do sistema educativo, bem como a recolha de informações planificada e partilhada por todos os atores da escola, tornando a comunidade educativa mais coesa e forte, promovendo, deste modo a educação de qualidade.

Apresentam argumentos bem explicitados, dando conta que são atentos e conhecedores de da edificação do projeto educativo, bem como a pertinência que resulta para as escolas, tanto que deixaram as seguintes reflexões:

O projeto educativo deve ser elaborado..., é muito importante, trás inúmeros benefícios para a escola. Uma escola que trabalha com base em projeto, vai fortalecendo as suas competências através de experiencias bem-sucedidas que vai acumulando, fortificando as competências a nível da aprendizagem dos alunos, ganhando nova dinâmica e reconhecimento, promovendo a autonomia da escola (E2)

E preciso elaborar, implementar e avaliar um projeto porque é um documento que vai orientar todo o percurso da escola. (E1)

É que um projeto, projeto educativo tem que ser elaborado pela escola com opinião de todos os elementos da comunidade educativa, tendo em conta os interesses da escola, de todos, sempre em consideração que o objetivo principal é a aprendizagem do aluno. Tendo isso em conta, é um projeto que educa as pessoas no seu dever, tornando os mais ativos. (E3)

Sim de fato é um documento importante para a escola, como instituição que é tem que ter um projeto. E com o projeto vem as orientações pedagógicas de forma planificada, partilhada por todos os atores, gestor, professor, alunos, pais, comunidade, quando há um acordo sobre o que é um bem comum, e sobre os objetivos e meios para os alcançar a comunidade educativa fica mais coesa, mais forte. (E4)

Indagações que vão na linha de Costa (1999:10) ao proferir o projeto educativo como:

“Um documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor á sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referencia orientador na coerência e unidade da ação educativa”.

O mesmo autor vai mais além considerando –o como “um instrumento de planificação que procura contribuir para que a instituição escolar atinja com eficácia objetiva a que se propôs enquanto organização, p.13.

Com opinião idêntica o gestor afirma o seguinte:

“O projeto educativo é algo muito importante na vida de uma escola. Ainda não chegamos lá, mas temos esta noção de que o projeto educativo sobretudo numa escola como a nossa, tem uma enorme importância, pois nos permitirá ter uma visão muito mais alargada daquilo que queremos e do que temos que fazer para a escola e para comunidade educativa no seu todo. É de extrema importância, esperemos que o mais rápido possível, assim que pudermos, conceber o nosso projeto educativo para que nos possa ajudar a elevar mais ainda todo o trabalho que temos estado a fazer na escola e a ter a noção mais clara, daquilo que queremos para a escola. A escola tem trabalhado sempre a partir de vários projetos de intervenção, temos conseguido muita coisa positiva com os pequenos projetos que temos vindo a desenvolver, mas queremos mais, precisamos ter o nosso projeto educativo e vamos lutar para te- lo, pois este vai

nos permitir organizar melhor a escola e ter uma visão muito mais ampla daquilo que queremos da nossa escola.” (E11)

Em resumo Azevedo (2011:14) considera o projeto educativo como um “instrumento fundamental no processo da autonomia e no seu reconhecimento enquanto instrumento no âmbito do qual a escola pode / deve (...) tomar decisões nos domínios estratégicos, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional”. Percebemos com os entrevistados, que a escola ainda não tem um projeto educativo e que todos reconhecem a importância da sua consecução. Todavia a prática da elaboração de projetos educativos nas escolas do nosso contexto, o entendimento e as vantagens que a consecução dos projetos educativos tem para o desenvolvimento da autonomia das escolas e do processo de ensino e aprendizagem, visando a qualidade educativa nas escolas, está na sua fase embrionária. Contudo, existe desde 2010, um decreto-lei que aborda a questão de as escolas secundárias terem que elaborar o seu projeto educativo, mais recentemente esta exigência se estendeu às escolas básicas.

A avaliação institucional das escolas é uma inovação implementado recentemente nas escolas em todo o país, sob a tutela da Inspeção Geral da Educação (IGE) que no dizer de Alves e Correia (2008:355) “constitui uma estratégia para melhorar a escola”.

Quanto à avaliação institucional, deparamos que os nossos informantes estão bem alerta sobre a importância do processo de auto avaliação das escolas. Pelas suas conversas nota – se a preocupação em advertir que é um processo que visa melhorar a escola, através de uma ação participativa, colaborativa, que surge quase que naturalmente face às exigências da sociedade atual, visando a melhoria do processo ensino e aprendizagem, em inferência da melhoria do desenvolvimento profissional dos professores e das escolas. Na procura do que Alves e Correia (2008:357) designam de “maior eficiência e eficácia da ação pedagógica”,

E para testemunhar o desígnio a seguir apresentamos as reflexões dos entrevistados:

...considero importante que a escola faça a sua auto-avaliação. Ainda o processo está pouco explorado, mas com certeza vai fazer com que a escola melhore a sua profissionalização, fazer com que a escola seja mais valorizada, mais aberta. A escola passa a conhecer a si mesma. Conhecer significa saber onde está, reconhecer os aspetos a ser melhorado, e traçar os caminhos a seguir para a melhoria. (E2)

...não sei exatamente o que vão avaliar, mas penso que para haver melhoria tem que haver avaliação porque se não cada um faz do jeito que bem entende, às vezes deixamos de cumprir com o nosso dever e não dar o máximo, todos temos potencialidades para fazer mais e

melhor. Acho que com a avaliação acredito podemos fazer um melhor trabalho aqui na escola, em equipa, com espírito de cooperação e união. (E5)

Acho que é muito importante porque assim a escola consegue, assim a escola vai ter mais responsabilidade, vai ser avaliado e vai ter que dar conta do recado. Isso claro leva a uma planificação prévia das atividades. A implementação correta do projeto educativo já falado. E também no sentido de melhorar o desempenho da escola, onde é que falhamos, procurar as soluções a assim promover o desenvolvimento da escola. (E6)

Claro, todo o modelo de avaliação é importante, algo que se diz de avaliação de desempenho, esse modelo de avaliação pode estimular o professor e a própria escola. Concordo plenamente com esta avaliação e espero que no futuro nos traga boas valias. (E7)

E o gestor complementa dizendo assim:

Sim, é extremamente importante que se faça a avaliação das escolas, porque uma avaliação na escola permite ver aquilo que está bem, mas também perceber aquilo que está menos bem e melhorar. E ter também a noção daquilo que estamos vindo a fazer, se vai de encontro com aquilo que se quer. Permite perspetivar um futuro melhor para as nossas escolas. A auto-avaliação vai também nos permitir ganhar a autonomia, pois envolve todos os agentes educativos envolvidos na esfera da escola, o que nos permite ver quais são as nossas fragilidades, assim como as nossas potencialidades e perspetivar melhorias de acordo com aquilo que queremos para o futuro da escola (E11).

Ciente da confiança que os entrevistados têm sobre a importância deste processo, acreditamos que este irá contribuir e bem para a melhoria do processo do ensino e aprendizagem na escola, pois o mais importante é que esses estejam sensibilizados para a questão, pois facilitará com certeza a continuidade do processo, que ainda tem um longo percurso à frente, estamos tão só a iniciar. Os entrevistados têm a consciência da complexidade do processo e Bolívar (2014:109) adverte que:

es una tarea compleja y conflictiva ,más fácil de decir do que de hacer. Nesta perspectiva a autoavaliação requer “ un conjunto de condiciones (estructuras,funciones,recursos, procesos de trabajo, cultura profesional de metas compartidas,liderazgo, oportunidades de desarrollo profesional ,etc)estén presentes al mismo tiempo y a lo largo del tiempo com contexto “ecológico” para generar y favorecer la mejora.

(Bolívar,2014,p.109).

Neste sentido a escola, enquanto organização, deve assumir-se como “um lugar central da gestão e a comunidade local como um parceiro essencial na tomada de decisão”, (Grancho, 2008:233). Devendo organizar, de acordo com Granjo (2014:239) “de modo a disporem de elementos de informação e de indicadores que mostram a sua pertinência e adequação, do seu projeto e da sua ação, assim como a qualidade dos seus resultados”.

Outros sim entendemos que o processo de auto-avaliação das escolas está numa fase modesta de consecução, porque os professores que fazem parte da comissão de auto-avaliação se encontram numa fase de consolidação, autoformação precisas, uma vez que esta atribuição exige competências específicas, tratando – se de uma inovação. Assim

como refere o entrevistado 1, "é preciso ter pessoas que tenham competências específicas para acompanhar os professores nesta primeira fase da avaliação com mais conhecimentos a nível de investigações. Pelo que neste processo ainda há muito caminho a percorrer". Consideramos, todavia, um passo essencial terem iniciado o processo de auto-avaliação, esperemos que venha constituir alavanca fundamental para a melhoria da qualidade do ensino na escola.

Os constrangimentos apontados pelos entrevistados no exercício das suas funções estão aliados aos desafios inerentes à conjuntura atual: "Novos tempos, novos desafios da gestão de sala de aula" (E2).

Os desafios inerentes à adolescência são igualmente apontados:

"Aqui na escola com os alunos adolescentes, cada um está a desenvolver a sua própria personalidade, quando a turma é numerosa, cada um quer mostrar a sua personalidade e isso dificulta um pouco o controle da sala de aula, mas do resto não tenho nada a falar". (E3)

Outros apontam a falta de recursos materiais e as turmas numerosas em consequência da falta de salas de aulas, como grandes constrangimentos, como alertam os entrevistados:

Constrangimento aqui tem a ver com turmas numerosas, há turmas com 40 alunos, fica difícil controlar, quando se tem turmas mais pequenas consegue-se trabalhar melhor. Mas não há salas para fazer turmas mais pequenas". (E4)

Os constrangimentos passam pela falta de recursos materiais como é óbvio, às vezes falta de empenho de alguns alunos". (E6)

Alguns constrangimentos, como por exemplo na gestão da sala de aula, como refere o entrevistado (E8): "por vezes temos turmas numerosas que favorecem o desvio comportamental dos alunos". Ou ainda:

"O constrangimento principal é a falta de motivação de alunos, é isso que eu considero, pois isso não ajuda muito, impede o professor de cumprir o seu plano. Precisamos mostrar os alunos a estar na sala de aula com objetivos bem determinados, aprender alguns valores, a ser um bom cidadão com olhos no futuro". (E10)

Num momento em que as exigências atuais interpelam a todos na premissa de um desenvolvimento pessoal e profissional equitativa, os desafios são cada vez maiores, no sentido de corresponder às demandas dos serviços prestados nas instituições educativas, que envolvem uma enorme complexidade. Concordando com Alarcão (2006:16) ao proferir que:

"Inerente à prática dos bons profissionais está segundo Schon, uma competência artística, não no sentido de produção do que normalmente se concebe como obra de arte, mas um profissionalismo eficiente, um saber fazer que quase se aproxima de uma sensibilidade artística, o que ele designa de *artistry*.

(Alarcão,2006,p.16)

Naturalmente, quando se trata do profissional professor, as suas competências devem situar-se para além dos conhecimentos que têm a nível científico da sua área de atuação, existe uma sensação como que sobrenatural de ação perante as diversas situações a que deparamos nas ações concretas do desempenho das atividades inerentes ao serviço que prestam. Seguindo a linha do pensamento de Alarcão (2006)

“Esta competência que lhes permite agir no indeterminado, assenta num conhecimento tácito que nem sempre são capazes de descrever, mas que está presente na sua atuação mesmo que não tenha sido pensado previamente; é um conhecimento que é inerente simultâneo às suas ações e completa o conhecimento que lhes vem da ciência e das técnicas que também domina”

(Alarcão,2006,p.16)

Entendemos igualmente imprescindível que sejam disponibilizados os recursos (materiais e infraestruturais) necessários ao normal funcionamento de toda ação educativa na escola, dando oportunidades a todos numa lógica de equidade na educação. Sobre isso, Fullan (2010), citado em Bolivar (2014) escreve:

“ Nos importa la mejora del sistema en su conjunto ,de todas las escuelas. Asegurar que todo ciudadano está recibiendo la educación que desarrolla sus posibilidades no puede hacerse dejando el asunto al arbitrio (y suerte)de cada escuela e profesorado .Además de una estrategia horizontal de coherencia en la acción conjunta de la escuela ,para hacer de toda escuela una buena escuela se deben reclamar impulsos verticales de apoyo y presión de las políticas a gran escalas com el imperativo ético de proporcionar a todo el alumnado ,de modo equitativo e inclusivo ,una buena educación ,como derecho básico ,que desarrolla toda sus potencialidades”.

(Bolivar,2014,p.110)

O gestor por sua vez deixou a sua opinião afirmando que:

Constrangimentos naturalmente são vários sobretudo dentro do nosso contexto, somos uma escola do meio rural, temos digamos assim, uma fraca participação das instituições públicas ou privadas em ajudar a escola, temos também uma fraca participação dos pais e ou encarregados da educação na vida da escola, em acompanhar os seus alunos, em colaborar com a escola nas várias vertentes não é, portanto digamos que isso tem sido dos maiores constrangimentos encontrados na escola. (E11)

Na verdade, as responsabilidades da educação não devem ser asseguradas apenas pela instituição escola pois como argumenta Bolívar (2014:111):

“educar atualmente no concerne solo a los docentes porque el objetivo de la ciudadanía educada es una meta de todos los agentes e instancias sociales...,se precisa conexionar las acciones educativas escolares com las que tienen lugar fuera del centro escolar y,muy especialmente ,en la familia.”

(Bolivar,2014,p.111)

A família é, portanto, a primeira instituição educativa, se não fizer o seu trabalho torna-se difícil a escola cumprir o seu papel. Por isso é necessária uma ação conjunta, família, escola e outros parceiros sociais na promoção de uma educação para o desenvolvimento humano na íntegra.

3.4. Organização Curricular: Conceitos do Currículo e Implicações da Liderança no Desenvolvimento Curricular.

A organização curricular constitui o pilar de todas as ações desenvolvidas na escola. As linhas mestras que sustentam todos os processos que visam a formação dos sujeitos, portanto a pedra basilar quando se pretende organizar o ensino. No entender de Taba (1962), citado em Ribeiro (1992:1) um modelo de organização curricular representa” um modo de identificar os elementos curriculares básicos e de estabelecer as relações que entre eles se afirmam, indicando os princípios e formas que estruturam tais elementos num todo curricular e postulando condições de realização prática”. Portanto o currículo é” o núcleo definidor da existência da escola” (Roldão,2014: 2). Este ponto recai sobre os principais aspetos relacionados com o currículo e desenvolvimento curricular na escola, bem como as implicações das lideranças na organização curricular da escola.

3.4.1- Conceito (s) de currículo

As abordagens à volta do conceito do currículo na voz dos entrevistados não diferem dos que habitualmente se conhecem, são ideias diversificadas que se vão complementando e na linha do(s) conceito(s) que auscultamos dos diversos peritos desta área do saber.

“... conjunto de objetivos programáticos, tudo o que serve para a formação do aluno”. (E2)

“Currículo envolve (conteúdos, os programas, estratégias, as planificações..., todos os meios que utilizamos para que o aluno aprende, um plano organizado para a aprendizagem do aluno”. (E5)

“...um plano detalhado de objetivos que a escola tem a atingir”. (E8)

...um projeto onde predomina os objetivos da educação, e também tem um plano de ação para que se possa cumprir com os objetivos “. (E10)

“... um plano organizado de saberes de forma sistematizada, introduzida nas escolas para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem”. (E9)

Ao analisarmos estas definições percebemos que associam o currículo a um plano organizado de saberes, ou um plano de ação, o que vai na linha de Carrilho (1990,citado

por Gaspar e Roldão (2007: 23) ao definir o currículo como “um plano estruturado de ensino e aprendizagem, englobando a proposta de objetivos, conteúdos e processos”. Também Tyler (1949) citado em Gaspar e Roldão (2007:22) considera que “o currículo será toda a aprendizagem planificada e dirigida pela escola para atingir os seus objetivos educacionais”. Tanner e Tanner (1980) citado pelas mesmas autoras define currículo como “reconstrução de conhecimento e experiência sistematicamente desenvolvida debaixo dos auspícios da escola, para tornar o estudante capaz de aumentar o seu controlo de conhecimento e de experiencia” (p.22).

Os entrevistados destacam ainda o currículo como um projeto, que se assemelha ao conceito de Pacheco (2006a), citado por Pacheco (2011: 378), quando refere o currículo como “um projeto de formação com propósito que se situam num espaço organizacional (formal, não formal e informal) e acontece num determinado tempo, sincrónica e diacronicamente perspetivado”.E ainda ”enquanto projeto de formação definido num tempo e espaço e segundo orientações económicas, políticas e educacionais o currículo é uma interseção de práticas de decisão existentes ao nível de diferentes territorialidades, desde o transnacional e supranacional até ao nacional, regional ou local” (Pacheco, 2006:262).

Os entrevistados também identificam um conjunto de elementos que fazem parte do currículo em processo (conteúdos, programas, estratégias, planificações, contextos) expressão defendida por Ribeiro (1991) citado em Gaspar e Roldão (2007: 22).

Relativamente ao entendimento da gestão do currículo, o entrevistado 10 apresenta o seguinte:

“...todos os conceitos educativos não é, que permite com que a pratica educativa aconteça de melhor forma possível, isto é algo que está organizado para fazer com que o processo de ensino e aprendizagem funciona de melhor maneira possível, ou um plano sistematizado de acordo com aquilo que está delineado na orgânica do ministério da educação”.
(E 10)

Portanto tudo o que envolve a prática pedagógica, propiciando o normal processo do desenvolvimento curricular na escola, em geral, os entrevistados estão de acordo com as definições a nível macro do sistema educativo, como define Cabrera (2004), citado por Varela (2013) ao apresentar o currículo como:

“...um projecto de formação e um processo de realização através de uma série estruturada e ordenada de conteúdos e experiências de aprendizagem, articulados sob a forma de proposta político-educativa que propugnam diversos sectores sociais interessados num tipo de educação particular, com a finalidade de produzir aprendizagens que se traduzam em formas de pensar, sentir, valorar e actuar face aos problemas complexos apresentados pela vida social e laboral num país determinado”.

(Varela,2013,p.15.)

Acreditamos que os entrevistados estão cientes e conhecedores do conceito do currículo e todos os processos que envolvem a sua operacionalização assim como afirma um dos entrevistados ao dizer que o currículo é

“Todo um processo que reúne as condições para a aprendizagem do aluno. Envolve os programas, os manuais, a produção dos materiais didáticos, os valores morais que passamos aos alunos e a forma como o passamos, a questão da cidadania, tudo faz parte” (E6).

Conceito que se relaciona com o que explicita Roldão (2013:1) assumindo que “o currículo no seu sentido lato corresponde assim ao corpo de aprendizagens (conhecimentos a vários níveis e tipos, valores, técnicas, outros) de que essa sociedade considera que precisa de se apropriar para nela se integrar de forma satisfatória”.

3.4.2-Implicações da liderança na organização curricular

Neste ponto dedicado às lideranças na organização curricular iremos primeiramente analisar a apreciação que os entrevistados têm sobre os seus envolvimento na organização curricular. De seguida perceber como os coordenadores promovem a articulação e a interdisciplinaridade nas diversas áreas curriculares. Conhecer a opinião dos entrevistados sobre até que ponto consideram haver na escola todas as condições para a operacionalização do currículo organizado por competência e se o plano curricular da escola inclui alunos com necessidades educativas especiais. Também quisemos saber dos atributos que consideram essencial para os cargos da gestão intermédia e, por último, se as ações dos coordenadores possibilitam o desenvolvimento profissional docente.

Quanto à primeira questão, isto é, que apreciação fazem dos seus envolvimento na organização curricular, respondem assim:

“A minha apreciação tem a ver com o fato que nós os professores devíamos participar mais da elaboração do currículo escolar. Quanto ao manuseamento dos programas e manuais, penso que os programas poderiam ser melhorados, há saberes que se repetem, já é altura de se fazer uma revisão dos programas que a meu ver são extensos, até porque desta forma contraria um dos princípios da pedagogia da integração. Do resto penso que faço o meu trabalho”. (E2)

Este entrevistado coloca questões pertinentes que tem haver com o envolvimento dos professores na elaboração do currículo. Relativamente a este caso soam ecos pelos

corredores da escola que na verdade deveriam ser dada a oportunidade de participarem de forma mais ativa na elaboração do currículo que será operacionalizado por estes a nível micro, isto é, de sala de aula. Caso para concordar com Pacheco (2001), citado por Varela (n.d.) quando afirma que :

“É certo que nos contextos em que as decisões de política educativa e de definição do currículo oficial se caracteriza por uma forte centralização (ou recentralização) ao nível macropolítico administrativo, a nível nacional ou mesmo de uma instituição educativa, limita-se o espaço de atuação das meso e micro instâncias do processo de formação de ações pedagógicas afirmativas, com tendência para se reservar aos agentes educativos a função de mera “ adaptação das prescrições e a interpretação das orientações já existentes”.

Varela (n.d., p.11)

No entanto pensamos que esta condição já não constitui um problema atualmente, uma vez que está em curso a revisão da matriz curricular, onde o Ministério da Educação teve em consideração a opinião de todos os elementos que compõem o sistema entre os quais os professores. Assim revela o DORC(2017)

A revisão curricular que se pretende levar a cabo assenta em informações provenientes quer de estudos sobre o setor da Educação, quer da recolha de subsídios realizada, em todo o território nacional, junto das delegações concelhias do Ministério da Educação, de gestores(as), diretores(as) e professores(as).”

DOOPEDCC(2017,p.3)

Neste sentido, acreditamos que a revisão da matriz curricular venha a dar respostas às preocupações apontadas pelo E2. Uma vez que o documento referido revela que:

[...] para alcançar os desígnios afirmados no Programa do Governo da IX legislatura, é fundamental proceder a uma revisão do sistema educativo que inclua a reformulação da matriz curricular, dos programas, dos manuais e dos materiais e recursos didáticos pedagógicos dos ensinos básico e secundário, assim como a formação, inicial e contínua, de docentes, que responda aos desafios que se colocam à Educação e que estão identificados na Carta de política Educativa de Cabo Verde para o período 2015 – 2025 e no estudo Elementos de análise sectorial da educação em Cabo Verde: serviços mais eficazes e mais justos ao serviço do crescimento e do emprego, de setembro de 2015 (p.3).

Os demais entrevistados garantem que consideram positivos os seus envolvimento nas tarefas que sustentam a organização curricular, nomeadamente a participação nas formações, encontros de coordenação, planificação de actividades, na procura de estratégias a serem desenvolvidas na sala de aula, na avaliação, entre outras..., com a subdiretora pedagógica e os demais colegas nas várias tarefas que envolvem o desenvolvimento curricular na escola.

Positiva, porque, bom de acordo com as formações, trocas de informação com a coordenadora ou com outros professores nessa nova abordagem por competência, estou sempre atualizando as minhas ideias, dando o meu contributo, as coisas estão correndo bem. Não tive grandes problemas na elaboração das provas de integração”. (E4)

Pronto eu trabalho mais em termos da planificação das atividades, as estratégias a serem desenvolvido na sala com os alunos, os outros aspetos mais com a subdiretora pedagógica. Eu normalmente tento cumprir a minha tarefa”. (E5)

Tenho participado, tenho feito a minha parte na organização das planificações dos conteúdos a serem dadas nas aulas, em várias tarefas que envolvem o processo do ensino na escola”. (E6)

Tendo em conta o currículo como projeto e que tem objetivos educacionais claros, tem um plano a seguir para que se possa atingir esses objetivos, na preparação dos saberes para a sala de aula eu faço tudo o que está ao meu alcance na minha disciplina para organizar e transmitir para os alunos de modo a poder atingir os objetivos”. (E10)

Verifica-se, de acordo com os discursos, que os professores se envolvem nos domínios fundamentais do desenvolvimento curricular na escola, pois têm o dever de zelarem nos processos da organização curricular, em conformidade com Gaspar, Pereira, Oliveira e Teixeira (2015: 146)” se o primeiro foco relativamente ao ensino, se situar no professor, ele será a parte mais influente na emergência das relações pedagógicas”. E ainda, citando estes autores: “Assim, o professor identifica ambientes, constrói contextos, escolhe estratégias, define atividades, especifica tarefas, apropria materiais e/ou ferramentas e atua tendo em consideração os conteúdos do ensino”(p.151).

Quanto ao coordenador, o entrevistado 1 expõe o seguinte:

Envolvemos no desenvolvimento curricular mais precisamente nas planificações e orientações das atividades, na supervisão pedagógica, no acompanhamento dos professores para assegurar que as aprendizagens sejam passadas de melhor maneira. [...]. Orientar os professores em trabalhar com os programas e não nos manuais. Estes encontros foram importantes porque junto fomos colmatando as dificuldades com o manuseamento dos novos programas e manuais e assim assegurar que os saberes sejam melhor organizados para a aprendizagem dos alunos. Servem como momentos para organização do currículo para a sala de aula”. (E1)

Com efeito, os coordenadores têm um papel fundamental no que se refere à organização e orientação das atividades do desenvolvimento curricular na escola. Constituem o garante de todo o processo do ensino e aprendizagem, do desenvolvimento profissional docente através da supervisão pedagógica, concomitantemente pela melhoria da qualidade da educação.

Portanto, o coordenador enquanto líder intermédio constitui, como sublinha Oliveira (2000), citado por Veríssimo (2013:13):

“ um ator educativo que pela posição que ocupa no contexto da comunidade escolar ,tem a possibilidade de os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar e tem autonomia e legitimidade para promover medidas de apoio e de correção e de correção tendente à melhoria do desempenho dos professores com a finalidade ultima de promover o sucesso educativo”.

Veríssimo (2013:13)

A este propósito, Trindade (2007:83) sustenta que o coordenador enquanto orientador,

“ apresenta-se como um facilitador dos processos de aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e profissional daqueles cuja formação tem a seu cargo. O processo de formação constitui-se como um percurso a realizar em conjunto, onde, a par do desenvolvimento cognitivo, se desenvolve toda uma ambiência de trabalho, de compromisso, de empenhamento e de confiança, indispensáveis para o sucesso do empreendimento que iniciaram”.

O gestor não ficando indiferente afirma que:

“... na qualidade de gestor tenho aqui um papel fundamental no sentido de promover a organização, ajudar a organizar juntamente com todo o estafe, neste caso a equipa da coordenação, os professores, os pais e encarregados da educação, os funcionários da escola, no sentido de organizar de melhor forma possível esta organização curricular, fazer funcionar o currículo proposto, de acordo com as orientações da orgânica do ministério da educação”. (E11)

De certo que o seu papel é de todo fundamental, pois, enquanto líder de topo deve promover a colaboração efetiva de todos os colaboradores na busca da eficácia e eficiência na organização e desenvolvimento curricular da escola, visando a qualidade do processo ensino e aprendizagem, assim como da oferta educativa da escola enquanto instituição. Na certeza de que “a eficácia das escolas está intrinsecamente ligada ao modelo de liderança, organização e gestão escolar...” (Rocha & Seabra,2017:12).

Dando continuidade ao questionamento dos entrevistados, desta vez para perceber em que medida os coordenadores promovem a articulação e a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas curriculares, concluímos que a maioria realça a pertinência do contributo dos coordenadores na promoção da articulação e da interdisciplinaridade entre as diferentes áreas disciplinares. Como sublinham Rogiers e De Ketele (2004:72) “a adoção de uma abordagem interdisciplinar ou transdisciplinar em certos momentos parece inevitável dada á complexidade das situações a serem resolvidas, tanto na vida quotidiana como no terreno profissional ”.Os entrevistados não deixam de enfatizar a organização da disciplina modular - Área de projeto -como sendo a via essencial para promover a interdisciplinaridade.

Os coordenadores têm dado um contributo muito importante, tem desempenhado essas funções de melhor forma possível, tanto que a escola é o modelo a nível nacional e isso tem muito a ver com o trabalho dos coordenadores. Através da área de projeto temos trabalhado bem e esta articulação tem funcionado. Os projetos têm sido um sucesso”. (E4)

.... Na nossa escola temos feito alguma coisa a nível de interdisciplinaridade através da área de projeto”. (E5)

Penso que no 7º e 8º já estão a trabalhar a área de projeto, já não constitui um problema para eles”. (E1)

Na medida em que tentam planificar as atividades em articulação com os outros grupos disciplinares principalmente quando se trata dos temas transversais”. (E9)

A área de projeto é uma disciplina modular que faz parte do novo plano curricular do ensino básico, visando promover uma noção integradora do saber. Deste modo trata-se de um “projeto interdisciplinar que procura envolver o aluno na conceção, realização e avaliação de projetos, permitindo – lhe articular saberes de diversas áreas disciplinares em torno de problemas e temas de pesquisa e de intervenção” (Felizardo,1999: 3). Esta perspectiva está alinhada com a de Rogiers e De Ketele (2004:72), ao anunciarem que“ a integração das disciplinas só é realizada em um trabalho ou em um módulo de integração do final do ano ou ainda em situações problemas complexos que mobiliza as aquisições de várias disciplinas”.

Relativamente à articulação entre as diferentes disciplinas os entrevistados referiram o seguinte:

Organizam articulações entre as diferentes áreas disciplinares nas planificações das suas atividades, organizando planificações disciplinares, reflexões, encontros para falar desta abordagem”. (E8)

Fazendo uma gestão participada de acordo com as orientações, junto de todos os colaboradores”. (E1)

Tem sido bom, os coordenadores têm feito o possível junto dos professores”. (E2)

Isso podia melhorar um pouco. As disciplinas devem interagir entre si, inglês com francês, português, as outras disciplinas todas, quando estivermos a realizar uma atividade se cada disciplina fazer o seu papel dentro do mesmo tema, os alunos compreenderão que todas as disciplinas estão interligadas e são necessárias para resolverem os problemas dia a dia, (E3)

De facto, tem-se feito um percurso com ganhos a par de todos, todavia continuam a caminhar no sentido de alcançarem uma articulação mais efetiva entre as diferentes disciplinas, quanto a isso os coordenadores têm feito o possível”. (E2)

Como sublinham Rogiers e Deketele (2004:62),“o destaque é feito na articulação das disciplinas que devem se integrar umas às outras para resolver uma dada situação: as aprendizagens não devem ser encaradas separadamente, mas devem, ao contrário, se articular umas às outras em torno de problemas a serem resolvidos”. Neste sentido os professores das diferentes disciplinas têm a tarefa de planificarem de forma acertada de

modo a serem compreendidos pelos alunos, que os saberes integrados numa perspectiva transdisciplinar, lhes são úteis para resolverem os problemas do quotidiano. Por isso Rogiers e De Ketele (2004) consideram que:

“Isso pode estar por fim, em uma ótica interdisciplinar, quando se é levado a mobilizar aquisições oriundas de várias disciplinas para resolver um problema complexo, porque sua natureza é tal que sua resolução não se torna possível, permanecendo – se confinado a uma única disciplina. É o que ocorre, por exemplo, em situações de poluição de uma área ou em conflitos que não se podem explicar nem solucionar, a não ser olhando de várias maneiras, de diferentes disciplinas: geografia, história, química, ética, etc.” (p.62).

Rogiers e De Ketele (2004)

É neste contexto que se realça a importância do papel do coordenador com a sua equipa docente enquanto instrumentos da primeira instância na profecia do currículo, pois o desenvolvimento curricular depende do modo como esses profissionais labutam, na organização curricular da escola.

Por outro lado, terá a escola todas as condições para a operacionalização do currículo organizado por competências? Essas indagações são aqui nesta comunicação abordados pelos entrevistados que não pouparam as críticas à já citada falta de recursos (materiais, equipamentos, infraestruturas) ao mesmo tempo que elencaram os recursos humanos, como ponto forte da implementação do currículo organizado por competências nesta escola.

De certa forma acho que não. Porque faltam muitas coisas, incluso já tinha referido, materiais, equipamentos, as infraestruturas necessárias, os alunos não têm a aula de informática, o que dificulta a realização dos trabalhos, não temos salas para recuperação de alunos, mas por outro lado há engajamento”. (E4)

Bom! Como já tinha dito em termos de recursos humanos sim, agora falta as outras coisas, os outros recursos. A sala de informática, a informática deixa muita falta”. (E5)

Ummm... claro que não. Ainda não há todas as condições, falta muita coisa, apesar que já demos um grande passo, ainda falta principalmente recursos. Uma outra preocupação é que a nova organização curricular também exige uma nova organização administrativa das escolas, que ainda nem se quer estão legislados. Introduziram o alargamento de escolaridade obrigatória até oitavo, a abordagem por competência e a nível da organização administrativa continuamos com o mesmo modelo”. (E6)

Sim em termos de recursos humanos temos capacidade para fazer isso, é só em termos de materiais e salas especializadas, como sala de informática, entre outras”. (E8)

Há bocado disse que a escola ainda está pecando um pouco por falta das infraestruturas necessárias”. (E7)

Um currículo organizado por competências deverá traduzir-se numa corrente firme e que funcione bem, desde os normativos prescritos, que devem ser claros, coerente com a prática curricular, a nível do desenvolvimento curricular e para tal todas as condições deveriam ser criadas. Nos discursos percebemos que a grande problemática tem a ver justamente com a

ausência de algumas condições essenciais, que dificultam a correta implementação do currículo em questão. Na prática muitas dessas correntes nunca alcançam o nível de satisfação, tudo porque” não existe uma relação de linearidade entre as políticas, reformas e inovações instituídas e a respetiva execução, podendo fatores de vária ordem provocar desvios, disfunções, sobre cumprimentos, incumprimento e insucessos” (Varela,2014:4).

Todavia apesar da ausência desses recursos como explicitam os entrevistados, dispõem de competências profissionais que lhes permitem engajar fortemente para fazerem face à implementação do currículo organizado por competência, estando coerente com Gaspar, Pereira, Oliveira e Teixeira (2015:150) ao referirem que “um dos indicadores que ajuda a perceber o estilo de liderança do professor recai na gestão dos recursos, ainda que sejam escassos para criar contextos de aprendizagem produtivos”.

Uma outra inquietação manifestada pelo entrevistado 6 (E6) tem a ver com a organização administrativa das escolas, que considera ultrapassada, tendo em conta as novas exigências com as inovações implementadas. De certa forma concordamos com esta reflexão, pois os desafios agora são outros, o atual figurino de administração já não pode dar respostas às demandas que as inovações educacionais e curriculares acarretam na atualidade

Já o coordenador tem uma posição mais moderada considerando que,

Já temos as mínimas condições para trabalhar por competências na escola. A inovação está na avaliação...A nível da informática não temos ainda as TIC, porque não existem condições, mas temos alguns computadores na escola e vídeo projetores, que os professores podem trabalhar”. (E1)

Perpetuando com Bobbitt (1913), citado por Pacheco (s/d: 8) que “acredita que a eficiência depende da centralização da autoridade e define a direcção dos supervisores em todo o processo realizado”, apesar de alguma iniciativa deva ser deixada aos professores. Neste sentido o papel do coordenador enquanto supervisor do processo da operacionalização do currículo, portanto condutor do grupo docente, tem a primazia de saber conduzir os seus seguidores, não obstante a participação democrática dos professores em todo processo do desenvolvimento do currículo.

O gestor, que acabou por formalizar empiricamente uma síntese sobre esta questão, tem a seguinte opinião:

Todas as condições digamos que não. Talvez em termos de condições humanas nós temos, professores formados, capacitados, para fazer face a esta questão. Mas ainda nos falta com certeza alguns aspetos físicos para que possamos de fato corresponder às exigências desta nova abordagem. Sobretudo ter uma sala de informática, biblioteca, salas especializadas, espaço administrativo melhor adequado, mais salas de aulas para resolver os problemas de turmas numerosas, salas para que os professores possam organizar aulas de recuperação dos alunos”. (E11)

Neste sentido o gestor trouxe uma visão abrangente desta questão, reforçando os aspetos apontados pela maioria dos entrevistados, sendo este a cúpula da organização curricular na escola.

Sobre o direito a uma educação inclusiva, parece que ainda está por chegar à escola pois em relação à falta das condições apontadas, esta escola continua numa condição desprivilegiada em relação às restantes escolas da ilha e do país, embora não seja a única. Pelo que concordamos com Varela (n.d.:1) ao proferir que:

“Na verdade, se ainda hoje no contexto da escola de massa, se advoga a necessidade de promover uma educação democrática e inclusiva, mediante ações afirmativas que promovem a equidade no acesso e no sucesso, a justificação desta necessidade reside no fato de a exclusão continuar presente no campo da educação escolar, seguindo uma lógica de reprodução de desigualdades, que importa romper, para que a educação seja efetivamente, um direito humano fundamental”.

Varela (n.d.,p.1)

Torna-se essencial que todos os alunos e alunas tenham o direito ao acesso e ao sucesso de igual forma, dando cumprimento ao que é preconizado no DOOPEDC (2017:2):“contribuir para um ensino e aprendizagem de qualidade para todas as crianças e adolescentes, determinar a efetiva educação inclusiva, desempenhando, assim, um papel significativo para garantir que a prestação seja equitativa”.

Uma outra problemática que tem tentado teóricos e sistemas educativos de todo o mundo tem a ver com as necessidades educativas especiais (NEE). Neste sentido, os entrevistados foram questionados, em que medida o plano curricular inclui alunos com (NEE). Este desiderato tem merecido atenção especial de todos os envolventes do sistema educativo, desde as políticas educacionais e curriculares aos diversos níveis de ação educativa e curricular, na procura de uma educação inclusiva.

“Não tem”. (E3)

“Quanto à escola ainda não tem ainda assim condições para receber alunos com necessidades educativas especiais, mas quando temos alunos a escola procura adaptar meios enquadrados de acordo com as orientações do ministério da educação”. (E8)

“Em relação à inclusão no currículo dos alunos com necessidades educativas especiais, isso aí agora, ummm..., na minha opinião acho que ainda está a faltar alguma coisa a fazer, uma vez que os professores não têm uma formação específica para lidar com esses alunos. Por exemplo se tivermos alunos com perda total de visão, não sabemos lidar, ninguém tem formação no sistema de braille, em casos de surdez ou mudos não sabemos comunicar através dos gestos, também tem outras situações de outros tipos de necessidades educativas especiais, as vezes não podem escrever e se temos esses alunos também não sabemos lidar com eles”. (E10)

Sim, de fato a problemática dos alunos com necessidades educativas especiais, de uma forma geral em Cabo Verde ainda não estão incluídos da melhor forma, mas a escola face a esta questão tem feito na medida do possível com que esses alunos tenham uma atenção especial da parte dos professores e, portanto, temos feito dentro das nossas capacidades incluir os alunos com necessidades educativas especiais. São incluídas dentro das turmas ditas normais, mas tem tido uma atenção especial, além dos mais são acompanhados pelos psicólogos da delegação. Contudo, ainda temos muitas fragilidades relativamente a esses alunos.” (E11)

Quase todos os entrevistados consideram haver ainda na escola, quiçá a nível nacional muitas fragilidades como apontam nas suas intervenções. Indagações confirmadas no DOOPEDC (2017:16) ao dizer que “Neste momento, o país ainda não oferece as condições ideais para a inclusão de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Estão a ser criadas as condições legislativas e não só, para a inclusão efetiva”. Contudo, quando estão nas escolas os professores tentam fazer de acordo com as orientações do Ministério da Educação, o que possível para a inclusão social desses alunos.

As novas exigências no campo educativo fazem emergir outras dinâmicas para os cargos da gestão intermédia, mais abrangentes do ponto de vista pedagógico. Por isso interpelamos os entrevistados sobre os atributos que consideram essenciais para o exercício dos cargos da gestão intermédia e sobre o assunto apontam, um conjunto de competências que devem permanecer firme nos detentores deste cargo. Destacam-se as seguintes: a competência a nível da comunicação (E2,E3), a formação (E2, E4), bom relacionamento interpessoal com todos da comunidade educativa (E2, E10), capacidade de mobilizar recursos e de influenciar os liderados (E5,E6,E8,E1) a partilha de conhecimentos, acima de tudo o profissionalismo, a humildade, a postura autocrítica (E5,E9), a promoção do desenvolvimento profissional (E2,E8,E10), entre tantos outros valores essenciais ao desempenho desta tarefa.

Em suma, os entrevistados são conhecedores dos atributos fundamentais que devem ser assumidos pelos gestores ou líderes intermédios, uma vez que as suas vozes traduzam uma linguagem que vai ao encontro do enunciado por Harris (1999), Brown e Rutherford (1998) citados em Veríssimo (2013)

“o papel desempenhado neste cargo é extraordinariamente útil na medida em que lhes são atribuídas funções de gestão e de líderes, sendo lhes imputadas responsabilidades na orientação de um grupo de docentes e na coordenação de um conjunto de tarefas e atividades que devem ser conjugadas e articuladas com as políticas globais da escola”.

Veríssimo (2013:13)

O mesmo entendimento têm Costa e Castanheira (2015: 32) ao referirem que os cargos da gestão intermédia particularmente os coordenadores pedagógicos “devem ser assumidos numa lógica transformacional como um gestor de sentido, alguém que define a realidade organizacional através de uma visão que reflete a forma como o líder interpreta a missão e os valores nos quais a acção organizacional deverá basear”.

Assim os detentores deste cargo deverão pautar pela audácia de uma performance profissional que lhe dê competências para a execução da gestão intermédia, tal como sublinha Veríssimo (2013:12):

“são os responsáveis, pela articulação curricular, pela organização, pelo acompanhamento, pela realização e avaliação das atividades escolares e visam contribuir de forma decisiva para a melhoria da aprendizagem dos alunos e subseqüentemente para a qualidade educativa da escola”.

Veríssimo (2013:12)

Por fim, o gestor (E11) no seu discurso admitiu que:

“...os cargos da gestão intermédia têm uma função fundamental dentro de uma escola, têm um papel preponderante porque lidam diretamente com a situação. Os coordenadores fazem esta ligação com os professores, na planificação dos saberes e orientação pedagógica, na supervisão pedagógica. E os diretores de turma com os alunos e os encarregados da educação, são os promotores do processo ensino e aprendizagem na escola, essencial naquilo que tem a ver com o desenvolvimento da escola”. (E11)

Confirma, pois, que os líderes intermédios ocupam um lugar indiscutível na gestão da escola, promovendo um processo de “interação colaborativa”, enquanto “um dos paradigmas mais prometedoras que surgiram na idade pós moderna, é o da colaboração, enquanto princípio colaborador e integrador da acção, da planificação, da cultura, do

desenvolvimento, da organização e da investigação ” como designa Hargreaves (1998), citado em Alarcão, (2014:22), tanto que Lima (2008), citado em Machado e Seabra (2012: 234) admitem que: “aos coordenadores e diretores de turma – cabe a responsabilidade de estabelecer a ligação clara, coesa e articulada entre os objetivos do projeto educativo da escola e o que se passa na sala de aula, para que todos trabalhem eficazmente e no mesmo sentido”.

Finalmente, auscultámos os entrevistados sobre a ação dos coordenadores pedagógicos no desenvolvimento profissional docente. As opiniões que os entrevistados apresentam em relação ao assunto são as seguintes:

“Sim, porque sem os coordenadores, cada professor iria trabalhar de forma desorganizada. Os professores não iriam ter aquele trabalho em conjunto, partilha de experiência, troca de ideias, temas para reflexão, aquela participação conjunta, as orientações sobre a metodologia. Portanto considero que a coordenadora faz um bom trabalho neste sentido, no desenvolvimento do trabalho dos professores. A supervisão que fazem na sala de aula ajuda muito o professor a trabalhar melhor, portanto no desenvolvimento profissional docente”. (E5)

“Portanto eu acredito inclusive tenho dito de algum tempo a esta parte que os coordenadores pedagógicos são o motor de uma escola. Eu com tantos anos de experiência, trinta anos, já não muito preciso disso, mas principalmente para os professores mais novos, menos experientes a ação dos coordenadores pedagógicos torna se essencial e de que maneira na sua atividade profissional, para o seu currículo”. (E7)

Sim, sim eu acredito porque facilitam, eles organizam encontro com os professores, planificam atividades fazem visitas na sala de aula e dão orientações aos professores de modo a seguir e a cumprir a metodologia que estamos a usar, mobilizando os recursos que tem de modo a atingir os objetivos pretendidos. Na minha opinião os professores têm acatado e aproveitado essas orientações para o seu desenvolvimento profissional”. (E8)

Sim. Acredito sim, possibilita e contribui grande parte para o desenvolvimento profissional docente, uma vez que eles fazem assistência às aulas, no final tem um conjunto de críticas construtivas que ajudam muito, as trocas de experiências, as orientações, parabenizam os bons aspetos e apontam os a melhorar, para quem quer sim é bom aproveitar da experiência deles, os coordenadores pedagógicos ajudam e muito a melhorar a nossa prática docente”. (E10)

A emergência das inovações educativas atribui aos coordenadores novas tarefas que envolvem o desenvolvimento educacional nas escolas, numa perspetiva de escola como “organização aprendente, estende se a toda ação pedagógica, podendo ser considerada como uma peça fundamental na gestão escolar” (Alarcão, Seabra & Neves,2012:31). Portanto essas funções foram largamente ampliadas não só na vertente da coordenação, mas principalmente nas dimensões de supervisão e liderança pedagógica como é referido.

Os professores entrevistados emitem a ideia de que a coordenadora faz um bom trabalho neste sentido, chegando a considerá-la como “motor da escola” (E7). Verifica-se que todos são unânimes em admitir a pertinência da ação da coordenadora num processo “interativo e colaborativo” (Hargreaves, 1998, citado em Alarcão, 2014:22) inculcando no grupo uma cultura de organização participada, promovendo a prática reflexiva, numa perspectiva de aprendizagem mútua, favorecendo o desenvolvimento profissional holístico. É certo que o coordenador que também desempenha o papel de supervisor “tem como primeira meta facilitar o desenvolvimento do professor, mas ao fazê-lo (ao ajudar a ensinar), também o supervisor se desenvolve porque, tal como o professor, aprende ensinando” (p.92). E neste acúmulo de partilhas de experiências acaba por se tornar um grupo mais forte, mais coeso com maior dinamismo profissional, tal como salienta Sergiovanni (1996, citado por Castro 2010 :140): “as escolas pequenas têm possibilidade de desenvolverem lideranças mais fortes[...]”.

Os entrevistados atribuem igualmente um significado valioso à ação de supervisão, considerando a supervisão pedagógica em sala de aula como componente fundamental na melhoria da prática pedagógica dos professores.

Alarcão (2013:92) esclarece que “o professor está em constante desenvolvimento (processo), não só como profissional, mas também como pessoa (desenvolvimento holístico)”. Tal como salienta, o professor deverá “evoluir, não é lógico nem natural que estabilize ou estagne...”. Acreditamos que o desenvolvimento profissional deverá seguir uma lógica permanente ao longo do percurso educativo, um processo contínuo, independentemente dos anos de experiência docente que se acumula, contribuindo para a emancipação do profissional docente, logo para a melhoria constante do processo ensino e aprendizagem, concomitantemente para a qualidade da educação. Um “desenvolvimento” que na visão de Marcelo (2009:9) “tem uma conotação de evolução e continuidade” que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores.

Admitimos então que o desenvolvimento profissional docente, “enquanto processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho” (Marcelo, 2009:7), contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, está acontecendo e vai sendo consolidado a passo e passo nesta escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho foi nosso propósito fazer um estudo aprofundado sobre o processo da implementação da abordagem por competência no terceiro ciclo da escola Narciso Ramalho, considerando que a mesma passou por um processo de experimentação/implementação dos novos currículos, baseado numa abordagem por competência que constituiu um verdadeiro desafio, na visão dos diferentes níveis de lideranças. Acredito que o tema escolhido tenha um significado pertinente para a escola e toda a comunidade educativa, do ponto de vista académico, tratando-se de um trabalho pioneiro a ser realizada nesse âmbito e pelo valor científico que este acarreta, assim como os contributos que trará para a educação local e a nível do país.

Nesse sentido, delineamos uma investigação que iniciou com a revisão de literatura, buscando elaborar um quadro teórico, onde analisamos vários normativos e documentos internos da escola, observação participante e realizamos entrevistas a professores, coordenadores pedagógicos e gestor da escola. Com objectivo de perceber, como os professores, coordenadores e gestor percebem o papel dos diferentes níveis de liderança (liderança de topo, lideranças intermédias e professores) no processo do desenvolvimento curricular, numa abordagem por competência no 3º ciclo do Ensino Básico. Especificamente, a nível da repercussão na dinâmica cultural da escola, na

formação integral dos alunos, assim como as suas perspectivas em relação ao modelo de liderança para esse contexto.

Após a análise reflexiva sobre os resultados passamos a conhecer a fundo o processo paradigmático que terá prevalecido na escola investigada, sobre a implementação do APC, nos processos que envolvem as lideranças educativas, assim como a organização curricular, na visão dos diversos participantes no estudo.

De um modo geral, pudemos constatar que os entrevistados se apropriaram dos conceitos que subjazem a esta investigação. Esta nova abordagem curricular baseada em competências, terá sido um desafio aceite pela maioria dos intervenientes deste processo com destaque para os professores, coordenadores e gestor, tendo deste modo prevalecido uma coesão destes atores à volta da nova abordagem curricular, conjugando uma nova forma de agir no campo da ação desses profissionais.

Independentemente do nível de capacitação dos entrevistados a nível da abordagem por competência, estes integraram-se bem nesta nova metodologia, uma vez que, segundo apontam, na escola desenvolveram ações de reflexão e capacitação dos professores, numa perspectiva de desenvolvimento profissional docente. Ao mesmo tempo verifica-se um enquadramento dos que se iam integrando e os que assumiram o seu papel conseguiram adaptar-se e alterar as suas práticas pedagógicas.

Os desafios que aqui se colocam, a par da utilização ainda pouco eficiente dos materiais e das tecnologias de informação e comunicação, têm a ver, sobretudo, com as condições infra estruturais / logísticas (número de salas insuficientes, gerando turmas numerosas, a falta de salas especializadas, tais como laboratórios, salas de informática, melhoramento da biblioteca, entre outros).

Quanto às estruturas centrais do Ministério da Educação, deparamos que estes levaram em consideração apenas os fundamentos teóricos da abordagem por competências, sem, no entanto, considerarem a criação das condições físicas e materiais nesta escola, facto que terá sido o principal constrangimento na implementação da APC e na consecução integral dos plano de actividades da escola.

Contudo, as inovações fizeram diferenças notórias na estrutura curricular da escola, bem como nas metodologias daqueles que são considerados os principais agentes de mudança,

os professores, chegando a admitir esses elementos, como uma mais-valia no processo da implementação da nova abordagem. Nota-se que a avaliação formativa” enquanto processo sistemático para reunir constantemente evidências sobre a aprendizagem” (Lopes & Silva, 2012:13) teve um grande peso, ainda que continue sendo um processo em desenvolvimento.

A abordagem por competência constitui uma inovação educativa, necessária para que a educação possa responder aos desafios colocados pela sociedade atual, e Cabo Verde não foge a esta realidade, tanto que “viu-se confrontado com necessidades de mudança, adaptação e reconversão face aos rápidos acontecimentos que tem marcado o mundo atual, nos mais diversos níveis, entre as quais a Educação, enquanto um dos sectores decisivos para o desenvolvimento de um país” (Rocha & Seabra, 2017: 5).

Com a análise realizada percebemos que os elementos da comunidade educativa da escola investigada são conhecedores da noção da competência, com uma visão abrangente do conceito. A pertinência da promoção de uma gestão participada, muito proclamada pelos entrevistados, terá sido a base das linhas mestras para o envolvimento de todos numa ação conjunta de desenvolvimento da abordagem por competência na escola, o que deu sentido a um trabalho colaborativo.

Esta forma de organização terá favorecido a escola na resolução de muitas desafios, muito embora com menor envolvimento dos pais e encarregados da educação que, apesar de se ter conseguido ganhos consideráveis neste domínio, há ainda um longo caminho a percorrer.

Entendemos que as estruturas centrais do Ministério da Educação contribuíram em grande parte para a implementação do APC, a nível dos fundamentos e orientações, formação de professores de certa forma sim, embora não como deveria de ser.

Por ser uma das condições imprescindíveis os entrevistados continuam à espera dos materiais e de melhores infra-estruturas, de modo a suprir as necessidades da escola e tornar possível traduzir na real pedagogia de integração. Se assim for, não há coerência entre a teoria e a prática, como afirma Ferreira (2013: 45) “a escassez de materiais de apoio, irregularidades do fluxo de informações e de acompanhamento, bem como as

incertezas técnicas e pedagógicas em relação á nova abordagem e aos instrumentos associados” terão sido os falhanços desta nova abordagem.

Neste momento a reforma curricular que procura introduzir a abordagem por competência está em fase de revisão, como se menciona no Documento Justificativo da Revisão Curricular (2017).

“O processo de revisão da matriz curricular representa uma atividade exigente e complexa que não se finaliza num ano. Assim, não obstante o ME compreender que este processo terá de ser realizado de uma forma integrada e transversal (do pré-escolar ao 12º ano de escolaridade do sistema formal e não formal), optou por investir, neste primeiro momento, numa revisão aprofundada do ensino básico obrigatório da educação formal e extraescolar”.

DORC (2017:1)

Uma das principais indagações, segundo o mesmo documento, tem a ver com o fato do atual plano curricular ter uma carga horária elevada e haver uma desadequação dos recursos didático-pedagógicos, para além de outros aspetos. Esperamos que com esta revisão a escola possa adquirir as condições que tanto almeja para que a educação de qualidade se concretize de modo eficaz.

Perante este cenário de mudança é de todo conveniente que todos os atores participem de forma interativa e colaborativa para que possa resultar numa efetiva inovação capaz de promover uma educação de qualidade, que resulte na formação holística dos cidadãos e que se possa refletir na construção de uma sociedade inclusiva onde todos possamos viver com dignidade. Assim, as lideranças devem conjugar esforços no sentido de as escolas serem verdadeiras comunidades de aprendizagem, onde todos aprendam mutuamente e corroborem para a aquisição da autonomia individual e coletiva, para que todos possam desenvolver o pensamento crítico e emancipatório, capaz de formar cidadãos que contribuam para a formação do modelo de sociedade a que todos almejamos.

Inúmeros são os atributos que os entrevistados apontam na conceção da liderança educativa, aspetos peculiares que mais valorizam num líder inovador, bem como os pressupostos aliados ao processo da construção da liderança na escola. Todos os argumentos nos levam a crer haver a possibilidade da existência de uma liderança educativa, assente essencialmente na valorização da pessoa enquanto líder de topo ou intermédio, transmitindo este mesmo valor aos liderados como forma de potenciar a

fecundidade das relações positivas entre os colaboradores, enquanto ferramenta fundamental nas organizações escolares.

Sendo as escolas instituições educativas que se pretendem aprendentes, devem trilhar os seus processos de liderança num clima de valorização e desenvolvimento de todos os que fazem parte dela, na construção da pessoa enquanto cidadão, para que cada elemento possa contribuir para a qualidade da educação e da sociedade, que almeja a colaboração de cada um para um desenvolvimento integral, solidário, inclusivo e justo. Estamos convictos que este papel está enraizado nas competências das várias lideranças, incluindo a do próprio professor enquanto líder de sala de aula. Isto é um trabalho em equipa pois “o objetivo do líder é ter uma equipa de elevado desempenho, prestando um serviço de elevada qualidade e excelência, autónoma e responsável na execução das suas tarefas” (Fachada, 2014: 223).

Do ponto de vista do conceito do currículo, os resultados indicam que os entrevistados têm uma clara percepção deste conceito, que constitui condição essencial para o exercício das suas funções, com implicação direta na organização curricular de qualquer instituição educativa. É de todo conveniente que os envolvidos no processo educativo, concretamente os professores, coordenadores e gestores, conheçam bem todas as ferramentas-chave que lhes permitem agir nos seus campos de ação, em particular, na organização de todo o processo que implica a organização e o desenvolvimento curricular na escola.

Esta condição terá contribuído para a operacionalização do currículo baseado por competência nesta escola, apesar de outros constrangimentos do ponto de vista dos recursos didático-pedagógicos, equipamentos e infra-estruturas, já apontados.

Cientes de que a nível da organização curricular os docentes contribuem na medida do possível na operacionalização do currículo, e conforme consta têm a colaboração dos coordenadores, que paralelamente são os responsáveis pela liderança e supervisão pedagógica, contribuindo numa lógica de desenvolvimento profissional docente, considerando que “qualquer modelo de supervisão pedagógica partilha uma preocupação comum - o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (Vieira & Moreira, 2011:14).

Estamos cientes da importância dos decisores a nível macro e meso do sistema educativo na criação das condições prescritas, curriculares, logísticas e operacionais, principalmente a nível das tecnologias de informação e comunicação, necessárias à cabal consecução do

ato educativo, de modo a garantir a igualdade e equidade na educação, na expectativa de que:

“A eficácia das escolas está intrinsecamente ligada ao modelo de liderança, organização e gestão curricular, e a concretização da reforma em curso está implicada na forma como são percebidas as competências pelos agentes educativos e pelos governantes”

(Rocha & Seabra, 2017:12)

Uma das preocupações mencionadas nesta investigação tem a ver com as limitações existentes na escola em relação aos alunos com necessidades educativas especiais. Os resultados apontam para a falta de condições necessárias para lidar com crianças que apresentam essas necessidades. Sobre esses aspetos pensamos que a educação deve ser inclusiva, aquela que ofereça a todos e todas oportunidades de aprendizagem, independentemente das suas condições (físicas, psicológicas, sociais), pois é o currículo quem deve adaptar-se às condições de aprendizagens e não o contrário. A educação deve comprometer-se com a promoção da igualdade e equidade pois é possível trabalhar o currículo numa lógica de educação inclusiva.

A escola espelha a arquitetura do currículo, isto significa que o desenvolvimento curricular no seu processo de operacionalização, deve seguir uma linha cientificamente eficiente e flexível, numa lógica diferenciadora, sem dispersar da finalidade da qual o currículo foi traçado. Deve focalizar no desenvolvimento de competências capaz de traduzir o perfil do indivíduo como parte integrante de uma sociedade em constante mutação. Isto só é possível tomando a escola e, em particular, os professores como pedra de toque para a alavanca do desenvolvimento curricular no seu sentido real.

Precisamos repensar as nossas práticas educativas e perceber que o perfil académico do indivíduo é resultante dos currículos desenhados nos sistemas educativos e do papel dos que nele atuam, os professores. Atualmente a ação do professor no exercício das suas funções deve trilhar no sentido de aquisição de competências necessárias ao desenvolvimento sadio do processo ensino aprendizagem baseada nos princípios orientadores do desenvolvimento curricular e na reflexividade de cada ator sobre a sua prática. Neste sentido auguramos maior envolvência dos professores nos processos de decisão, na elaboração do currículo prescrito, sobretudo na organização dos programas e dos manuais dos alunos, e de tudo o que diz respeito à operacionalização do currículo.

Com efeito, são os professores que lidam directamente com a planificação do currículo e com a situação da sala de aula, espaço onde se operacionaliza o processo ensino e aprendizagem.

Exige-se, hoje, uma nova visão do mundo, uma nova visão da arquitetura e operacionalização do currículo principalmente a níveis meso e micro, preferencialmente diferente e não fragmentado. A organização curricular por competência constitui uma das opções recomendadas na preparação dos cidadãos para enfrentarem os desafios da atualidade num mundo em constante evolução.

Estamos cientes que esta conquista está vinculada à elaboração de um projecto educativo próprio da escola. Este torna-se essencial para o alcance da eficácia e eficiência das organizações escolares, na medida em que pressupõe a aquisição da autonomia das escolas, condição essencial para a melhoria da qualidade da aprendizagem. Neste pressuposto, deixamos a recomendação da escola conceber o seu projecto educativo, após auscultação de todos os atores educativos.

Paralelamente a este desiderato entendemos que o processo de avaliação institucional, recentemente legislada e divulgada nas escolas deve trilhar os seus passos para que se possa efectivamente alcançar o propósito para o qual se destina, ou seja, impulsionar a melhoria da qualidade das aprendizagens nas escolas e promover assim a qualidade da educação.

Congratulamo-nos, desde já, com os ganhos concretizados na educação, em relação à reorganização da rede educativa entrada em vigor no mês de Setembro de 2017, que contempla os normativos que regem as escolas do pré-escolar, ensino básico obrigatório e ensino secundário. Este ano letivo já se iniciou com mudanças estratégicas que preconizam uma melhor organização das escolas, neste particular do ensino básico obrigatório, como é o caso da escola Narciso Ramalho.

A nova organização da rede escolar em agrupamentos permite uma nova organização administrativa e pedagógica que dá credibilidade e sustentabilidade e autonomia na gestão da escola, já reivindicada pelos entrevistados, requerida naturalmente pelas inovações introduzidas (abordagem por competência, alargamento da escolaridade obrigatória até oitavo ano). Contudo acreditamos que a pouco e pouco se vão introduzindo as condições necessárias à operacionalização do processo educativo.

Um dos ganhos consideráveis da nova reorganização do currículo tem a ver com o enquadramento legal do papel dos coordenadores pedagógicos, atribuindo legalmente a esses profissionais as funções de supervisão pedagógica, com destaque para o desenvolvimento profissional docente.

O novo modelo de organização confere autonomia administrativa e pedagógica às escolas, reforçando assim a melhoria do processo ensino e aprendizagem no território educativo. De igual modo louvamos a revisão do sistema nacional da avaliação das aprendizagens, enquanto requisito essencial para o sucesso dos educandos e do trabalho do professor. Não menos importante a atenção que se explicita em relação à integração dos alunos com necessidades educativas especiais e a revisão dos programas, em algumas disciplinas. Não obstante, existem ainda outras valências que a escola precisa adquirir e que constituem recursos indispensáveis para o desenvolvimento integral do processo ensino aprendizagem, que gostaríamos de explicitar neste estudo, como aspetos fundamentais a serem adquiridos nesta escola.

Urge a necessidade da ampliação do espaço educativo, com mais salas de aulas, salas especializadas (laboratórios para as áreas científicas, sala de informática, biblioteca, refeitório, ateliers ...), pois constituem requisitos fulcrais para a concretização de um ensino de qualidade, que corresponda ao cabal cumprimento de tudo o que está revelado no projeto educativo para a IX legislatura, concomitantemente às exigências sociais. Deste modo, procurar dar resposta à “ambição de construir um Sistema Educativo de Excelência, com oportunidades para todos [...] e garantir que todas as crianças e jovens cabo verdianos tenham oportunidades de aceder a inovações e novas aprendizagens” (Reorganização da Rede Educativa, 2017: 5).

Outrossim, num mundo em que as tecnologias de informação e comunicação dominam todos os setores, auguramos a integração da escola no programa “mundo novo” bem como a criação de condições para a implementação do sistema integrado de gestão escolar (SIGE) de modo a também introduzir mudanças no Agrupamento Narciso Ramalho. Deste jeito, conferir o acesso a oportunidades na modernização e criação de melhores condições no exercício da docência e do processo ensino e aprendizagem, proporcionando melhores condições administrativas e pedagógicas para que a escola possa responder aos desafios da

globalização. Quanto a estas questões, estamos cientes das fragilidades do nosso país, pelo que exortamos com as afirmações de Varela (2012) que esclarece o seguinte:

No contexto cabo-verdiano a assunção da educação na perspetiva do desenvolvimento integral da personalidade dos cidadãos e da sua preparação para se inserirem na vida ativa, tendo em vista a sua realização pessoal e socioprofissional e a participação ativa no progresso do país, acarreta implicações profundas, quer na formulação das medidas de política educativa e das prescrições curriculares, quer na criação das condições humanas, técnicas e logísticas necessárias á sua cabal implementação “

(Varela, 2012:22)

Concordando com as palavras de Alves (2004:82) a abordagem por competência exige coerência e continuidade no que se refere às práticas educativas; assim, não se deve exigir aos professores esforços de adaptação em relação a esta abordagem se o sistema educativo apenas adota a linguagem das competências, sem mudar os aspetos importantes, realçando que “as competências não ignoram os saberes, mas não se pode pretender desenvolvê-las, sem lhes dedicar o tempo necessário para colocá-las em prática, ou introduzir uma situação de transferência em cada conteúdo”.

Na escola em referência essas mudanças e inovações são perceptíveis e estão relacionadas com a própria postura das lideranças, do gestor enquanto líder institucional, dos coordenadores enquanto líderes intermédios e dos professores enquanto líderes da sala de aula. Uma conexão de lideranças que trabalham em colaboração mútua, cada um exercendo o seu papel no desenvolvimento das finalidades da escola. Ousamos, assim a encorajar a escola em estudo a continuar na promoção do desenvolvimento de competências a todos os níveis pois “toda a competência deve ser mantida para continuar a existir, isto é, podemos perder a competência se pararmos de exercê-la” (LeBoterf, 1995:18). E estamos cientes que a escola enquanto organização aprendente que institui uma cultura organizacional própria, nesta diretiva, continuará a consolidar os processos de ensino e aprendizagem nesta perspetiva, sustentando uma organização curricular assente nas boas práticas, cientes de que as escolas são organizações que aprendem, tornando possível esse percurso “uma vez que estas têm em si potencialidades para melhorar” (Oliveira & Courela, 2013:101).

Todavia se conseguirmos alcançar esses desideratos, a escola conseguirá no futuro o nível de excelência na educação, pois tem as outras condições como se tornou evidente no

desenvolvimento deste trabalho e assim poder formar verdadeiros sujeitos autónomos, pensantes, livres, porque a “Educação é Libertação” (Nelson Mandela).

Finalizando, acreditamos ser possível e desejável investigar outros aspectos que não foram desenvolvidos neste trabalho, porém pretendemos deixar em aberto para futuras investigações. Destacamos, pela pertinência o estudo sobre o papel dos directores de turma enquanto líderes intermédios bem como uma maior abrangência e aprofundamento no tocante aos modelos de supervisão pedagógica.

Referências Bibliográficas e Sitiografias

Amado. (2013). *Manual de investigação qualitativa* [Manual].Coimbra :Imprensa da Universidade de Coimbra.

Allal,L. (2004). *Aquisição e avaliação de competência em situação escolar*. Em J. Dolz & E. Ollagnier (org), *O enigma da competência em educação*, pp. 79-96. Porto Alegre: Artmed.

Alfama, M. (2013). Recetividade dos professores à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário. In Ferreira, A., Domingo, A., & Spínola, C. (org.) *Nas Pegadas das Reformas Educativas. Atas do I Colóquio Caboverdiano realizado no Departamento de Ciências Humanas*.Universidade de Cabo Verde:Edições UNICV. Disponível em:

http://www.academia.edu/8903511/Nas_pegadas_das_reformas_educativas_-_Atas_do_I_Col%C3%B3quio_Cabo-verdiano_de_Educa%C3%A7%C3%A3o [16 de Outubro de 2016]

Alarcão, I. (2013).Ser Professor Reflexivo.In Alarcão,I (Org) *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. Em J. Machado&J. M. Alves (coords), *Coordenação, Supervisão, Liderança. Escolas, projetos e aprendizagens* (pp. 22-35). Porto: Universidade Católica do Porto, e-book.Disponível em: <https://www.ua.pt/cidff/PageText.aspx?id=19547> [24 de Agosto de 2017]

Alonso,R.(2013). O sentido do currículo na educação obrigatória. . In Sacristán, J. (Org) *Saberes e Incertezas Sobre o Currículo*.Porto Alegre: Editora penso.

Alves,M.P.,& Correia,S.M.(2008). A auto- avaliação de escola: um estudo exploratório sobre os dispositivos de auto-avaliação das escolas públicas em Portugal. *Olhar de professor*,11(2),pp.355-382. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor> [28 de Novembro de 2015]

Amaral,M., Moreira,M., & Ribeiro (2013). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In Alarcão (org) *Formação reflexiva de professores.Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Aires,L.(2011).*Paradigma qualitativa e prática de investigação Institucional* (1ª Ed.) Lisboa: Universidade Aberta.

Azevedo, R. et al (2011). *Projetos Educativos: Elaboração, Monitorização e Avaliação*. Guião de apoio. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

Barbot, M. & Camatarri, G. (2001). *Autonomia e Aprendizagem. A Inovação na Formação*. Porto: Rês-editora. Lda.

Bardin,L.(1979).Análise de conteúdo (L.A.Reto &A.Pinheiro,Trad.).São Paulo: Edições 70,Livraria Martins Fontes (Obra original publicada em 1977).

Barroso,J. (n.d). *Para o Desenvolvimento de Uma Cultura de Participação na Escola. Cadernos de Organização e Gestão Curricular*. Editora: Instituto de Inovação Educacional. Disponível em:

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/cultura_part_esc.pdf [28 de Setembro de 2016]

Benavente, A.(1992). A Reforma Educativa e a Formação de Professores. In Nóvoa.A & PopKeuitz (Orgs) *Reformas educativas e formação de professores*. Educa. Lisboa: Editora. Artes Gráfica Limitada.

Bolivar,A.(2013). Melhorar os Processo e os Resultados Educativos: o que nos ensina a investigação.Em *Melhorar a Escola. Sucesso Escolar,Disciplina,Motivação,Direcção de Escolas e Políticas Educativas*(pp.107-121).Machado & Alves [orgs]. Porto: Universidade Católica Portuguesa.Disponível em:
www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/.../Melhorar-a-escola_%20ebook.pdf [30 de julho de 2017]

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Brito, J. L., Rosabal, M., Skar,T., Sobhy,S., & Ungaretti,M.A (1999) *Quotidiano e Educação: Fios e Desafios da Escola em Cabo Verde*. República de Cabo Verde: Ministério da Educação.

Campos, B. (1989). *Questões de Política Educativa*. Portugal: Editora ASA

Carbone, P., Brandão,H.,Leite, J.,&Vilhena, M. (2009). *Gestão por Competência e Gestão de Conhecimento*. Editora FGH,(3ª Edição) Rio de Janeiro. Brasil

Castro, D.F. (2010). A Gestão Intermédia de Agrupamento de Escolas: Os Coordenadores de Estabelecimento e as Lideranças Periféricas. Tese de Doutoramento Universidade de Aveiro. Portugal. Disponível em:

<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1115/1/2010000494.pdf> [31 de Julho de 2016]

Coutinho, C. P. & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 2002, 15(1), (pp. 221-243). Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf> [10 de Setembro de 2016]

Cunha, M., Rego, A., & Figueiredo, J. (2013). *Lidere como um líder. Os 12 trabalhos do executivo*. Lisboa: Edições Sílabo.

Costa J.A (2003). Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. *Educação & Sociedade*, v. 24 (85) pp. 1319-1340. Disponível em:

www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a11v2485.pdf de [16 de Setembro de 2016]

Costa, J. A. (1999). *Gestão Escolar. Participação. Autonomia. Projeto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora Lda.

Costa, J. A. & Castanheira, P.(2015). A Liderança na Gestão das Escolas: contributos de análise organizacional.RBPAE. V.31,n.1,p. 13- 44, Jan/Abr. Disponível em:

https://www.google.cv/search?q=A+Liderança+na+Gestão+das+Escolas%3A+contributos+de+análise+organizacional.&rlz=1C1AVFC_enCV734CV734&oq [14 de junho de 2017]

Cruz, A (2013). *As Práticas de Supervisão e Liderança dos Coordenadores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais na Harmonização de um Emergente Mega Departamento*. Tese de Doutoramento, Área de especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Disponível em:

<http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4335/Alexandra%20Tese%20FINAL-2.pdf?sequence=1> [27 de outubro, 2016]

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M. & Nanzhao (1998). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília, UNESCO. Ministério da Educação e Desporto, Brasil.

Dias, I. (2010). Competências em educação. Conceito e significado pedagógico. *Revista semestral da Associação Brasileira da Psicologia escolar e educacional*. S.P, 14 (1). Jan – Fev.

Fachada, O. (2014). *Liderança. A Prática de Liderança. A Liderança na Prática*. Lisboa: Edições Sílabo Lda.

Ferreira, A. (2013). Reforma curricular e abordagem por competências em Cabo Verde: percepções e questionamentos. In Ferreira, A., Domindo, A., & Spínola, C. (Org), *Nas Pegadas das Reformas Educativas. Atas do 1º Colóquio cabo-verdiano de Educação* realizado no Departamento de Ciências Sociais e humanas da Universidade de Cabo Verde: Edições UNICV. Disponível em: http://www.academia.edu/8903511/Nas_pegadas_das_reformas_educativas_-_Atas_do_I_Col%C3%B3quio_Cabo-verdiano_de_Educa%C3%A7%C3%A3o [16 de Outubro de 2016]

Figueira, J. & Cardoso, S. (2013). Educação Inclusiva: uma integração de abordagens de Portugal e Cabo Verde. In Ferreira, A., Domingo, A. & Spínola, C. *Nas Pegadas das Reformas Educativas. Atas do I Colóquio Caboverdiano realizado no Departamento de Ciências Humanas*. Universidade de Cabo Verde: Edições UNICV. Disponível em:

http://www.academia.edu/8903511/Nas_pegadas_das_reformas_educativas_-_Atas_do_I_Col%C3%B3quio_Cabo-verdiano_de_Educa%C3%A7%C3%A3o [16 de Outubro de 2016]

Ferrão, M. (2006). *Formação Pedagógica de Formadores*. (8ª ed.) Lisboa- Porto: Lidel.

Gambôa, C. (2008). *A reforma Educativa e o Currículo para o Ensino Secundário, em Cabo Verde*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92066/249832.pdf> [22 de Maio de 2017]

Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: Da concepção à realização* (3ª edição). Loures: Lusociência. Lisboa

Gaspar, I. Pereira, A., Oliveira, I. & Teixeira, A. (2015). *Modelos para ensinar: escolhas do professor*. Lisboa: Chiado Editora. Portugal.

Gaspar, I. M, Seabra, F. & Neves, C. (2012). A Supervisão pedagógica: Significados e Operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29-57. Disponível em: www.fep.porto.ucp.pt/.../RPIE1202_A_Supervisao_Pedagogica_Significados_Operac.. [15 de outubro de 2016]

Gaspar I. & Roldão C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

Gaspar, I. M. (2004). *Competência em questão: contributo para a formação de professores*. Lisboa: Universidade Aberta.

Gaspar ,I.M & Roldão,M.(2007) *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

Gonçalves, J. (2011). *O uso do manual escolar enquanto recurso promotor do desenvolvimento de competências históricas*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em:
<https://repositorio-aberto.up.pt/.../2/TESEMESJOANAGONALVES000141874.pdf> [17 de maio de 2017]

Guerra, M.(2013). O projeto de escola: uma tarefa comunitária, um projeto de viagem compartilhado. In Sacristán, J. (Org) *Saberes e Incertezas Sobre o Currículo*.Porto Alegre:Editora penso.

Lima, J. A. (2006). Ética na Investigação. In. J. A. Lima & J. A. Pacheco (orgs.). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora

Lopes ,J.&Silva.S.(2012) *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel, edições técnicas, Lda.

Machado, G. & Seabra, F. (2014). Repercussões da avaliação externa das escolas nas práticas curriculares das lideranças intermédias. In Moreira,A.et al *Colóquio luso-brasileiro de questões curriculares, "Currículo na contemporaneidade internacionalização e contextos locais : atas"*. Braga : Universidade do Minho.

Disponível em:<http://hdl.handle.net/10400.2/3516> [06 de agosto de 2017]

Machado, J. & Alves, M. J. (2014). Coordenação, Supervisão e Liderança. In J. Machado & M.Alves (orgs). Porto: Universidade Católica.

Marcelo,C. (2009) Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro. *Sisifo, Revista de Ciências de Educação*, 8 , Jan/ Abr. Disponível em:
[www.unitau.br/.../MARCELO Desenvolvimento Profissional Docente passado e..](http://www.unitau.br/.../MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e..)[12 de janeiro de 2016]

Melero, M.(2013). Discriminado pelo currículo por sua desvantagem: estratégias do currículo para uma inclusão justa e factível. In Sacristán.J(Org) *Saberes e Incertezas Sobre o Currículo*. Porto Alegre: Editora penso.

Messina. G. (2001). *Mudança e Inovação: Notas para Reflexão*. Caderno de Pesquisas. 114,pp.225-233. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/n114/a10n114.pdf [16 de Outubro de 2016]

Morgado, J. (2011) *Identidade e Profissionalidade Docente: Sentidos e (im)possibilidades*. Ensaio: aval.pol.pub. Educ, Rio de Janeiro, V.19.nº73, pp.793- 812 .Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf> [31 de Julho de 2016]

Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa: Artes gráficas Lda.

Miranda & Cabral (2012). *Projetos de Intervenção Educativa*. Universidade Aberta

Muñoz, F. (2013).A formação de professores e o desenvolvimento do currículo. In Sacristán.J(Org) *Saberes e Incertezas Sobre o Currículo*.Porto Alegre:Editora penso.

- Nóvoa, A.(n.d.).*Para uma Formação de professores construída dentro da profissão*. Portugal: Universidade de Lisboa. Disponível em:
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf [12 de Setembro 2017]
- Nóvoa, A. (1992). A reforma educativa portuguesa: Questões passado e presentes sobre a formação de professores. In Nóvoa.A & PopKeuitz (Orgs) *Reformas educativas e formação de professores*. Educa. Lisboa: Editora. Artes Gráfica Limitada.
- Nóvoa,A.(1999). Para uma análise das instituições escolares. In Nóvoa.(Org) *As organizações escolares em análise*. Lisboa:Publicações Dom Quixote
- Oliveira, I. & Courela, C. (2013). Mudança e Inovação em Educação: O Compromisso dos Professores. *Interações*, 27, pp. 97-117. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes> [12 de Julho de 2016].
- Pacheco,J.A. (2011). Currículo e Gestão Escolar no Contexto das Políticas Educacionais. *RBPAAE*. 27(3), p.361-588, Set/Dez. Disponível em:
www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/38086/20177[30 de Julho 2017]
- Pacheco,J.A.(2006). Uma Perspetiva Atual sobre a Investigação em Estudos Curriculares. *Perspectiva Florianópolis* 24 (1), p. 247- 272, Jan/Jun .Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10760/10267>[30 de Julho de 2017]
- Perrenoud,Ph,(2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porte Alegre: Artmed Editora.
- Pinto,J. & Santos,L.(2006.) *Modelos de Avaliação de Aprendizagens*.Lisboa: Universidade Aberta
- Quintas,H & Vitorino,T.(2013). Avaliação Externa e Autoavaliação das escolas. em Luísa Veloso (org.), *Escolas e Avaliação Externa, Um Enfoque nas Estruturas Organizacionais*, Lisboa, Mundos Sociais,pp.7-25. Disponível em:
<https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/4936/5/Avalaicao%20externa%20e%20autoavaliacao%20das%20escolas.pdf> [de 20 de Dezembro de 2017]
- Ribeiro, A. C. (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora
- Roegiers X. & De Ketele, (2004). *Uma Pedagogia de Integração, Competência e Aquisições no Ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- Rocha, B. J. & Seabra, F.(2017). Abordagem por competências no ensino técnico e na formação profissional em Cabo Verde: apresentação de um projeto de pesquisa. In. A. F. Moreira, [et al.], (org.) *Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares. Educação, Formação e Crioulidade*. Disponível em:
<http://hdl.handle.net/10400.2/6613>[6 de agosto de 2017]
- Sacristán, J. C. (2000). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed
- Sá, P. & Paixão, F. (2013). Contributos para a clarificação do conceito da competência numa perspetiva integrada e sistémica. *Revista Portuguesa de Educação*,26(1).pp.87-114. Universidade de Minho. Portugal. Disponível em:
www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v26n1/v26n1a05.pdf[28 de Setembro de 2016]
- Santos, E. (2007). *Processos de Liderança e Desenvolvimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: Um Estudo do caso*. Dissertação de Mestrado, Lisboa: Universidade do Minho.Disponível

em:<https://repositorium.sdum.uminho.pt/.../1822/.../1/TESE%20DE%20EVA%20SANTOS> [15 de Março de 2016]

Santos, L. (2008). *Dilemas e Desafios da Avaliação Reguladora*. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em:

<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5286/1/Santos%20%282008%29.pdf>

Seabra, F. (2010). *Ensino Básico: Repercussões da Organização Curricular por Competências na Estruturação das Aprendizagens Escolares e nas Políticas Curriculares de Avaliação*. Tese de Doutoramento em Educação Área de Conhecimento em Desenvolvimento Curricular. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt> [fevereiro de 2016]

Sebarroja, J. (2013). As reformas e a inovação pedagógica: discursos e práticas. In Sacristán, J. (Org) *Saberes e Incertezas Sobre o Currículo*. Porto Alegre: Editora penso.

Silva, J. M. (2007). *Gestão e liderança nas escolas públicas portuguesas: da revolução à globalização*. In: ACTAS do IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação & III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.8/164> [de Setembro de 2016].

Silva, P. (2013). Práticas de Pesquisas: Apontamentos sobre a pesquisa qualitativa e seu uso nos estudos em administração. *Maringá Management: Revista de Ciências Empresariais*, v.10(3), pp.26-39. Disponível em:

www.maringamanagement.com.br/novo/index.php/ojs/article/download/142/113 [Fevereiro de 2016].

Sousa, F. (2008). *A diferenciação como princípio de organização curricular*. Atas do VIII colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares. Florianópolis: UFSC. Disponível em:

<https://repositorio.uac.pt/.../A%20diferenciação%20como%20princípio%20de%20org>. [16 de Setembro de 2016]

Trigo, J. R., & Costa, J. A. (2008). Lideranças nas Organizações Educativas: a direcção por valores. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ* v.16, n.61, p.561- 582. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a05.pdf [14 de junho de 2017]

Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação - Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.

Torres, L. & Palhares, J. (2009). Estilos de Liderança e Escola Democrática. *Revista Lusófona da Educação*, 14, 77- 99 Disponível em:

http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC32/Artigos_32_Torres.pdf [17 de Outubro de 2016]

Varela, B. (2011). *Perspectivas e Desafios Actuais da Política Educativa e Curricular em Cabo Verde*. Universidade de Cabo Verde. Disponível em:

<https://bartvarela.files.wordpress.com/2012/02/perspectivas-e-desafios-actuais-da-politica-educativa-e-curricular-em-cabo-verde1.pdf> [16 de Outubro de 2016]

Varela, B. (2011). *Manual de Administração Educativa: Uma Abordagem Teórica com Aproximação à Realidade Caboverdiana*. [Manual]. Praia: UNICV. Disponível em:

www.portaldoconhecimento.gov.cv/.../Manual%20de%20Administração%20Educativ...[22 de fevereiro de 2016]

Varela, B. (2012). *Abordagem por competência no currículo escolar em Cabo Verde: Desfazendo Equívoco para uma mudança significativa nas política e praxis educacionais*. Universidade de Cabo Verde. Disponível em:

<http://www.portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/2461/1/Abordagem%20por%20competencias%20no%20currículo%20es>[27 de Setembro de 2016],

Varela, B (2013). *O Currículo e Desenvolvimento Curricular: Concepções, Praxis, Tendências*. Praia: Universidade de Cabo Verde. Disponível em:

<http://www.unicv.edu.cv/component/spsimpleportfolio/item/10-o-currículo-e-o-desenvolvimento-curricular-concepcoes-pf> [25 de Outubro de 2016]

Varela, B.(2014). *Fundamentos ,Práticas e Perspetivas de Inovação Educativa e Curricular*. Universidade de Cabo Verde. Disponível em: <http://www.portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/3503/1/artigo.pdf>[16 de Outubro de 2016]

Varela,B. (2016). *Formação de Professores e Supervisão Pedagógica: Marcos Teóricos, Evolução e Desafios*. Praia :Universidade de Cabo Verde. Disponível em:http://www.academia.edu/29157773/FORMA%C3%87%C3%83O_DE_PROFESSORES_E_SUPERVIS%C3%83O_PEDAG%C3%93GICA_Marcos_te%C3%B3ricos_evolu%C3%A7%C3%A3o_e_desafios

Varela.B. (n.d.).Palestra Magna:Diversidade cidadania e inclusão nas políticas e praxis educacionais:a relevância das acções afirmativas nos contextos global, nacional e local. Vale do Itapecuru:FAI. Disponível em: www.faionline.edu.br/semanacientifica/pdf/palestra_magna_novo.pdf [Agosto de 2017].

Vieira,A.(2012). *Reformas Curriculares em Cabo Verde*. Disponível em:

<http://www.portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/1517/2/Artigo%20REC%20-Reformas%20curriculares%20emCaboVerde.pdf>[16 de Outubro de 2016]

Vieira & Moreira, M.F. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Portugal: Ministério da Educação.

Veríssimo, M.S (2013). *O Papel das Lideranças Intermédias na Criação de um clima Moral da Escola*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Beira do Interior. Covilhã. Portugal.Disponível em:<https://www.google.cv/search?q=O+Papel+das+Lideranças+Intermédias+na+Criação+de+um+clima+Moral+da+Escola.+Dissertação+de+Mestrado.+Universidade+da+Beira+do+Interior.+Covilhã>. [27 de Outubro de 2016]

Yin, R. K. (2001/1984). *Estudo do caso: planeamento e métodos* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Referências Normativas

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

Decreto- Legislativo nº25/2016 de 12 de Abril- Enquadramento legal da Avaliação Institucional em Cabo Verde.

Nota de Referencia Nº 315/ DGEBS/ 2013

Documento Orientador da Revisão Curricular (2006)

Documento Orientador da Operacionalização do Projeto Educativo: Desenvolvimento Curricular, Maio 2017.

Relatório Final do ano letivo 2012/2013 da Escola Básica Narciso Ramalho

Reorganização da Rede Escolar (2017)

Proposta de Orientações para avaliação das Aquisições dos (as) alunos (as) do Ensino Secundário (2011)

Apêndices

1- Guião de Entrevista semiestruturada

Dimensões	Subcategorias	Objectivos	Possíveis questões
1. Caracterização do entrevistado	Dados pessoais e profissionais	Conhecer a biografia do gestor, em termos de experiência profissional.	<p>1.1 Sexo</p> <p>1.2 Idade</p> <p>1.3 Qual a sua formação académica?</p> <p>1.4 Há quanto tempo trabalha como professor?</p> <p>1.5 Há quanto tempo trabalha nesta escola? E na gestão da escola?</p>
2. Conceção sobre a abordagem por competência e sua implementação na escola	<p>Conhecimento sobre a abordagem por competência e paradigmas da pedagogia de integração.</p> <p>Domínio do processo de implementação da APC na escola</p>	<p>Identificar a conceção sobre o conceito de competência e a abordagem por competência</p> <p>Analisar os conhecimentos sobre os processos aliados à implementação da APC na escola.</p>	<p>2.1- O termo competência tem sido alvo de diversos pontos de vistas. Qual o teu entendimento sobre o conceito de competência?</p> <p>2.2- Para si o que é a abordagem por competência?</p> <p>2.3- Esta abordagem tem contribuído para o desenvolvimento das suas competências enquanto gestor? De que modo?</p> <p>2.4- Tem recebido alguma formação a nível da abordagem por competência? Quando? Qual foi a sua duração? Com que objectivo?</p> <p>-Se sim, em que medida esta formação contribuiu para aquisição de competências na prática do professor?</p> <p>2.5 - De que modo a revisão curricular baseado em APC tem vindo a modificar a metodologia do ensino na escola?</p> <p>2.6 - Como percebes o entendimento desta nova metodologia na visão dos outros elementos da comunidade educativa? (professores, Coordenadores, alunos, pais).</p> <p>2.7- De que forma as estruturas centrais do Ministério da Educação têm contribuído para a implementação do APC?</p> <p>2.8- Que desafios colocam estas inovações na</p>

			escola? Que potencialidades e constrangimentos.
3- Entendimento sobre liderança educativa.	Conceito de liderança educativa em contexto de mudança	Averiguar visões sobre o conceito de liderança e sua influência no contexto de mudança.	<p>3.1- As lideranças educativas têm vindo a assumir um papel preponderante. Que entendimento tem sobre o conceito de liderança educativa?</p> <p>3.2- Quais são os atributos pessoais e profissionais de um líder inovador que mais valoriza?</p> <p>3.3- Como enfrenta as mudanças e encara a complexidade das tarefas que envolvem a liderança:</p> <p>A-no relacionamento interpessoal;</p> <p>B-na planificação e orientação das actividades;</p> <p>C- no compromisso com a escola e a sociedade</p> <p>3.4-Enquanto líder, qual a sua perspectiva em relação ao futuro da escola?</p> <p>3.5- Que opinião tem sobre o modelo de liderança que a escola deve seguir?</p> <p>3.6- Uma das condições no desenvolvimento de uma liderança inovadora é a elaboração do projecto educativo. Que importância tem para a escola?</p> <p>3.7- A avaliação institucional tem sido uma estratégia na avaliação das escolas. Na qualidade de líder, consideras importante a modalidade de avaliação em curso nas escolas?</p> <p>3.8- Que constrangimento tem encontrado no exercício da liderança?</p>
4- Ação do gestor na organização	Impacto da liderança na organização	Conhecer os processos que envolvem a liderança	4.1-Falar da organização curricular implica necessariamente uma viagem ao conceito do currículo. Que ideia tem de currículo?

<p>curricularem mudança</p>	<p>curricular</p>	<p>referida escola na organização curricular competência. por</p>	<p>4.2- Que apreciação faz do seu envolvimento na organização curricular da escola?</p> <p>4.3- Que estratégia utiliza para o envolvimento dos coordenadores e professores na organização curricular da escola?</p> <p>4.4-Considera haver na sua escola todas as condições para a operacionalização do currículo organizado por competência?</p> <p>4.5-Em que medida o plano curricular da escola inclui alunos com necessidades educativas especiais?</p> <p>4.6 O desenvolvimento curricular depende em grande parte do envolvimento dos líderes intermédios. Que atributos considera essenciais para o exercício dos cargos de gestão intermédia?</p> <p>4.7- Acredita que a ação dos coordenadores pedagógicos possibilita o desenvolvimento profissional docente?</p>
---------------------------------	-------------------	---	--

2- Exemplo de entrevistas realizadas

Entrevista com professores (4)

Entrevistadora: Fernanda Gomes (F)

Entrevistado: (4)

F- Bom dia senhor professor

E4- Bom dia

Antes de mais muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração. Esta entrevista vem na sequência de um plano de trabalho de dissertação em mestrado em Supervisão Pedagógica, um estudo do caso na escola Narciso Ramalho, cujo tema é O Papel da Liderança na Organização Curricular por Competência, logo a intenção é conhecer a perceção dos professores sobre a liderança numa perspectiva de organização curricular por competência, caso da escola Narciso Ramalho. Como tal começo por perguntar as seguintes informações sobre os seus dados pessoais e profissionais

1.Dimensões: características do entrevistado:

Subcategoria: dados pessoais e profissionais

Objectivos: conhecer a biografia do professor em termos de experiencia profissional

1.1- Sexo Masculino

1.2- A sua idade por favor

E4 - Tenho 30 anos

1.3- F- Qual a sua formação académica?

D- Bacharelato em Engenharia Civil

1.4 -F- Há quanto tempo trabalha como professor

E4-Tenho dois anos a trabalhar como professor

1.5-F-Há quanto tempo trabalha nesta escola

E4 - Trabalho nesta escola há 2 anos

1.6- F- Além de lecionar exerce outra atividade na escola?

E4- Além de dar aulas, sou diretor de uma turma, o oitavo A.

1.7- Participaste do processo da implementação da Abordagem por competência nesta escola?

E4- Não. Cheguei aqui no final de 2015,e não tive esta oportunidade.

2-Dimensão: Conceção sobre a abordagem por competência e sua implementação na escola.

Subcategoria: conhecimento sobre a abordagem por competência e paradigmas da pedagogia da integração

Objetivo: identificar a conceção sobre o conceito de competência bem como a abordagem por competência

2.1-F- O termo competência tem sido alvo de diversos pontos de vista. Qual o teu entendimento sobre o conceito da competência?

E4 – Segundo alguns autores a competência tem a ver com a capacidade que um indivíduo em mobilizar recursos tendo adquirido um conjunto de saberes necessário. No caso dos alunos tem que ter conhecimento dos saberes, conteúdos que são disponibilizados na escola e depois para poder saber-fazer.

2.2. F- Para si o que é a abordagem por competência?

E4- Abordagem por competência trata se de um novo sistema de ensino e aprendizagem que está sendo implementado em cabo Verde, e que como disse anteriormente, tem três aspetos importantes saber, saber fazer e saber ser, isto é saber os recursos, ter conhecimentos e habilidade para colocar em prática no momento certo.

Exige do professor uma preparação prévia adequada, é uma metodologia mesmo essencial que corresponde aos desafios da sociedade atual.

2.3- F- Esta abordagem tem contribuído para o desenvolvimento das suas competências enquanto professor?

E4- Sim, sim, tem sim, desde já exige mais do professor, o professor tem que ser mais precisador, preparar os conteúdos de forma mais rigorosa, tem que planificar bem para poder fazer um bom trabalho. E tudo isso nos torna também mais competentes. As formações que recebemos têm ajudado muito também na aquisição de competências na prática do professor.

Subcategoria: domínio do processo da implementação da APC na escola

Objetivo: analisar os conhecimentos sobre os processos aliados á implementação da APC na escola

2.4-F- Tem recebido alguma formação a nível da abordagem por competência?

E4- Sim! Sim, vários desde que cheguei aqui a final de 2015, tenho recebido várias formações, quer nos momentos de coordenação com a subdiretora pedagógica, nos encontros de reflexão junto com todos os professores, quer na Ribeira Brava, junto com o grupo dos coordenadores, no ano passado tivemos uma formação de uma semana com a Diretora Nacional da Educação.

F- Pois é, agora sim me lembro, na época em que chegaste na escola tínhamos agendado junto da coordenação da Ribeira Brava encontros de partilha de experiencia e reflexão

sobre a abordagem por competência para os novos professores. Contribuiu para iniciar a familiarizar-se com esta nova metodologia?

E4- Sim tudo isso foi extremamente positivo para mim... Momentos de muita aprendizagem.

. 2.5- F- De que modo a revisão curricular baseado em abordagem por competência tem vindo a modificar a metodologia de ensino na escola?

E4- Umm, sim, de certa forma sim, mas defendo que se houvesse melhores condições, materiais e equipamentos, mesmo a nível de infraestrutura poderia ser melhor. Imagina esta escola é uma referencia por acatar as orientações e aplicar na prática com as mínimas condições que tem, é das escolas onde não ouve resistência á nova organização curricular. Se tivéssemos melhores condições com certeza essas modificações faziam se sentir melhores ainda, principalmente a nível das práticas. Falta ainda algumas condições, desde laboratório, salas de informática, mais salas de aula. Ensino a disciplina de físico química, há muita prática e nem se quer temos como faze-los.

2.6-F- Como percebes o entendimento desta nova metodologia na visão dos outros elementos da comunidade educativa nomeadamente o gestor, os outros professores, coordenadora, alunos, pais.

E4- De forma positiva e engajadora, gestor, professores, a coordenação, coordenadora. Os coordenadores de uma forma geral estão engajados, para..., na implementação desta nova abordagem tanto que tem havido sucesso neste novo sistema de avaliação. Com os pais, os professores tentam passar essas informações sobre abordagem por competência. Quanto aos alunos, de forma geral temos tido resultados positivos com eles, nas provas de integração.

2.7-F- De que forma as estruturas centrais do Ministério da Educação têm contribuído para a implementação da APC?

E4- Não tanto como deveria de ser, mas sim. Por exemplo, há o caso que já tinha dito anteriormente da Senhora Diretora Nacional de Educação que se deslocou aqui em São Nicolau para dar formação aos professores e que foi muito importante para os professores, os docentes. Eles tem feito uma avaliação positiva da escola, tem dito que a escola é um exemplo a seguir em termos da abordagem por competência. Mas poderiam estar melhor integrados na implementação dessa nova abordagem, criando mais condições materiais e infra-estruturais para tal, e mais formações para os professores, o que fizeram não foi suficiente.

2.8-F- Que desafios colocam essas inovações na escola? Quais são as potencialidades e os constrangimentos?

E4 – Bom em termos de potencialidade, mais uma vez eu vou dizer que a escola é um exemplo de sucesso a nível do APC, mas que carece de algumas condições. Os grandes desafios têm a ver com a falta de infra-estrutura adequada para a devida implementação da APC, equipamentos e materiais. Se isso fosse possível com certeza..., é pá. Se já somos uma referência a nível nacional com esses materiais, equipamentos infra-estrutura,

estariamos melhor ainda, estamos no caminho certo, com certeza. Aqui na escola basicamente não houve resistência na implementação da nova abordagem. Isso já está perfeitamente ultrapassado.

F- Pois, eu também tenho a mesma percepção.

3.Dimensão-Entendimento sobre a liderança

Subcategoria - Conceito de liderança educativa em contexto de mudança

Objetivo - Averiguar a visão sobre o conceito de liderança e sua influência no contexto de mudança

3.1- F- As lideranças educativas têm vindo a assumir um papel preponderante. Que entendimento tem sobre o conceito de liderança educativa?

E4- Bom, liderança educativa é um meio para o desenvolvimento de uma ação pedagógica... a minha percepção é isso.

3.2- F- Quais são os atributos pessoais e profissionais de um líder inovador que mais valoriza?

E4- O que mais valorizo num líder é a sua capacidade na procura de solução para as questões pertinentes que possam existir, e a sua interação com o público que lidera. Tem que estar atento, informado para poder dirigir o seu grupo. A responsabilidade e a comunicação são as palavras de ordem.

3.3- F- Como enfrenta as mudanças e encara a complexidade das tarefas que envolvem a liderança enquanto professor? No relacionamento interpessoal, na planificação e orientação das suas atividades, no compromisso com a escola e a sociedade.

E4- De forma positiva, e tem que ser assim de forma positiva temos que encarar como um desafio a conquistar, em que a pedra de toque está no relacionamento com as outras pessoas com quem lidamos. Na planificação de forma positiva também é engajadora, pois é necessário planificar sempre de acordo com as orientações superiormente emanadas. Estou sempre pronto para dar a minha contribuição. Eu sou comprometido com a escola e de forma geral com a sociedade. Estou sempre preparado para a realização das tarefas e disponível para a realização de qualquer atividade, comprometido com a escola. Pois a sociedade aguarda pelos milagres dos professores, realmente somos nós a fazer diferença.

3.4- F- Enquanto professor qual é a sua perspetiva em relação ao futuro da escola?

E4- Eu vejo um futuro risonho para escola, sendo uma referência a nível nacional, em termos de recursos humanos está bem, isto porque não há resistência em implementar quaisquer orientações vindas das estruturas centrais, estamos sempre disponíveis para a mudança e para melhorar o sistema educativo. Tem tudo para dar bons frutos.

3.5- F- Que opinião tem sobre o modelo de liderança que a escola deve seguir

E4- Por aquilo que tenho precisado, acho um modelo adequado, participativo democrático, onde o líder tem centralizado a comunicação, ou seja, tem tido em conta a opinião do

grupo todo para poder tomar as decisões, na verdade tudo isso acontece na atual gestão, portanto deve continuar esta postura.

3.6- F- Uma das condições para o desenvolvimento de uma liderança inovadora é a elaboração do projeto educativo. Que importância tem para escola?

E- Sim de fato é um documento importante para a escola como instituição que é, tem que ter um projecto. E com o projeto vem as orientações pedagógicas de forma planificada, partilhada por todos os atores, gestor, professor, alunos, pais, comunidade, quando há um acordo sobre o que é um bem comum, e sobre os objetivos e meios para os alcançar a comunidade educativa fica mais coesa, mais forte.

3.7- F- A avaliação institucional das escolas, tem sido uma estratégia inovadora de avaliação das escolas. Consideras importante a modalidade de avaliação em curso nas escolas?

E- Sim, é importante para a melhoria do desempenho da escola.

3.8- F- Que constrangimento tem encontrado no exercício das suas funções na escola?

E4 – Praticamente não vejo constrangimento. Constrangimento aqui tem a ver com turmas numerosas, há turmas com 40 alunos, fica difícil controlar. Quando se tem turmas mais pequenas consegue se trabalhar melhor. Mas não há salas para fazer turmas mais pequenas.

F- Muito obrigado pela sua opinião em relação às questões.

4 - Dimensão: Ação dos líderes na organização curricular em mudança

Subcategoria: Impacto da liderança na organização curricular

Objetivos. Conhecer os processos que envolvem a liderança da referida escola na organização curricular por competência.

Entrevistadora -Por agora, passamos então a ver a parte da organização curricular, o impacto das lideranças na organização curricular da escola.

4.1-Portanto falar da organização curricular implica necessariamente uma viagem ao conceito do currículo. Que ideia tem do conceito do currículo?

E4- - Silêncio! Quando se fala de um currículo, fala-se de um percurso, ... bom tratando-se de um currículo da escola, tem-se feito um percurso, em termos das abordagens dos conteúdos, através dos programas e das orientações.

4.2-F- Que apreciação faz do seu envolvimento na organização curricular da escola

E4- Positiva, porque, bom de acordo com as formações, trocas de informação com a coordenadora ou com outros professores nessa nova abordagem por competência, estou sempre atualizando as minhas ideias, dando o meu contributo, as coisas estão correndo bem. Não tive grandes problemas na elaboração das provas de integração.

F- 4.3- Em que medida os coordenadores promovem a articulação e a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas curriculares.

E4- Os coordenadores têm dado um contributo muito importante, tem desempenhado essas funções de melhor forma possível, tanto que a escola é o modelo a nível nacional e isto tem muito a ver com o trabalho dos coordenadores. Através da área de projeto temos trabalhado bem e esta articulação tem funcionado. Os projetos têm sido um sucesso.

4.4.F- Considera haver na escola todas as condições para a operacionalização do currículo organizado por competência.

E4- De certa forma acho que não. Porque faltam muitas coisas, incluso já tinha referido, materiais, equipamentos, as infraestruturas necessárias, os alunos não têm a aula de informática, o que dificulta a realização dos trabalhos, não temos salas para recuperação de alunos, mas por outro lado há engajamento.

4.5- F- Em que medida o plano curricular da escola inclui alunos com necessidades educativas especiais?

E4- Depois de um silêncio... acho que não.

4.6.F- O desenvolvimento curricular depende em grande parte do envolvimento dos líderes intermédios. Que atributos consideras essenciais para o exercício dos cargos da gestão intermédia?

E4- Aqui, é preciso ter alguma competência, melhor formação, competência para que se possa resolver, as tarefas, os problemas que possam surgir. Poder influenciar os outros para que se possa cumprir com os objetivos.

4.7- F- Acredita que a ação dos coordenadores pedagógicos possibilita o desenvolvimento profissional docente?

E4- Com certeza que sim. Bom...no meu caso por exemplo quando cheguei aqui na escola, tive contacto com a subdiretora pedagógica, onde tive muitas orientações, necessárias para organizar melhor enquanto professor o que ajudou bastante na aquisição das bases essenciais e assim pude fazer o meu trabalho e com sucesso.

F- Então considera que a ação da subdireção pedagógica tem sido útil no desenvolvimento e implementação do currículo baseado em abordagem por competência na escola.

E4 - Sim, muito importante no desenvolvimento do trabalho do professor

F- Muito obrigado professor pela sua colaboração, acredita que o seu contributo vai ser muito útil não só para o trabalho de dissertação que é o objetivo principal, mas também para a escola e para todos nós enquanto principais colaboradores da organização curricular nas escolas. Essas informações vão ser confidenciais e apenas para o uso ao qual se destina.

E4- De nada, com muito prazer.