

UNIVERSIDADE ABERTA



**Abordagem por Competências no Ensino Técnico e na  
Formação Profissional em Cabo Verde: Uma Visão  
Sistémica dos Gestores, Professores e Alunos.**

**BENVINDO DE JESUS ROCHA**

**Tese**

**Doutoramento em Educação**

**Especialidade de Liderança Educacional**

**Maio de 2022**

UNIVERSIDADE ABERTA



**Abordagem por Competências no Ensino Técnico e na Formação  
Profissional em Cabo Verde: Uma Visão Sistémica dos Gestores,  
Professores e Alunos.**

BENVINDO DE JESUS ROCHA

Tese de Doutoramento em Educação

Especialidade de Liderança Educacional

Tese de Doutoramento Orientada pela Professora Doutora Filipa Isabel Barreto de Seabra  
Borges

**Maio de 2022**

A investigação realizada no âmbito desta Tese de Doutoramento está integrada nas linhas de investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento - Laboratório de Educação a Distância e eLearning<sup>1</sup> (UID 4372/FCT), da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.



---

<sup>1</sup> <https://lead.uab.pt>

## Resumo

A problemática da abordagem por competências na organização curricular, gestão de pessoas, do conhecimento e da diversidade cultural revela-se uma preocupação da comunidade educativa em Cabo Verde. A percepção que professores, gestores e alunos têm da prática pedagógica curricular, com base nesta abordagem, tem direcionado sua própria eficácia. Sua implementação no ensino e aprendizagem, bem como nas lideranças das organizações escolares, não se sustenta em estudos prévios que redirecionem as políticas curriculares e de ensino e aprendizagem. Com enfoco nesta problemática, a tese reflete uma investigação que desenvolvemos no âmbito da linha de pesquisa “Lideranças educacionais nas redes locais de desenvolvimento” cujo título é, **“Abordagem por Competência no Ensino Técnico e na Formação Profissional em Cabo Verde: Uma Visão Sistêmica dos Gestores, Professores e Alunos.”** O estudo focou-se na forma como os agentes educativos perspetivam a gestão curricular por competências nas organizações da formação técnico-profissional e nas lideranças no contexto educativo. A pesquisa desenvolveu-se nas escolas secundárias técnicas das ilhas de Santo Antão, São Vicente e Santiago, em dois centros de formação profissional do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) da ilha do Sal e São Vicente e uma escola técnica profissional privada. Com esta pesquisa, procuramos dar respostas às seguintes questões: 1). Em que medida e por que processos o conceito de competência tem vindo a alterar a organização e as práticas docentes e de liderança no contexto do ensino técnico e profissional em Cabo Verde? 2) Qual o papel da liderança na promoção dessas mudanças? 3) Como se tem processado a implementação destas mudanças na prática docente? 4) Como é que os agentes da formação técnica e profissional vêm articulando com o sector da empregabilidade, na transferência dos saberes escolares para o mercado de trabalho? Nesta pesquisa, procuramos ***conhecer a visão que os agentes da formação técnico-profissional têm da implementação do modelo do ensino por competências nas escolas do ensino técnico-profissional em Cabo Verde.*** Assim, tivemos como objetivos, 1) analisar as perspetivas dos agentes da formação técnico e profissional sobre a organização curricular e implementação do currículo por competências no ensino técnico-profissional em Cabo Verde; 2) analisar formas de apropriação do conceito de competência e da organização curricular por competências pelos docentes e líderes das escolas Técnicas e Profissionais; 3) analisar o processo da implementação de práticas de mudanças curriculares no sentido da inclusão do conceito de competência, nomeadamente ao nível da planificação e da avaliação; 4) identificar, na ótica de professores e gestores, o papel das lideranças na promoção de práticas educativas inovadoras que evoca mudanças nas escolas técnicas e profissionais, com base no conceito de competência; 5) compreender as perspetivas dos diferentes intervenientes sobre a relação entre o ensino técnico e profissional e a preparação para o mercado de trabalho, salientando o papel da noção de competência. Para responder a esses objetivos, seguimos uma abordagem mista, recolhendo dados através de análise documental, entrevistas semiestruturadas e inquéritos por questionário. As nossas amostras dos dados quantitativos foram de 379 alunos no subsistema de ensino técnico profissional, e 149 professores. Também entrevistámos os gestores das cinco escolas técnicas e dois centros de formação profissional do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) e realizámos análise documental (legislações e documentos internos das escolas). Os dados recolhidos foram tratados através de análise de conteúdo (documentos e entrevistas) e análise estatística (inquéritos por questionário). Os resultados revelaram-nos que, no contexto em que se deu a pesquisa, as lideranças de topo e intermédias pouco têm contribuído para o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras nas escolas técnicas e profissionais com base no desenvolvimento de competências. Realçamos que a definição de competência que reuniu maior concordância entre professores é aquela que a associa a um conjunto de conhecimentos (saber-saber), atitudes (saber-ser) e comportamentos (saber-fazer). Os resultados indicam a persistência de algumas concepções erróneas sobre o conceito de competência no seio dos agentes do sub-sistema de ensino técnico e profissional. Dos resultados concluímos que os diretores consideram que “a abordagem por competência é um dos temas que se fala muito, mas na prática, não se vive todos os dias dentro do ambiente escolar” (ED4)

**Palavras-chave:** Ensino Técnico-Profissional, Organização Curricular, Liderança, Competências, Cabo Verde.



## Abstract

The problem of approach by competencies in curriculum organization, management of people, knowledge, and cultural diversity is a concern of the educational community in Cape Verde. The perception that teachers, managers, and students have of the curricular pedagogical practice, based on this approach, has driven its effectiveness. Its implementation in teaching and learning and the school organization leadership does not ground over previous studies redirecting curriculum and teaching-learning policies. With a focus on that problem, this thesis reflects an investigation that we developed within the scope of the research line, which title is **“Approach by Competence in Technical Education and Vocational Training in Cape Verde: Managers, Teachers, and Students Systemic View”**.

The study focuses on how educational agents view skill management in technical-professional training organizations, and within educational leaderships. The research took place at technical secondary schools in Santo Antão, São Vicente, and Santiago islands, and at two vocational training centres of the Employment and Vocational Training Institute (IEFP), in Sal and São Vicente Island, and at a private, professional technical school. With this survey, we seek to answer the following questions: 1) To what extent, and by what processes has the concept of competence changed the organization, teaching, and leadership practices in the context of technical and professional education in Cape Verde? 2) What is the role of leadership in promoting these changes? 3) How are these changes implemented in the teaching practice? 4) How do the agents of technical and professional training articulate with the employability sector in the school knowledge transference to the labour market?

**In this research, we seek to understand technical-professional training agents' vision about the teaching model implementation by competencies in technical-professional education schools in Cape Verde.** Thus, our objectives are 1) analyse the perspectives of technical and professional training agents on the curricular organization and implementation of the competency-based curriculum in technical-professional education in Cape Verde. 2) analyse the appropriation means for the concept of competence and curriculum organization through technical and professional school teachers and leaders; 3) analyse the process of implementing curricular change practices in the sense of including the concept of competence, namely in terms of planning and evaluation; 4) identify, from the perspective of teachers and managers, the leaders role in promoting innovative educational practices that evoke changes in technical and professional schools, based on the concept of competence; 5) understand the perspectives of different stakeholders on the relationship between technical and vocational education and preparation for the labour market, emphasizing the role of competence notion. To this end, we followed a mixed approach, collecting data through document analysis, semi-structured interviews, and questionnaire surveys. Our quantitative data samples derive from 379 students in the vocational-technical education sub-system, and 149 teachers. We also interviewed the managers of the five technical schools, two professional training centres of the Employment and Professional Training Institute (IEFP), and analysed documents (legislation and internal documents of the schools). The data analysis was through content analysis in the verbatim model (documents and interviews) and statistical analysis (questionnaire surveys). The results revealed that the top and intermediate leaders showed limited contribution to the innovative educational practices development in technical and professional schools, in contexts where the research took place, based on competencies development. We emphasize that the definition of competence that gathered more agreement among teachers is the one that associates it with a set of knowledge (education), attitudes (how to be), and behaviours (know-how). The result indicates misconceptions persistence about the competence concept among agents of the technical and vocational education sub-system. From the results, we assume that the directors consider that the competency approach is one of the most mentioned topics, but, in practice, that is not a reality in the everyday school environment (ED4).

**Keywords:** Technical-Professional Education, Curriculum Organization, Leadership, Competencies/Skills, Cape Verde.

## **Abstrait**

La problématique de l'approche par compétences dans l'organisation du curriculum, la gestion des personnes, les connaissances et la diversité culturelle est une préoccupation de la communauté éducative au Cap-Vert.

La perception qu'ont les enseignants, les gestionnaires et les étudiants de la pratique pédagogique et épistémologique, basée sur cette approche, limite sa propre efficacité.

Sa mise en œuvre dans l'enseignement-apprentissage, ainsi que dans les leaderships des organisations scolaires, a conduit à la révélation de sentiments et de positions spéculatives, sans études préalables qui réorientent les politiques curriculaires et d'enseignement-apprentissage.

En se concentrant sur cette question, la thèse reflète une position que nous avons développée au sein de la ligne de recherche « Les leaders pédagogiques des réseaux de développement locaux » dont le titre est "Approche par Compétences dans l'Enseignement Technique et la Formation Professionnelle au Cap-Vert: Une Vision Systémique des Managers, des Enseignants et des Etudiants." L'étude s'est concentrée sur la forme que les agents éducatifs ont de la «gestion par compétences» dans les organismes de formation technico-professionnelle et dans les leaderships dans le contexte éducatif. Cette étude a été menée dans des écoles secondaires techniques des îles de Santo Antão, São Vicente et Santiago, dans deux centres de formation professionnelle de l'Institut pour l'emploi et la formation professionnelle (IEFP) sur l'île de Sal et São Vicente et une école technique professionnelle privée. Avec ce travail, nous cherchons à apporter des réponses aux questions suivantes: 1. Dans quelle mesure et par quels processus le concept de compétence a-t-il modifié l'organisation et les pratiques d'enseignement et de leadership dans le cadre de l'enseignement technique et professionnel au Cap-Vert? 2. Quel est le rôle du leadership dans la promotion de ces changements? 3. Comment s'est déroulée la mise en œuvre de ces changements dans les pratiques pédagogiques 4. Comment les acteurs de la formation technique et professionnelle s'articulent-ils avec le secteur de l'emploi dans le transfert des savoirs scolaires pour le marché du travail??

Dans cette recherche, nous cherchons à comprendre la vision que les agents de formation technico-professionnelle ont de la mise en œuvre du modèle d'enseignement par compétences dans les écoles d'enseignement technico-professionnel au Cap-Vert. Donc, nos objectifs sont les suivants: 1. analyser la mise en œuvre de l'organisation curriculaire par compétences dans le cadre de l'enseignement technique professionnel au Cap-Vert; 2. analyser les formes d'appropriation du concept de compétence et d'organisation curriculaire par compétences par les enseignants et les responsables des écoles techniques et professionnelles; 3. analyser les pratiques curriculaires vers l'inclusion du concept de compétences, notamment en termes de planification et d'évaluation; 4. identifier, du point de vue des enseignants et des dirigeants, dans quelle mesure les pratiques de leadership contribuent au développement de pratiques éducatives innovantes dans les écoles professionnelles et techniques basées sur le concept de compétence; 5. comprendre les points de vue des différentes parties prenantes sur la relation entre l'enseignement technique et professionnel et la préparation au marché du travail, en insistant sur le rôle de la notion de compétence. À cette fin, nous suivons une approche qualitative et quantitative, collectant des données à travers l'analyse de documents, des entretiens semi-directifs et des enquêtes par questionnaire. Nos échantillons de données quantitatives proviennent de 379 étudiants du sous-système d'enseignement technique professionnel et de 149 professeurs. Nous avons également interrogé les responsables des cinq écoles techniques et des deux centres de formation professionnelle de l'Institut pour l'emploi et la formation professionnelle (IEFP) et l'analyse documentaire (législation et documents internes des écoles).

Les données collectées ont été traitées par analyse de contenu (documents et entretiens) et analyse statistique (enquêtes par questionnaire). Les résultats montrent que, dans le contexte dans lequel la recherche s'est déroulée, les leaders supérieurs et intermédiaires ont peu contribué au développement de pratiques éducatives innovantes dans les écoles techniques et professionnelles basées sur le développement des compétences. Nous soulignons que la définition de compétence qui a recueilli le plus d'accord parmi les enseignants est celle qui l'associe à un ensemble de savoirs (savoir-savoir), d'attitudes (savoir-être) et de comportements (savoir-faire). Les résultats indiquent la persistance de certaines idées fausses sur le concept de compétence parmi les agents du sous-système de l'enseignement technique et professionnel. A partir des résultats, nous concluons que les chefs des établissements considèrent que « l'approche par compétences est un des sujets dont on parle beaucoup, mais dans la réalité, on ne la pratique pas tous les jours au sein du milieu scolaire » (ED4)

**Mots clés :** Enseignement Technique-Professionnel, Organisation du programme d'études, Leadership, Compétences, Cap-Vert.

## **Dedicatória**

Dedico esta tese à minha querida mãe **Rosa Joana Fortes**, aos meus filhos, **António Rocha e Radley Rocha** e à memória do meu pai **António de Jesus Rocha**, por fazerem, eternamente, parte da minha existência.

### **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados. Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013.

Universidade Aberta, 27 de Março de 2022

**Benvindo de Jesus Rocha**



### **STATEMENT OF INTEGRITY**

I hereby declare having conducted my thesis with integrity. I confirm that I have not used plagiarism or any form of falsification of results in the process of the thesis elaboration. I further declare that I have fully acknowledged Disciplinary Regulations of the Universidade Aberta (regulation published in the official journal Diário da República, 2.ª série, N.º 215, de 6 de novembro de 2013).

Universidade Aberta, 27 de Março de 2022

**Benvindo de Jesus Rocha**



Assinatura

## **Agradecimentos**

Os meus agradecimentos vão para os meus irmãos e as minhas irmãs pelo apoio e o amparo que sempre me deram ao longo da vida.

Uma especial palavra de agradecimento e gratidão vai para a Professora Doutora Filipa Seabra, por todos os apoios despendidos ao longo destes anos nas orientações, correções e sugestões nesta pesquisa.

Aos meus professores e colegas do Doutoramento que de uma forma ou de outra me apoiaram nestes cinco anos.

Aos gestores, professores e alunos das escolas técnicas e centros de formação profissional que se disponibilizaram a participar nesta pesquisa, respondendo às questões das entrevistas e dos questionários, contribuindo assim, para que esta pesquisa se concretizasse.

Aos meus amigos e colegas, Arlinda Falcão, Rogério Monteiro e Alicia Oliveira pela colaboração dada na leitura e revisão do texto, Ana Benrós, Levindo Nascimento e Guilherme Oliveira.

Deixo, também, um profundo agradecimento a **DEUS**, pela força energética que vem empreendendo em mim para que eu possa continuar a prosseguir com Saúde, Dedicação e Empenho ao longo da minha vida, ciente de que ele está e estará sempre no comando e que, sem ele, nada seria possível.

**A todos, a minha profunda gratidão e um muito obrigado!**

# Índice Geral

|                                                                                                                                                                                |              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| <b>Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos .....</b>                                                                                                                         | <b>xxiii</b> |
| <b>Introdução .....</b>                                                                                                                                                        | <b>25</b>    |
| Definição e delimitação do objeto de estudo; .....                                                                                                                             | 31           |
| Delimitação do Estudo .....                                                                                                                                                    | 35           |
| <b>Formulação da questão Investigação .....</b>                                                                                                                                | <b>36</b>    |
| Enunciado dos objetivos do estudo. ....                                                                                                                                        | 37           |
| Objetivo Geral .....                                                                                                                                                           | 37           |
| Objetivos Específicos .....                                                                                                                                                    | 37           |
| <b>Contextualização.....</b>                                                                                                                                                   | <b>37</b>    |
| <b>Capítulo I .....</b>                                                                                                                                                        | <b>45</b>    |
| <b>1 Educação, Globalização e Economia do Conhecimento numa Perspetiva de Desenvolvimento das Competências Curriculares nos Centros de Formação Técnico Profissional. ....</b> | <b>45</b>    |
| Introdução .....                                                                                                                                                               | 46           |
| 1.1 Globalização: Significado e Contexto .....                                                                                                                                 | 47           |
| 1.2 Mecanismos de Globalização, formação e empregabilidade .....                                                                                                               | 60           |
| 1.3 Governança económica global e formação técnico-profissional.....                                                                                                           | 62           |
| 1.4 Economia do Conhecimento numa Perspetiva de Desenvolvimento Sustentável Global e Local .....                                                                               | 65           |
| 1.4.1 O FMI, o Banco Mundial e a Formação técnico-profissional.....                                                                                                            | 74           |
| 1.4.2 As influências da OCDE e da UNESCO na orientação e capacitação dos agentes educativos.....                                                                               | 76           |
| 1.4.3 Diretrizes global da gestão pedagógica para formação técnico-profissional e empoderamento epistemológico.....                                                            | 79           |
| 1.4.4 Globalização de competências curriculares no ensino técnico profissional no século XXI.....                                                                              | 86           |
| Conclusão do Capítulo.....                                                                                                                                                     | 92           |
| <b>Capítulo II .....</b>                                                                                                                                                       | <b>94</b>    |
| <b>2 Abordagem por competências no currículo do ensino técnico e formação profissional.....</b>                                                                                | <b>94</b>    |
| Introdução .....                                                                                                                                                               | 95           |
| 2.1 Dinâmica conceptual das competências.....                                                                                                                                  | 96           |

|                     |                                                                                                                                                                |            |
|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 2.1.1               | Origens e conceptualização de competência .....                                                                                                                | 120        |
| 2.1.2               | Competência transversais.....                                                                                                                                  | 129        |
| 2.1.3               | Competências efetivas.....                                                                                                                                     | 131        |
| 2.2                 | Pedagogia por competências .....                                                                                                                               | 135        |
| 2.2.1               | Competências didáticas .....                                                                                                                                   | 140        |
| 2.2.2               | Competências técnicas .....                                                                                                                                    | 147        |
| 2.3                 | Competências de liderança no processo de ensino e aprendizagem.....                                                                                            | 154        |
| 2.3.1               | Competências de liderança administrativa .....                                                                                                                 | 156        |
| 2.3.2               | Competências e liderança pedagógica .....                                                                                                                      | 158        |
| 2.4                 | Relação do conceito de competência com conceitos afins: habilidades, capacidade, saberes, objetivos e qualidade total de aprendizagem.....                     | 160        |
| 2.4.1               | Competências e Habilidades.....                                                                                                                                | 169        |
| 2.4.2               | Competência e Capacidade .....                                                                                                                                 | 176        |
| 2.4.3               | Competências e atitudes .....                                                                                                                                  | 182        |
| 2.4.4               | Competências e objetivos.....                                                                                                                                  | 184        |
| 2.4.5               | Competência e qualidade total de aprendizagem.....                                                                                                             | 190        |
| 2.5                 | Implicação da organização curricular por competências para o ensino técnico profissional.....                                                                  | 198        |
|                     | Conclusão do Capítulo.....                                                                                                                                     | 199        |
| <b>Capítulo III</b> |                                                                                                                                                                | <b>201</b> |
| <b>3</b>            | <b>Políticas internacionais vigentes sobre as abordagens por competências e seus reflexos no currículo da formação técnico-profissional Caboverdiana. ....</b> | <b>201</b> |
| <b>Introdução</b>   |                                                                                                                                                                | <b>202</b> |
| 3.1                 | Perspetivas institucionais do desenvolvimento de competências formativas e profissionais .....                                                                 | 204        |
| 3.1.1               | Perspetivas das competências na OCDE.....                                                                                                                      | 206        |
| 3.1.2               | Perspetivas da ONU/UNESCO.....                                                                                                                                 | 208        |
| 3.1.3               | Perspetivas da CEDEAO .....                                                                                                                                    | 209        |
| 3.1.4               | Perspetivas da CPLP.....                                                                                                                                       | 210        |
| 3.2                 | Reflexos das políticas de ensino e aprendizagem transnacionais no currículo da formação técnico-profissional em Cabo Verde .....                               | 213        |
| 3.3                 | Conceção Teórica Sobre Mudanças Educativas e a Reforma curricular.....                                                                                         | 213        |
| 3.4                 | Mudanças Educativas em Cabo Verde .....                                                                                                                        | 225        |



|                                                                                                                                                  |                                                                                                                    |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.5                                                                                                                                              | Práticas pedagógicas inovadoras .....                                                                              | 233        |
|                                                                                                                                                  | Conclusão do Capítulo.....                                                                                         | 236        |
| <b>Capítulo IV .....</b>                                                                                                                         |                                                                                                                    | <b>237</b> |
| <b>4 Gestão Pedagógica nas Escolas Técnicas Cabo-verdianas: entre perspectivas e tendências das lideranças para a promoção de mudanças. ....</b> |                                                                                                                    | <b>237</b> |
|                                                                                                                                                  | Introdução .....                                                                                                   | 238        |
| 4.1                                                                                                                                              | A Gestão das Organizações de Ensino Técnico e de Formação Profissional numa sociedade em Mudança: que Modelo?..... | 239        |
| 4.1.1                                                                                                                                            | Gestão Pedagógica.....                                                                                             | 241        |
| 4.1.2                                                                                                                                            | O Perfil do Gestor do Ensino Técnico .....                                                                         | 243        |
| 4.1.3                                                                                                                                            | O Papel do Gestor de Ensino Técnico .....                                                                          | 245        |
| 4.2                                                                                                                                              | Os Desafios dos Professores e Gestores do Ensino Técnico .....                                                     | 246        |
|                                                                                                                                                  | Conclusão do Capítulo.....                                                                                         | 248        |
| <b>Capítulo V .....</b>                                                                                                                          |                                                                                                                    | <b>250</b> |
| <b>5 Metodologia .....</b>                                                                                                                       |                                                                                                                    | <b>250</b> |
|                                                                                                                                                  | Introdução .....                                                                                                   | 251        |
| 5.1                                                                                                                                              | Posição Epistemológica .....                                                                                       | 253        |
| 5.1.1                                                                                                                                            | Metodologia mista .....                                                                                            | 254        |
| 5.1.2                                                                                                                                            | Metodologia Mista e os paradigmas Subjacentes.....                                                                 | 257        |
| 5.1.3                                                                                                                                            | Abordagem qualitativa versus quantitativa .....                                                                    | 261        |
| 5.1.3.1                                                                                                                                          | Pesquisa Qualitativa .....                                                                                         | 268        |
| 5.1.3.2                                                                                                                                          | Pesquisa Quantitativa.....                                                                                         | 271        |
| 5.1.4                                                                                                                                            | Porque a abordagem mista foi escolhida para esta pesquisa? .....                                                   | 273        |
| 5.1.5                                                                                                                                            | O método do estudo de caso na pesquisa educativa .....                                                             | 274        |
| 5.2                                                                                                                                              | Estratégia da Investigação .....                                                                                   | 274        |
| 5.3                                                                                                                                              | <i>Design</i> Metodológico .....                                                                                   | 276        |
| 5.4                                                                                                                                              | Participantes e fontes .....                                                                                       | 278        |
| 5.4.1                                                                                                                                            | Seleção dos participantes .....                                                                                    | 279        |
| 5.4.2                                                                                                                                            | Cálculo da dimensão das Amostras .....                                                                             | 280        |
| 5.4.3                                                                                                                                            | Corpus documental.....                                                                                             | 282        |
| 5.5                                                                                                                                              | Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....                                                                   | 283        |
| 5.5.1                                                                                                                                            | Inquérito por questionário .....                                                                                   | 284        |

|                    |                                                                                                         |            |
|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.5.2              | Inquérito por Entrevistas .....                                                                         | 290        |
| 5.5.2.1            | Entrevista semiestruturada .....                                                                        | 293        |
| 5.5.3              | Análise documental .....                                                                                | 295        |
| 5.6                | Procedimentos do trabalho de campo .....                                                                | 296        |
| 5.7                | Métodos de tratamento e análise de dados.....                                                           | 297        |
| 5.7.1              | Análise de conteúdos e a pesquisas empírica quali-quantitativa.....                                     | 298        |
| 5.8                | Aspetos éticos .....                                                                                    | 302        |
| 5.9                | Aspetos inovadores que o estudo deverá comportar .....                                                  | 304        |
|                    | Considerações finais do capítulo.....                                                                   | 305        |
| <b>Capítulo VI</b> | <b>.....</b>                                                                                            | <b>307</b> |
| <b>6</b>           | <b>Apresentação dos Dados .....</b>                                                                     | <b>307</b> |
|                    | Introdução.....                                                                                         | 308        |
| 6.1                | Dados Quantitativos – Questionários. ....                                                               | 309        |
|                    | Confiabilidade dos instrumentos de recolha de dados quantitativos .....                                 | 312        |
|                    | Índice de concordância .....                                                                            | 314        |
| 6.1.1              | Apresentação dos dados demográficos.....                                                                | 315        |
| 6.1.1.1            | Idade dos professores dos centros de formação técnica profissional. ....                                | 316        |
| 6.1.1.2            | Caraterísticas demográficas por centros de formação técnica<br>profissional.....                        | 317        |
| 6.1.1.3            | Grau académico dos professores .....                                                                    | 319        |
| 6.1.1.4            | Áreas de especialização dos formadores/Formação dos professores .....                                   | 322        |
| 6.1.1.5            | Formação de Capacitação pedagógica dos docentes.....                                                    | 323        |
| 6.1.1.6            | Áreas científicas e técnicas de atuação didático-pedagógica .....                                       | 326        |
| 6.1.1.7            | Exercício outras atividades profissionais dos professores fora dos<br>centros de formação técnica. .... | 329        |
| 6.1.2              | Características demográficas dos formandos por centros de formação<br>técnica e profissional.....       | 333        |
| 6.1.2.1            | Idade dos formandos dos centros de formação técnico-profissional..                                      | 333        |
| 6.1.2.2            | Área de formação técnico-profissional ministradas nos centros.....                                      | 337        |
| 6.1.2.3            | Utilização de computadores no dia a dia .....                                                           | 338        |

|             |                                                                                                                     |     |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 6.1.2.4     | Situação de empregabilidade do formando do ensino técnico-profissional.....                                         | 340 |
| 6.1.3       | Perspetiva empírica dos professores e alunos sobre abordagem por competências.....                                  | 343 |
| 6.1.3.1     | Perspetiva empírica dos professores sobre a abordagem por competências.....                                         | 344 |
| 6.1.3.1.1   | Implementação da organização curricular por competências. ....                                                      | 347 |
| 6.1.3.1.2   | Formas de apropriação do conceito de competência.....                                                               | 362 |
| 6.1.3.1.3   | Práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competência .....                                       | 373 |
| 6.1.3.1.4   | Relações de Liderança e Práticas Inovadoras nos Centros de Formação Técnica Profissional.....                       | 382 |
| 6.1.3.1.5   | Relação entre o ensino por competência e o mercado de trabalho.                                                     | 396 |
| 6.1.3.1.5.1 | Articulação das atividades didático-pedagógicas com os contextos de estágio dos formandos. ....                     | 402 |
| 6.1.3.1.5.2 | Visitas ao contexto de estágio dos formandos. ....                                                                  | 403 |
| 6.1.3.1.5.3 | Interesse dos professores, na inventariação das competências que os empregadores mais valorizam nos formandos. .... | 405 |
| 6.1.3.1.5.4 | Promoção competências que o mercado de trabalho mais valoriza nos formandos. ....                                   | 407 |
| 6.1.3.1.5.5 | Competências, conhecimento, habilidades e aptidões necessárias para exercício da profissão.....                     | 408 |
| 6.1.3.1.5.6 | Competência para resolução de problemas profissionais com autonomia e flexibilidade.....                            | 409 |
| 6.1.3.1.5.7 | Competência para atuação profissional em contexto trabalho.                                                         | 410 |
| 6.1.3.1.5.8 | Tendência de resposta dos professores na dimensão REPCeMT por faixa etária.....                                     | 413 |
| 6.1.4       | Perspetiva empírica dos alunos sobre a abordagem por competências.....                                              | 416 |
| 6.1.4.1.1   | Perspetiva dos alunos sobre a implementação da organização curricular por competências. ....                        | 418 |
| 6.1.4.1.2   | Perspetiva do aluno sobre as práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competência. ....          | 428 |

|                                                                                                                                                |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>6.1.4.1.3 Perspetiva do aluno sobre a relação entre o ensino por competência o mercado de trabalho.</b>                                     | 436 |
| 6.1.5    Análise cruzada das respostas na perspetiva dos professores e alunos. ....                                                            | 443 |
| 6.1.5.1    Análise cruzada das respostas da perspetiva dos Professores .....                                                                   | 444 |
| 6.1.5.1.1.1    Correlação inter-itens nos blocos IOCC, FACC e PSICC.....                                                                       | 444 |
| 6.1.5.2    Análise cruzada das respostas da perspetiva dos alunos.....                                                                         | 449 |
| <b>6.1.5.2.1 Correlação inter-itens.</b>                                                                                                       | 449 |
| <b>6.1.5.2.2 Análise inferencial da perspetiva empírica dos professores – teste de hipóteses.</b>                                              | 450 |
| <b>6.1.5.2.3 Análise de correlação inter-itens dos Blocos</b> .....                                                                            | 450 |
| <b>6.1.5.2.4 Análise Inferencial da perspetiva empírica do aluno sobre os itens</b>                                                            | 453 |
| 6.2    Dados qualitativos.....                                                                                                                 | 457 |
| 6.2.1    Entrevistas.....                                                                                                                      | 457 |
| 6.2.1.1    Implementação da organização curricular por competências no contexto do ensino técnico-profissional em Cabo Verde; .....            | 459 |
| <b>6.2.1.1.1 Análise da implementação do processo da organização curricular por competências no ensino técnico profissional em Cabo Verde.</b> | 461 |
| <b>6.2.1.1.1.1 Medidas organizacionais de implementação APC.</b> .....                                                                         | 470 |
| <b>6.2.1.1.1.2 Perspetivas sobre o processo de ensino e aprendizagem na APC no ensino técnico profissional.</b> .....                          | 473 |
| <b>6.2.1.1.1.3 Estratégia de melhoria das competências dos discentes e docentes</b>                                                            | 475 |
| <b>6.2.1.1.1.4 Inovações pedagógicas.</b> .....                                                                                                | 480 |
| <b>6.2.1.1.1.5 Resistências as inovações pedagógicas.</b> .....                                                                                | 482 |
| <b>6.2.1.1.1.6 Transformação do currículo do ETP com base na APC.</b> .....                                                                    | 485 |
| 6.2.1.2    Formas de apropriação do conceito de competência.....                                                                               | 488 |
| <b>6.2.1.2.1 Definição de competência.</b> .....                                                                                               | 489 |
| <b>6.2.1.2.2 Perceção sobre o processo de ensino e aprendizagem por competências.</b> .....                                                    | 492 |

|             |                                                                                                                           |     |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 6.2.1.2.3   | Diferenças entre formação por competências <i>versus</i> formação por objetivos.                                          | 498 |
| 6.2.1.2.4   | Mudanças das práticas pedagógicas e/ou metodológicas.                                                                     | 501 |
| 6.2.1.2.5   | Vantagens e desvantagens do ensino na APC.                                                                                | 502 |
| 6.2.1.2.6   | Competências necessárias para o docente ensinar por competências.                                                         | 505 |
| 6.2.1.2.7   | Estratégias de desenvolvimento de competências dos alunos do ensino técnico-profissional.                                 | 506 |
| 6.2.1.2.8   | Competência técnico-profissional                                                                                          | 509 |
| 6.2.1.2.9   | Perceção do processo da qualificação técnica profissional dos alunos nos centros de formação em Cabo Verde.               | 510 |
| 6.2.1.3     | Relações entre as Lideranças e Práticas Inovadoras.                                                                       | 511 |
| 6.2.1.3.1   | Implicações da organização curricular por competências nas práticas de liderança escolar.                                 | 512 |
| 6.2.1.3.1.1 | Caracterização do modelo de liderança implementada nas escolas e centros de formação;                                     | 513 |
| 6.2.1.3.1.2 | Impacto do modelo de liderança na promoção da eficiência e eficácia do ensino e aprendizagem.                             | 517 |
| 6.2.1.3.1.3 | Projeto político pedagógico                                                                                               | 520 |
| 6.2.1.3.1.4 | Metas traçadas, com o propósito de desenvolvimento de competências discente e docentes no Ensino Técnico.                 | 523 |
| 6.2.1.3.1.5 | Práticas pedagógicas promovidas junto dos professores do ETP para permitir aprendizagem contextualizada do aluno.         | 524 |
| 6.2.1.3.1.6 | Estabelecimento de diálogos atinentes à promoção do desenvolvimento de competências                                       | 526 |
| 6.2.1.3.1.7 | Abertura dos professores às práticas inovadoras                                                                           | 526 |
| 6.2.1.3.1.8 | Ação desenvolvida para apoiar professores com dificuldades de liderança na sala de aula.                                  | 528 |
| 6.2.1.4     | Relação entre o ensino por competências e o mercado de trabalho.                                                          | 533 |
| 6.2.1.4.1   | As importantes competências do formando no término da formação técnico profissional para entrar para mercado de trabalho. | 534 |
| 6.2.1.4.2   | Relação das competências escolares com as competências do mundo de trabalho.                                              | 538 |

|                     |                                                                                                                                                                                                                          |            |
|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 6.2.1.4.3           | Contribuição das competências na articulação formação e emprego.                                                                                                                                                         | 540        |
| 6.2.1.4.4           | Estratégia para promover o ensino técnico junto à comunidade empregadora. ....                                                                                                                                           | 542        |
| 6.2.1.4.5           | Ações das escolas na articulação do saber escolar com saber extraescolar. ....                                                                                                                                           | 543        |
| 6.2.1.4.6           | Perspetivas dos empregadores sobre as competências essenciais para integrar o formando no mercado de trabalho. ....                                                                                                      | 546        |
| 6.2.1.4.7           | Envolvimento do sector empresarial na revisão curricular e na conceção dos programas. ....                                                                                                                               | 548        |
| 6.2.2               | Análise Documental .....                                                                                                                                                                                                 | 550        |
| 6.2.2.1             | Análise das planificações com referências a APC. ....                                                                                                                                                                    | 550        |
| 6.2.2.2             | Instrumento de Avaliação - IA .....                                                                                                                                                                                      | 560        |
| <b>Capítulo VII</b> |                                                                                                                                                                                                                          | <b>570</b> |
| <b>7</b>            | <b>Análise e Discussão dos Resultados .....</b>                                                                                                                                                                          | <b>570</b> |
| 7.1                 | Analisar as perspetivas dos agentes da formação técnica e profissional sobre a organização curricular e implementação do currículo por competências no ensino técnico-profissional em Cabo Verde. ....                   | 575        |
| 7.2                 | Analisar as formas de apropriação do conceito de competência e da organização curricular por competências pelos docentes e líderes das escolas Técnicas e Profissionais. ....                                            | 591        |
| 7.3                 | Analisar o processo da implementação de práticas de mudanças curriculares no sentido da inclusão do conceito de competência, nomeadamente ao nível da planificação e da avaliação. ....                                  | 598        |
| 7.4                 | Identificar, na ótica de professores e gestores, o papel das lideranças na promoção de práticas educativas inovadoras que evoca mudanças nas escolas técnicas e profissionais, com base no conceito de competência. .... | 610        |
| 7.5                 | Compreender as perspetivas dos diferentes intervenientes sobre a relação entre o ensino técnico e profissional e a preparação para o mercado de trabalho, salientando o papel da noção de competência. ....              | 616        |
| <b>Conclusão</b>    |                                                                                                                                                                                                                          | <b>625</b> |
|                     | Implementação da organização curricular por competências. ....                                                                                                                                                           | 629        |
|                     | Limitações do estudo .....                                                                                                                                                                                               | 641        |
|                     | Sugestões para estudos futuros .....                                                                                                                                                                                     | 642        |

|                                                                                                                                                                                    |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Referências Bibliográficas.....</b>                                                                                                                                             | <b>643</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>                                                                                                                                                                | <b>676</b> |
| Anexo I.....                                                                                                                                                                       | i          |
| <b>Inquérito por Questionário Professores.....</b>                                                                                                                                 | <b>i</b>   |
| Anexo II.....                                                                                                                                                                      | iv         |
| <b>Inquérito por Questionário Alunos .....</b>                                                                                                                                     | <b>iv</b>  |
| Anexo III.ii:.....                                                                                                                                                                 | vi         |
| Confiabilidade dos Itens do questionário dos alunos .....                                                                                                                          | vi         |
| <b>Anexo IV. ....</b>                                                                                                                                                              | <b>i</b>   |
| <b>Apresentação cruzada da distribuição dos professores pelo número de anos de docência no geral, particularmente no ensino técnico-profissional por centros de formação .....</b> | <b>i</b>   |
| Anexo V.i: Quadro Formulação dos itens da entrevista aos Diretores.....                                                                                                            | iv         |
| Anexo V.ii: Quadro Formulação dos itens de entrevista dos Coordenadores e subdirectores pedagógicos. ....                                                                          | viii       |
| Anexo V.iii: Quadro formulação dos itens de entrevista dos Subdiretor técnico e da Formação Profissional das escolas técnicas.....                                                 | xii        |
| Anexo V.iv: Formulação dos itens de entrevista dos coordenadores (as) dos centros de formação profissional (Instituto de Emprego e Formação e Formação Profissional. ....          | xviii      |
| Anexo VI.i: Situação académica dos formandos inquiridos, por idade distribuídos pela via de aprendizagem/qualificação e por sexo. ....                                             | xxii       |
| Anexo VI.ii: Situação académica dos formandos inquiridos, por idade distribuídos e centros de formação técnico-profissional. ....                                                  | xxvi       |

## ÍNDICE DE GRÁFICO

|                                                                                                                                                                             |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| GRÁFICO 6.1. COEFICIENTE ALFA DE CRONBACH DO QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES, POR CLUSTER E TOTAL DE INTENS. ....                                                              | 310 |
| GRÁFICO 6.2. COEFICIENTE ALFA DE CRONBACH DOS ALUNOS, POR DIMENSÃO E TOTAL DE INTENS. ....                                                                                  | 311 |
| GRÁFICO 6.3. SEXO DOS PROFESSORES .....                                                                                                                                     | 316 |
| GRÁFICO 6.4. IDADE DOS PROFESSORES DOS CENTROS DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL .....                                                                                     | 317 |
| GRÁFICO 6.5. DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA DOS PROFESSORES POR CENTROS DE FORMAÇÃO.....                                                                                           | 319 |
| GRÁFICO 6.6. GRAU ACADÊMICO DOS PROFESSORES. ....                                                                                                                           | 320 |
| GRÁFICO 6.7. ÁREA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES/FORMADORES. ....                                                                                                              | 322 |
| GRÁFICO 6.8. ÁREAS ESPECIALIZAÇÃO COM MAIOR NÚMERO DE PROFESSORES. ....                                                                                                     | 323 |
| GRÁFICO 6.9. CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL.....                                                                                     | 323 |
| GRÁFICO 6.10. CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES. ....                                                                                                                  | 326 |
| GRÁFICO 6.11. ÁREA CIENTÍFICA/TÉCNICA DE ATUAÇÃO PEDAGÓGICA.....                                                                                                            | 328 |
| GRÁFICO 6.12. DISTRIBUIÇÃO DE PROFESSORES POR ÁREAS DE ATUAÇÃO CURRICULAR. ....                                                                                             | 329 |
| GRÁFICO 6.13. EXERCÍCIO DE OUTRAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS .....                                                                                                            | 330 |
| GRÁFICO 6.14. EXERCÍCIOS DE OUTRAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS FORA DOS CENTROS DE FORMAÇÃO TÉCNICA.....                                                                       | 332 |
| GRÁFICO 6.15. DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR VIA DE FORMAÇÃO. ....                                                                                                             | 334 |
| GRÁFICO 6.16. CONCENTRAÇÃO DOS FORMANDOS POR IDADE E VIA APRENDIZAGEM E QUALIFICAÇÃO. ....                                                                                  | 335 |
| GRÁFICO 6.17. DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR CENTROS DE FORMAÇÃO. ....                                                                                                         | 337 |
| GRÁFICO 6.18. ÁREA DE FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL DOS FORMANDOS. ....                                                                                                     | 338 |
| GRÁFICO 6.19. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM O USO DE COMPUTADORES PELOS FORMANDOS.....                                                                                       | 339 |
| GRÁFICO 6.20. RELAÇÃO DA FORMAÇÃO FREQUENTADA PELOS FORMANDOS E O TRABALHO. ....                                                                                            | 341 |
| GRÁFICO 6.21. CAPACIDADE DE DESENVOLVER AS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DAS ÁREAS CURRICULARES QUE LECIONA.....                                                                 | 349 |
| GRÁFICO 6.22. SINTO-ME CAPAZ DE DESENVOLVER COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS NOS MEUS ALUNOS. ....                                                                                 | 350 |
| GRÁFICO 6.23. ADEQUAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DEFINIDAS PARA AS ÁREAS CURRICULARES E O CURSO QUE LECIONA. ....                                                       | 351 |
| GRÁFICO 6.24. NÍVEL DE ESCLARECIMENTO DOS PROFESSORES, QUANTO AO CONCEITO DE COMPETÊNCIA. ....                                                                              | 352 |
| GRÁFICO 6.25. CAPACIDADE DOS PROFESSORES EM AVALIAR COMPETÊNCIAS DOS MEUS ALUNOS.....                                                                                       | 354 |
| GRÁFICO 6.26. FORMAÇÃO SOBRE A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR POR COMPETÊNCIAS.....                                                                                                 | 355 |
| GRÁFICO 6.27. NÍVEL DE ENVOLVIMENTO DOS PROFESSORES NO PROCESSO DE REFORMA CURRICULAR QUE LEVOU À INTRODUÇÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA NO ENSINO TÉCNICO/PROFISSIONAL..... | 356 |
| GRÁFICO 6.28. CONCORDÂNCIA COM O USO DA COMPETÊNCIA PARA ORGANIZAR O CURRÍCULO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....                                                                | 357 |
| GRÁFICO 6.29. DIAGRAMAS DE BOX PLOTS DE: IDADE DOS PROFESSORES*NÚMERO DE ANOS DE DOCÊNCIA*NÚMERO DE ANOS COMO PROFESSOR DO ENSINO TÉCNICO. ....                             | 359 |
| GRÁFICO 6.30.FORMAS DE APROPRIAÇÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIAS (FACC9). ....                                                                                                | 364 |
| GRÁFICO 6.31. FORMAS DE APROPRIAÇÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIAS (FACC10).....                                                                                               | 365 |
| GRÁFICO 6.32. FORMAS DE APROPRIAÇÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIAS (FACC11).....                                                                                               | 366 |
| GRÁFICO 6.33. FORMAS DE APROPRIAÇÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIAS (FACC12).....                                                                                               | 367 |
| GRÁFICO 6.34. FORMAS DE APROPRIAÇÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIAS (FACC13).....                                                                                               | 368 |
| GRÁFICO 6.35. FORMAS DE APROPRIAÇÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIAS (FACC14).....                                                                                               | 369 |
| GRÁFICO 6.36. FORMAS DE APROPRIAÇÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIAS (FACC15).....                                                                                               | 370 |
| GRÁFICO 6.37. FORMAS DE APROPRIAÇÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIAS (FACC16).....                                                                                               | 371 |
| GRÁFICO 6.38. PRÁTICAS CURRICULARES NO SENTIDO DA INCLUSÃO DOS CONCEITOS DE COMPETÊNCIAS - PCSICC17. ....                                                                   | 374 |
| GRÁFICO 6.39. PRÁTICAS CURRICULARES NO SENTIDO DA INCLUSÃO DOS CONCEITOS DE COMPETÊNCIAS - PCSICC18. ....                                                                   | 376 |
| GRÁFICO 6.40. PRÁTICAS CURRICULARES NO SENTIDO DA INCLUSÃO DOS CONCEITOS DE COMPETÊNCIAS (PCSICC19).....                                                                    | 377 |
| GRÁFICO 6.41.PRÁTICAS CURRICULARES NO SENTIDO DA INCLUSÃO DOS CONCEITOS DE COMPETÊNCIAS (PCSICC22).....                                                                     | 380 |
| GRÁFICO 6.42. PRÁTICAS CURRICULARES NO SENTIDO DE INCLUSÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA .....                                                                                 | 382 |
| GRÁFICO 6.43. PROMOÇÃO DE FORMAÇÕES AOS PROFESSORES SOBRE TEMÁTICAS RELACIONADAS COM AS COMPETÊNCIAS PELO DIRETOR .....                                                     | 384 |
| GRÁFICO 6.44. PRÁTICAS DE LIDERANÇA E PRÁTICAS INOVADORAS - PLEPI25. ....                                                                                                   | 387 |
| GRÁFICO 6.45. PRÁTICAS DE LIDERANÇA E PRÁTICAS INOVADORAS - PLEPI26. ....                                                                                                   | 389 |
| GRÁFICO 6.46.OS PROFESSORES SÃO INCENTIVADOS PELA LIDERANÇA INTERMÉDIA A IMPLEMENTAR FORMAS DE ENSINAR INOVADORAS. ....                                                     | 390 |
| GRÁFICO 6.47. DIAGRAMAS DAS MÉDIAS DE CONCORDÂNCIA DOS PROFESSORES NA DIMENSÃO PL&PI. ....                                                                                  | 393 |
| GRÁFICO 6.48. NÍVEL DE EFICIÊNCIA DAS ESCOLAS TÉCNICAS E CENTROS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL CABO-VERDIANA. ....                                                               | 395 |
| GRÁFICO 6.49.PADRÕES DE VALORES AUSENTES - PLEPI.....                                                                                                                       | 396 |
| GRÁFICO 6.50.ANÁLISE MÉDIA E DO DESVIO PADRÃO DO NÍVEL DE CONCORDÂNCIA NA DIMENSÃO (REPCeMT).....                                                                           | 399 |



|                                                                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| GRÁFICO 6.51. GRAU DE HOMOGENEIDADE DO BLOCO (REPeMT) .....                                                                                       | 400 |
| GRÁFICO 6.52. VALORES AUSENTES (ITEM REPCeMT29) .....                                                                                             | 401 |
| GRÁFICO 6.53. VISITAS AO CONTEXTO DE ESTÁGIO DOS FORMANDOS. ....                                                                                  | 404 |
| GRÁFICO 6.54. COMPETÊNCIAS QUE OS EMPREGADORES MAIS VALORIZAM NOS FORMANDOS. ....                                                                 | 406 |
| GRÁFICO 6.55. TEM COMPETÊNCIA DE AÇÃO PROFISSIONAL, QUEM TEM CONHECIMENTO, HABILIDADES E APTIDÕES NECESSÁRIAS<br>PARA EXERCER UMA PROFISSÃO. .... | 409 |
| GRÁFICO 6.56. COMPETÊNCIA PARA AÇÃO PROFISSIONAL.....                                                                                             | 410 |
| GRÁFICO 6.57. COMPETÊNCIA PARA ATUAÇÃO PROFISSIONAL. ....                                                                                         | 411 |
| GRÁFICO 6.58. RELAÇÃO ENSINO POR COMPETÊNCIAS MERCADO TRABALHO.....                                                                               | 413 |
| GRÁFICO 6.59. ANÁLISE DAS MÉDIAS DE CONCORDÂNCIA NO BLOCO PEPC&MT.....                                                                            | 415 |
| GRÁFICO 6.60. MODELO DE AVALIAÇÃO QUE OS PROFESSORES ADOTAM_IOCC5.....                                                                            | 423 |
| GRÁFICO 6.61. IMPORTÂNCIA DAS MATÉRIAS ENSINADAS NAS ESCOLAS_IOCC7 .....                                                                          | 425 |
| GRÁFICO 6.62. INTENSIDADE DOS DADOS EM TORNO DAS MÉDIA DO ÍTEM PCSIC10.....                                                                       | 430 |
| GRÁFICO 6.63. RITMOS COM QUE OS PROFESSORES TRABALHAM OS TEMAS NA SALA DE AULA .....                                                              | 431 |
| GRÁFICO 6.64. RECURSO À INTERDISCIPLINARIDADE PARA NAS APRENDIZAGENS. ....                                                                        | 435 |
| GRÁFICO 6.65. ORGANIZAÇÃO DE VISITA DE ESTUDOS AO CONTEXTO DE TRABALHO.....                                                                       | 438 |
| GRÁFICO 6.66. PROCURA DE COMPETÊNCIAS QUE OS EMPREGADORES MAIS VALORIZAM NOS FORMANDOS. ....                                                      | 440 |
| GRÁFICO 6.67. REPRESENTATIVIDADE DAS LIDERANÇAS NOS CENTROS DE FORMA POR SEXO. ....                                                               | 457 |
| GRÁFICO 6.68. CITAÇÃO DOS TERMOS COMPETÊNCIA PELOS DIRETORES DURANTE A ENTREVISTA. ....                                                           | 458 |
| GRÁFICO 6.69 TAXA DE REPRESENTATIVIDADE DAS PLANIFICAÇÕES ANALISADAS. ....                                                                        | 550 |
| GRÁFICO 6.70. TAXA DAS PLANIFICAÇÕES COM INDICADORES DE COMPETÊNCIA .....                                                                         | 551 |
| GRÁFICO 6.71. ÍTENS DAS PLANIFICAÇÕES .....                                                                                                       | 555 |
| GRÁFICO 6.72. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO POR ANO DE ESCOLARIDADE .....                                                                             | 562 |
| GRÁFICO 6.73. CARACTERÍSTICAS DAS QUESTÕES DOS IA. ....                                                                                           | 563 |
| GRÁFICO 6.74. TAXA DE REPRESENTATIVIDADE DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO POR ESCOLAS .....                                                          | 566 |
| GRÁFICO 7.1. ANÁLISE DO COMPORTAMENTOS DAS RESULTADOS DAS MÉDIA NA DIMENSÃO IOCC .....                                                            | 579 |
| GRÁFICO 7.2. MODELO DE AVALIAÇÃO QUE OS PROFESSORES ADOTAM_IOCC5 .....                                                                            | 587 |

## ÍNDICES DE QUADROS

|                                                                                                               |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| QUADRO 2.1. DIMENSÕES DE COMPETÊNCIAS .....                                                                   | 102 |
| QUADRO 2.2. DIMENSÕES DE COMPETÊNCIAS .....                                                                   | 123 |
| QUADRO 2.3. CAMPOS DE HABILIDADES ASSOCIADOS A COMPETÊNCIAS .....                                             | 167 |
| QUADRO 2.4. MATRIZ DO CAPITAL HUMANO .....                                                                    | 196 |
| QUADRO 5.1. ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO .....                                                                 | 262 |
| QUADRO 5.2. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA QUALITATIVA VS. QUANTITATIVA.....                                      | 267 |
| QUADRO 5.3. VANTAGENS E DESVANTAGENS DA METODOLOGIA QUALITATIVA .....                                         | 270 |
| QUADRO 5.4. DESIGN METODOLÓGICO. ....                                                                         | 276 |
| QUADRO 5.5. CÁLCULO DA DIMENSÃO DA AMOSTRA DE PROFESSORES.....                                                | 281 |
| QUADRO 5.6: CÁLCULO DA DIMENSÃO DA AMOSTRA DE ALUNOS .....                                                    | 282 |
| QUADRO 5.7. FORMULAÇÃO DOS ITENS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES. ....                               | 286 |
| QUADRO 5.8. : FORMULAÇÃO DOS ITENS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS.....                                   | 289 |
| QUADRO 6.1. CONFIABILIDADE DOS INSTRUMENTOS.....                                                              | 312 |
| QUADRO 6.2. ESCALA DE CONCORDÂNCIA. ....                                                                      | 314 |
| QUADRO 6.3. BLOCOS DE QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO DE PROFESSORES. ....                                           | 345 |
| QUADRO 6.4. PERSPETIVA EMPÍRICA DOS ALUNOS SOBRE A ABORDAGEM POR COMPETÊNCIAS.....                            | 417 |
| QUADRO 6.5. CATEGORIAS .....                                                                                  | 460 |
| QUADRO 6.6. ESTRUTURA DA PLANIFICAÇÃO ANUAL, COM REFERÊNCIA AOS DESCRITORES DE COMPETÊNCIAS (PAET2_OGE). .... | 552 |
| QUADRO 6.7. ESTRUTURA DAS PLANIFICAÇÕES ANUAIS E TRIMESTRAIS.....                                             | 554 |
| QUADRO 6.8. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO TÉCNICA .....                              | 560 |
| QUADRO 6.9. CATEGORIA DAS QUESTÕES NOS IA. ....                                                               | 564 |
| QUADRO 6.10. INDICADORES DE CATEGORIAS DE TAXIONOMIA DE BLOOM OBSERVADOS NOS IA .....                         | 567 |
| QUADRO 6.11. PROCESSO DE CONHECIMENTO AJUSTADO À TAXIONOMIA DE BLOOM REVISADA. ....                           | 568 |

## Índice tabelas

|                                                                                                                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| TABELA 2.1. MATRIZ DO CONHECIMENTO TÁCITO E EXPLÍCITO. ....                                                                                                  | 146 |
| TABELA 6.1. CONFIABILIDADE DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.....                                                                                     | 313 |
| TABELA 6.2. CONFIABILIDADE DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS. ....                                                                                         | 313 |
| TABELA 6.3. ESTATÍSTICAS DA IDADE DOS PROFESSORES.....                                                                                                       | 317 |
| TABELA 6.4. DISTRIBUIÇÃO DE PROFESSORES POR CENTROS DE FORMAÇÃO. ....                                                                                        | 318 |
| TABELA 6.5. GRAU ACADÉMICO DOS PROFESSORES.....                                                                                                              | 320 |
| TABELA 6.6. GRAU ACADÉMICO * ESCOLA DE LECIONAÇÃO ATUALMENTE – TABELA CRUZADA.....                                                                           | 321 |
| TABELA 6.7. NÍVEL DE CONTINGÊNCIA DAS VARIÁVEL ‘GRAU ACADÉMICO’ X ‘ESCOLA DE LECIONAÇÃO’ .....                                                               | 321 |
| TABELA 6.8. SITUAÇÃO CAPACITAÇÃO FORMATIVA. ....                                                                                                             | 324 |
| TABELA 6.9. FORMAÇÃO DE CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DOS CENTROS DE FORMAÇÃO. ....                                                                 | 325 |
| TABELA 6.10. DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR ÁREA DE ATUAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA.....                                                                       | 327 |
| TABELA 6.11. DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR ÁREAS CURRICULARES DE CARACTER GERAL E ESPECÍFICA/TÉCNICA.....                                                 | 328 |
| TABELA 6.12. ATIVIDADES EXERCIDAS FORA DOS CENTROS DE FORMAÇÃO.....                                                                                          | 331 |
| TABELA 6.13. TABULAÇÃO CRUZADA DO EXERCÍCIO DE OUTRAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS COM IDADE DOS PROFESSORES. ....                                               | 331 |
| TABELA 6.14. PROBABILIDADE DOS DA DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES NAS FAIXAS ETÁRIAS NO EXERCEREM OU NÃO OUTRA<br>ATIVIDADES FORA DOS CENTROS DE FORMAÇÃO. .... | 333 |
| TABELA 6.15. DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA DOS ALUNOS PELOS CENTROS DE FORMAÇÃO .....                                                                              | 336 |
| TABELA 6.16. ATIVIDADE DESENVOLVIDO COM USO DE COMPUTADOR.....                                                                                               | 339 |
| TABELA 6.17. FORMANDO EM SITUAÇÃO DE EMPREGABILIDADE. ....                                                                                                   | 340 |
| TABELA 6.18. VIA DE FORMAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL * TRABALHO ESTÁ RELACIONADA COM A FORMAÇÃO QUE FREQUENTA.<br>.....                                         | 341 |
| TABELA 6.19. TESTE DE QUI-QUADRÁTICA DE PEARSON, DA VARIÁVEL VIA DE FORMAÇÃO VS. RELAÇÃO DO TRABALHO COM A<br>FORMAÇÃO QUE FREQUENTA. ....                   | 342 |
| TABELA 6.20. TESTE Z DA NORMALIDADE DAS VARIÁVEIS: IDADE, NÚMERO DE ANOS DE DOCÊNCIA E NÚMERO DE ANOS COMO<br>PROFESSOR DO ENSINO TÉCNICO. ....              | 342 |

|                                                                                                                                                      |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| TABELA 6.21. CORRELAÇÃO DE SPEARMAN PARA IDADE E TEMPO DE SERVIÇO DOCENTE (VARIÁVEIS QUANTITATIVAS DE NÃO NORMALIDADE).....                          | 343        |
| TABELA 6.22. IMPLEMENTAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR POR COMPETÊNCIAS (IOCC) .....                                                                   | 348        |
| TABELA 6.23. IOCC FREQUÊNCIAS .....                                                                                                                  | 362        |
| TABELA 6.24. ESTATÍSTICAS DAS FORMAS DE APROPRIAÇÃO DO CONCEITO COMPETÊNCIAS PELOS PROFESSORES (FACC) .....                                          | 363        |
| TABELA 6.25. FORMAS APROPRIAÇÃO CONCEITO COMPETÊNCIA.....                                                                                            | 372        |
| TABELA 6.26. ESTATÍSTICAS DAS PRÁTICAS CURRICULARES NO SENTIDO DA INCLUSÃO DOS CONCEITOS DE COMPETÊNCIAS (PCSICC).....                               | 373        |
| TABELA 6.27. PRÁTICAS CURRICULARES NO SENTIDO DA INCLUSÃO DOS CONCEITOS DE COMPETÊNCIAS - PCSICC17 .....                                             | 374        |
| TABELA 6.28. PRÁTICAS CURRICULARES NO SENTIDO DA INCLUSÃO DOS CONCEITOS DE COMPETÊNCIAS - PCSICC18.....                                              | 375        |
| TABELA 6.29. PRÁTICAS CURRICULARES NO SENTIDO DA INCLUSÃO DOS CONCEITOS DE COMPETÊNCIAS - PCSICC19 .....                                             | 377        |
| <b>TABELA 6.30. PRÁTICAS CURRICULARES NO SENTIDO DA INCLUSÃO DOS CONCEITOS DE COMPETÊNCIAS (PCSICC20) .....</b>                                      | <b>378</b> |
| TABELA 6.31. PRÁTICAS CURRICULARES NO SENTIDO DA INCLUSÃO DOS CONCEITOS DE COMPETÊNCIAS (PCSICC21) .....                                             | 379        |
| TABELA 6.32. PRÁTICAS CURRICULARES NO SENTIDO DA INCLUSÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIAS .....                                                          | 381        |
| TABELA 6.33. RELAÇÕES DE LIDERANÇA E PRÁTICAS INOVADORAS NOS CENTROS DE FORMAÇÃO .....                                                               | 383        |
| TABELA 6.34. RELAÇÕES DE LIDERANÇA E PRÁTICAS INOVADORAS .....                                                                                       | 385        |
| TABELA 6.35. RELAÇÕES DE LIDERANÇA E PRÁTICAS INOVADORAS – PLEPI24.....                                                                              | 386        |
| TABELA 6.36. PRÁTICAS DE LIDERANÇA E PRÁTICAS INOVADORAS - PLEPI25 .....                                                                             | 386        |
| TABELA 6.37. INCENTIVO DA LIDERANÇA INTERMÉDIA PARA PROFESSORES A IMPLEMENTAR FORMAS DE ENSINO INOVADORAS .....                                      | 388        |
| TABELA 6.38. RELAÇÃO DE LIDERANÇAS E PRÁTICAS INOVADORAS.....                                                                                        | 391        |
| TABELA 6.39. PRÁTICA DE LIDERANÇA E PRÁTICAS INOVADOR.....                                                                                           | 391        |
| TABELA 6.40. TESTE DE PROPORÇÃO DA DIMENSÃO DAS PRÁTICAS DE LIDERANÇAS E PRÁTICAS INOVADORAS .....                                                   | 392        |
| TABELA 6.41. MÉDIAS DECLARADAS DOS DADOS DA DIMENSÃO PL&PI (QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES) .....                                                      | 394        |
| TABELA 6.42. MÉDIA E DESVIO PADRÃO DAS QUESTÕES DO BLOCO RECMT.....                                                                                  | 398        |
| <b>TABELA 6.43. RELAÇÃO ENSINO COMPETÊNCIAS MERCADO TRABALHO.....</b>                                                                                | <b>402</b> |
| TABELA 6.44. ARTICULAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS ESCOLARES COM OS CONTEXTOS DE ESTÁGIO DOS FORMANDOS. ....                                                  | 403        |
| TABELA 6.45. VISITAS AO CONTEXTO DE ESTÁGIO DOS FORMANDOS. ....                                                                                      | 404        |
| TABELA 6.46. INTERESSE DOS PROFESSORES NA INVENTARIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS QUE OS EMPREGADORES MAIS VALORIZAM NOS FORMANDOS. ....                      | 405        |
| TABELA 6.47. PROMOÇÃO COMPETÊNCIAS QUE O MERCADO DE TRABALHO MAIS VALORIZA NOS FORMANDOS.....                                                        | 407        |
| TABELA 6.48. COMPETÊNCIAS, CONHECIMENTO, HABILIDADES E APTIDÕES NECESSÁRIAS PARA EXERCÍCIO DA PROFISSÃO. ....                                        | 408        |
| TABELA 6.49. COMPETÊNCIA PARA ATUAÇÃO PROFISSIONAL. ....                                                                                             | 411        |
| TABELA 6.50. FREQUÊNCIAS DAS RESPOSTAS DO BLOCO REPCMT .....                                                                                         | 412        |
| TABELA 6.51. ANÁLISE DAS MÉDIAS DE CONCORDÂNCIA NO BLOCO PEPC&MT .....                                                                               | 414        |
| TABELA 6.52. PERSPETIVAS DOS ALUNOS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS. ....                                                        | 418        |
| TABELA 6.53. SOU ENCORAJADO A PROCURAR INFORMAÇÕES PARA TRAZER À SALA DE AULA E DISCUTIR COM OS MEUS COLEGAS E PROFESSOR. ....                       | 419        |
| TABELA 6.54. OS PROFESSORES ORGANIZAM OS ALUNOS EM GRUPOS PARA DISCUTIR TEMAS DO QUOTIDIANO RELACIONADO COM A ÁREA DE FORMAÇÃO.....                  | 420        |
| TABELA 6.55. AS INFORMAÇÕES E CONTEÚDOS ESTUDADOS NAS DISCIPLINAS TÉCNICAS ESTÃO DE ACORDO COM A MINHA PERSPETIVA DE VIDA.....                       | 420        |
| TABELA 6.56. OS PROFESSORES RELACIONAM OS CONTEÚDOS QUE SÃO TRABALHADOS NA SALA DE AULA COM AS ATIVIDADES PRÁTICAS DO DIA A DIA. ....                | 421        |
| TABELA 6.57. O MODELO DE AVALIAÇÃO QUE OS PROFESSORES ADOTAM ESTÁ ADEQUADO A MINHA CONDIÇÃO DE APRENDIZAGEM. ....                                    | 422        |
| TABELA 6.58. GOSTARIA DE RECEBER FORMAÇÃO ENQUADRADA AS PRÁTICAS QUOTIDIANAS DO MERCADO DE TRABALHO.....                                             | 424        |
| TABELA 6.59. AS MATÉRIAS QUE NOS SÃO ENSINADAS NA ESCOLA SÃO MUITO IMPORTANTES PARA A NOSSA VIDA SOCIAL E PROFISSIONAL. ....                         | 425        |
| TABELA 6.60. AS AULAS PRÁTICAS DO MEU CURSO ESTÃO BEM ORGANIZADAS E ESTÃO DE ACORDO COM AS MINHAS EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS .....                   | 426        |
| TABELA 6.61. ESTATÍSTICAS DAS PERSPETIVAS DOS ALUNOS SOBRE IOCC. ....                                                                                | 427        |
| TABELA 6.62. OS CONTEÚDOS ABORDADOS PELOS PROFESSORES NAS DISCIPLINAS TÉCNICAS SÃO ARTICULADOS COM SITUAÇÕES E PROBLEMAS DO QUOTIDIANO.....          | 428        |
| TABELA 6.63. A ESCOLA MOTIVA OS ALUNOS A DESENVOLVER REGULARMENTE ATIVIDADES CÍVICAS NA COMUNIDADE COM OS COLEGAS, PROFESSORES E OUTRAS PESSOAS..... | 429        |
| TABELA 6.64. OS RITMOS COM QUE OS PROFESSORES TRABALHAM OS TEMAS NA SALA DE AULA SÃO ACELERADOS. ....                                                | 430        |

|                                                                                                                                                                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| TABELA 6.65. A ESCOLA PROMOVE ATIVIDADES LÚDICAS E EXTRACURRICULARES LIGADAS AO DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES E HABILIDADES DOS ALUNOS. ....                                                                       | 432 |
| TABELA 6.66. OS PROFESSORES DEMOSTRAM CERTA FLEXIBILIDADE NA MINHA FORMA DE APRENDIZAGEM. ....                                                                                                                       | 433 |
| TABELA 6.67. O PROFESSOR PASSA-NOS TRABALHOS PRÁTICOS E DE PESQUISA PARA APLICAR E ARTICULAR OS CONHECIMENTOS DAS DIFERENTES DISCIPLINAS. ....                                                                       | 434 |
| TABELA 6.68. PRÁTICAS CURRICULARES NO SENTIDO DA INCLUSÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIAS. ....                                                                                                                          | 436 |
| TABELA 6.69. A ESCOLA PROMOVE ENCONTROS DE ALUNOS COM PROFISSIONAIS DA MINHA ÁREA DE FORMAÇÃO, PARA PARTILHAR SUAS EXPERIÊNCIAS, ESCLARECER POSSÍVEIS DÚVIDAS RELATIVAMENTE AS PRÁTICAS DO MERCADO DE TRABALHO. .... | 437 |
| TABELA 6.70. OS PROFESSORES ORGANIZAM VISITAS DE ESTUDOS, AO CONTEXTO DE TRABALHO, PARA NOS POR EM CONTACTO COM AS PRÁTICAS QUOTIDIANAS, ONDE IREMOS APLICAR O QUE ESTAMOS APRENDENDO. ....                          | 438 |
| TABELA 6.71. NAS MINHAS VIVÊNCIAS DO DIA A DIA, PROCURO SABER QUAIS SÃO AS COMPETÊNCIAS QUE OS EMPREGADORES MAIS VALORIZAM NOS FORMANDOS. ....                                                                       | 439 |
| TABELA 6.72. OS PROFESSORES PROMOVEM NOS ALUNOS AS COMPETÊNCIAS QUE O MERCADO DE TRABALHO MAIS VALORIZA. ....                                                                                                        | 441 |
| TABELA 6.73. RELAÇÃO ENTRE O ENSINO POR COMPETÊNCIA E O MERCADO DE TRABALHO. ....                                                                                                                                    | 442 |
| TABELA 6.74. CORRELAÇÃO INTER-ITENS NA DIMENSÃO REPC&MT. ....                                                                                                                                                        | 443 |
| TABELA 6.75. CORRELAÇÃO DOS ITENS DA DIMENSÃO IOCC (PROFESSORES) ....                                                                                                                                                | 445 |
| TABELA 6.76. CORRELAÇÃO DOS ITENS NO BLOCO FACC (PROFESSORES) ....                                                                                                                                                   | 446 |
| TABELA 6.77. CORRELAÇÃO DOS ITENS NO BLOCO PSICC (PROFESSORES) ....                                                                                                                                                  | 448 |
| TABELA 6.78. CORRELAÇÃO DOS ITENS NO BLOCO IOCC (ALUNOS). ....                                                                                                                                                       | 449 |
| TABELA 6.79. CORRELAÇÃO INTER-ITENS DOS BLOCO IOCC. ....                                                                                                                                                             | 451 |
| TABELA 6.80. TESTE DE TENDÊNCIA DE CONCORDÂNCIA NA DIMENSÃO PSICC. ....                                                                                                                                              | 452 |
| TABELA 6.81. CORRELAÇÃO DOS ITENS REPC&MT. ....                                                                                                                                                                      | 453 |
| TABELA 6.82. INFLUÊNCIA DO SEXO DOS ALUNOS NAS RESPOSTAS. ....                                                                                                                                                       | 453 |
| TABELA 6.83. TESTE DE HIPÓTESE KRUSKAL WALLIS GRUPO CENTRO FORMAÇÃO (ALUNOS). ....                                                                                                                                   | 454 |
| TABELA 6.84. TESTE DE KRUSKAL WALLIS IOCC (ALUNOS). ....                                                                                                                                                             | 454 |
| TABELA 6.85. TESTE ESTATÍSTICO PCSICC (ALUNOS). ....                                                                                                                                                                 | 455 |
| TABELA 6.86. TESTE KRUSKAL WALLIS DIMENSÃO PCSICC POR ESCOLAS (ALUNOS) ....                                                                                                                                          | 455 |
| TABELA 6.87. TESTE KRUSKAL WALLIS DIMENSÃO PCSICC POR VIA DE FORMAÇÃO (ALUNOS) ....                                                                                                                                  | 456 |
| TABELA 6.88. TESTE DE FRIEDMAN PARA DIMENSÃO RECMT (ALUNOS). ....                                                                                                                                                    | 456 |
| TABELA 6.89: ENTREVISTAS ÀS LIDERANÇAS DAS ESCOLAS TÉCNICAS E CENTROS DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL. ...                                                                                                        | 458 |

## Índice de Figuras

|                                                                                                 |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| FIGURA 1.1 TRIADE DAS RELAÇÕES DA ECONÓMICA COM FOCO NO CONHECIMENTO. ....                      | 62  |
| FIGURA 2.1. REDES DE RELAÇÕES DA CONSTRUÇÃO DO SABER. ....                                      | 116 |
| FIGURA 2.2. PILARES DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS. ....                                    | 133 |
| FIGURA 2.3. GESTÃO DE COMPETÊNCIAS EDUCACIONAIS. ....                                           | 134 |
| FIGURA 2.4. ELEMENTOS DE COMPETÊNCIAS. ....                                                     | 172 |
| FIGURA 2.5. (DES)CONTINUIDADE DA MENSAGEM PEDAGÓGICA. ....                                      | 173 |
| FIGURA 2.6. MODELO DE RELAÇÕES DE APRENDIZAGEM EM SALA. ....                                    | 179 |
| FIGURA 5.1. DIAGRAMA DO MÉTODO MISTO. ....                                                      | 256 |
| FIGURA 5.2. COMBINAÇÃO COMPLEMENTAR DAS ABORDAGENS. ....                                        | 260 |
| FIGURA 5.3. MODELO VISUAL DE PROJETO DE TRIANGULAÇÃO DE DADOS QUANTITATIVA X QUALITATIVOS. .... | 265 |

## **Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos**

Art. (artigo)

ACP (Ano Complementar Profissionalizante)

APC (Abordagem Por Competência)

BAD (Banco Africano de Desenvolvimento)

BM (Banco Mundial)

BRICS (Organização da Cooperação Política, Económico-financeira e Multisetorial: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul)

CEDEAO (Comunidade de Estados de Desenvolvimento Económico da África Ocidental)

CEDEFOP (Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional)

CHA (Competências, Habilidades e Atitudes)

CPLP (Comunidade dos Países da Língua Portuguesa)

DL (Decreto-Lei)

EBI (Ensino Básico Integrado)

ECG (Educação para Cidadania Global)

ES (Ensino Secundário)

EST (Ensino Secundário Técnico)

ET (Ensino Técnico)

ETP (Ensino Técnico Profissional)

EU (União Europeia)

EUA (Estado Unidos de América)

FAIMO (Frente de Alta Intensidade de Mão de Obra)

FMI (Fundo Monetário Internacional)

G7 (Blocos Económicos)

IEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional)

INCV (Imprensa Nacional de Cabo Verde)

LBSE (Lei Base do Sistema Educativo)

LUXDEV (Agência Luxemburguesa de Cooperação ao Desenvolvimento)

MACV (Escola Técnica de Educação Saúde)

ME (Ministério da Educação)

MED (Ministério da Educação e Desporto)

OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económica)

ODM (Objetivos do Desenvolvimento do Milénio)

ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável)

OIT (Organização Internacional do Trabalho)

OMC (Organização Mundial do Comércio)

OMS (Organização Mundial da Saúde)

ONG'S (Organizações Não Governamentais)

ONU (Organização das Nações Unidas)

PEE (Plano Estratégico para Educação)

PEPE (Plano Estratégico Para Educação)

QT (Qualidade Total)

QTA (Qualidade Total de Aprendizagem)

SSC (Saber Socialmente Construído)

UFPAS (Fundo de População das Nações Unidas)

UNESCO (Organização da Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura)

UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund)

ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal)

## Introdução

As políticas educativas estão impregnadas de interesses que em muitos casos exigem (re)definições de opções estruturais, adaptadas a determinados contextos, focadas de forma ampla em ações de desenvolvimento humano e económico. O foco é, com certeza, “[...] empreender ações de uma educação concorrente, a formação e reconversão profissional em domínios estratégicos para o desenvolvimento, com a colaboração «se necessário» de entidades nacionais ou estrangeiras com competência nessa matéria [...]” (EURYDICE, 2007: 172). Assim, a compreensão das dinâmicas pedagógicas e metodológicas que são empreendidas pelos agentes escolares, nos centros de formação técnico-profissional é uma condição *sine qua non* para a implementação de uma mudança curricular. Neste aspeto, torna-se necessário conhecer a visão dos agentes escolares.

Ao investigar as perspetivas dos agentes educativos, relativamente à abordagem por competências no ensino técnico e profissional, não pretendemos excluir os outros subsistemas nem, tão pouco, rejeitar os outros modelos de ensino, mas, pretendemos sim, procurar compreender e articular dinâmicas com que as práticas escolares inovadoras têm sido apropriadas pelos agentes escolares e concomitantemente traduzidas na aprendizagem significativa e que encarna as competências técnicas e transversais para assumir responsabilidades frente a situações de trabalho pedagógico (Le Boterf, 1997; Perrenoud, 2001a).

A organização curricular por competências está sendo encarada numa perspetiva diferente dos discursos oficiais. Porém, deve ser entendida e trabalhada na perspetiva de Mesquita (2015), Pacheco (2003, 2011), Perrenoud (2001a, 2001b) e Roldão e Almeida (2018), numa dinâmica reflexiva, entre os agentes do sistema educativo (gestores e professores) de modo a poder compreender seus impactos na capacitação das crianças, jovens e adultos, nas mais vastas dimensões, munindo-os de recursos cognitivos para uma aprendizagem ao longo da vida e que lhes permitam mobilizar as competências em diferentes contextos da vida económica e social imposta pela globalização.

Diante das dinâmicas geopolíticas de emprego, globalmente impactadas, o sistema de ensino-aprendizagem cabo-verdiano vem enfrentando fortes perspectivas de mudanças

(Vieira, 2012) desde a primeira década deste século XXI, e isto tem sido influenciado por uma série de fatores, tais como: a globalização, as inovações tecnológicas e de informação /comunicação, a dinâmica de gestão do conhecimento e as novas demandas de ensino aprendizagem e da qualificação profissional.

As tradicionais disciplinas dos cursos profissionalizantes têm sido perspectivadas pela transversalidade de competências, com foco em saberes capitalizáveis, traduzidos num conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, nas situações de aprendizagens e de trabalho dos indivíduos (Araújo, 2004; Santos, 2009). Nessa abordagem, torna-se necessária a articulação dos discentes e docentes, na organização e gestão de todo o processo de aprendizagem de modo a responder às exigências da globalização do conhecimento e da economia (Pacheco, 2006; Roldão, 2009a; Seabra, 2010).

Atualmente, com as contínuas e instáveis mudanças, a nível global e particularmente no mercado de emprego, é necessário que os cidadãos procurem, com maior frequência e afinco, uma capacitação qualitativa de modo a estarem preparados para as dinâmicas competitivas dos ciclos de emprego e da globalização, buscando alternativas para o seu desenvolvimento e bem-estar social, individual e coletiva (Dale, 2004a; OCDE, 2013, 2017; Pereira, 2018; UNESCO, 2016). Tais mudanças carecem, no entanto, de um ambiente educacional significativamente diferente do modelo burocrático de organização de trabalhos (Chiavenato, 2004), e sim, um modelo focado na gestão flexível dos currículos de aprendizagem escolar, alinhados ao desenvolvimento de competências e aos “[...] saberes de que todos precisam na vida pessoal, atualmente plasmados no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória e das aprendizagens essenciais” (Roldão & Almeida, 2018).

O desenvolvimento das competências essenciais é inerente às conexões internas (entre professores e colegas, professores e alunos, professores e gestores) e, externas (entre professores e famílias, professor e o mercado, gestores e empregadores), nas quais se desenvolvem ações pedagógicas e de lideranças na organização escolar e na concretização das metas curriculares, promovendo competências nas distintas dimensões humanas, voltadas para as inovações (Perrenoud, 1999). Para tal, Roldão e Almeida (2018) defendem uma reorganização do trabalho escolar, alinhando a educação e formação, e a aplicabilidade dos conhecimentos à prática e não somente à reprodução dos saberes, mas



sim, no investimento na qualidade formativa e na promoção da eficiência e eficácia escolar, passível de uma transposição didática que ultrapassa os contextos curriculares e os muros escolares (Pacheco, 2006; Seabra, 2015) para uma aprendizagem ao longo da vida propensa para a sustentabilidade e o bem-estar social do indivíduo (Schleicher, 2018).

As mudanças sociais, económicas e políticas que têm ocorrido, como resultado do processo da globalização, exigem que a escola dê resposta às novas demandas do conhecimento imposto pelo novo modelo social, com o propósito de acompanhar o mercado de emprego em regulação, as demandas económicas transnacionais, num eminente confronto de processos hegemónicos e contra-hegemónicos (Seabra, 2015; Santos, 2001).

As organizações formativas são forçadas a novos desafios, tornando relevantes os aspetos como: a inovação, competitividade e produtividade, o que tem promovido reconfigurações nas abordagens de ensino e formação profissional, levando sempre em consideração o princípio de Hammarberg (1977: 20) que defende que “a escola deve ter maior ligação com o mundo de trabalho”. Trata-se de um desiderato que requer dos gestores e professores dos centros de formação técnico-profissional, visões diferentes da rotineira prática pedagógica. As escolas técnicas e profissionais devem estabelecer ligações com o mercado de trabalho, possibilitando aos alunos uma formação profissional realizada diretamente nas empresas e não somente na escola em contexto de sala de aula (Sobral, 2015; Perrenoud, 1999; Roldão & Almeida, 2018; OCDE, 2017), respondendo assim às demandas globais e contemporâneas.

Na segunda década do séc. XXI, a liderança escolar tornou-se uma questão estratégica nas políticas educativas em diversos países, porém, em Cabo Verde tem sido um tema pouco abordado. Os líderes escolares são de extrema importância para que as mudanças ocorram dentro da sala de aula, mas também é lhes exigida uma capacidade empreendedora na articulação com o setor de empregabilidade, possibilitando uma transposição pedagógica ao contexto de trabalho do formando, facilitando uma melhor integração e desenvolvimento profissional, sobretudo quando nos reportamos ao contexto do ensino técnico-profissional.

A questão pedagógica tornou-se uma exigência dos atores educativos e impõem novas referências de um trabalho didático a nível do ensino, da organização e integração curricular em articulação com a família, o meio e outros profissionais, de modo que as

aprendizagens se tornem cada vez mais significativas e exigindo dos professores mais preparação e responsabilidade no desempenho profissional (Perrenoud, 2000b; Rodrigues, 2012).

Neste novo paradigma, pensamentos sobre o desenvolvimento futuro das organizações de ensino aprendizagem, nas distintas áreas de conhecimento, estão sendo encarados por distintos programadores educacionais e curriculares, num contexto do desenvolvimento de competências individuais e organizacionais, onde as pessoas aprenderão continuamente a aprender em grupos, aderindo a mudanças e inovações (Senge, 2013). Os desafios desta mudança, a natureza das forças e a velocidade, com que ocorrem, têm sido discutidos em fóruns das organizações nacionais e internacionais do conhecimento e do trabalho numa visão paradigmática de mudança que, na perspectiva de Kisil (1998: 1) é “[...] *um dos grandes marcos do mundo contemporâneo* [...]”.

Tendo em vista esta concepção, os centros de formação técnico-profissional e os seus agentes, particularmente gestores e professores, precisam cada vez mais de investir em conhecimento e socializá-los para que a organização escolar aumente a sua capacidade de criar e de inovar, já que “[...] mudar é confrontar a organização com novas perspectivas, iniciativas e modelos mentais (paradigma) [...], usar o pensamento sistémico e desenvolver o aprendizado colaborativo entre pessoas de capacidade equivalente [...]” (Senge, 1999, citado por Motta, 2001: 137), com visões compartilhadas e objetivos comuns. Corroborando com Senge (1999), consideramos que “*os objetivos comuns nascem sempre dos objetivos pessoais*” (Senge, 1999: 21). É desta forma que os centros, com os seus agentes de formação, investem suas energias, alavancando o comprometimento de todos na implementação dos novos modelos de ensino, nomeadamente o baseado no desenvolvimento de competências. Isso ressalta a necessidade de consulta e revisão regular do que é apropriado na gestão e transposição para o contexto real da prática de trabalho. Para dar resposta a esta nova concepção, a escola requer dos seus agentes uma liderança eficaz em conexão com as atividades reais do contexto de trabalho, para monitorizar e intervir, de imediato, na busca das soluções dos problemas que vêm surgindo (Le Boterf, 2005; Mesquita, 2015).

Se antes a escola era vista como uma promessa de emprego, atualmente passou a ser encarada como um caminho para a empregabilidade, sob a responsabilidade de cada um, sendo certo que, “o que antes seria um projeto de sociedade passa a ser encarado

como um projeto de indivíduos adaptáveis” (Ricardo, 2010: 610). Assim, a escola confronta-se, hodiernamente, com o desafio de preparar os jovens com múltiplas competências para a vida na sociedade. Nesta perspectiva, ao orientar a organização do currículo e dos programas formativos, a noção de competências ou a chamada “*pedagogia por competências*” (PPC) (Pacheco, 2003, 2015; Araya, 2009; Ricardo 2010; Seabra, 2010) faz com que as escolas se abram ao mundo económico e busquem atribuir um sentido prático aos saberes escolares, respondendo a aprendizagens úteis e eficazes, focadas na orientação vocacional, “[...] *filtrada curricularmente pelas competências que habilitam pela qualificação exigida em termos da empregabilidade*” (Pacheco, 2011: 80).

Mais do que ensinar a ler, escrever, a contar ou a transmitir conhecimento em massa nos vários campos do saber, a escola deve preparar o aluno para aprender a aprender e para aplicar os seus conhecimentos nas mais diversas situações ao longo da sua vida (Pacheco, 2011; Perrenoud, 1999; Roldão & Almeida 2018; Senge, 2013; Seabra 2010; Sobral, 2015). A escola deve preparar os jovens para a autonomia e solidariedade, independência empreendedora, responsável e consciente das relações em que estão envolvidos e do ambiente em que vivem, oferecendo “[...] *a cada um a possibilidade de a qualquer momento renovar as competências que lhes permitam ser competitivos, e para as quais a competência de aprender a aprender é indispensável*” (Seabra 2010: 71), possibilitando os aprendentes a aquisição de competências sociais, cognitivas e policognitivas (técnicas) propensas à sustentabilidade individual e coletiva dos saberes.

O ensino por competências, aproxima cada vez mais a escola do trabalho, visando permitir ao aluno uma melhor integração na sua vida quotidiana. Muitos estudiosos em matéria da educação e formação, como Howard Gardner (1995), Guy Le Boterf (2000), Philippe Perrenoud (1999, 2000a, 2004b, 2005), Peter Senge (1999, 2013), Martha Alles (2006), Idalberto Chiavenato (2004), José Augusto Pacheco (2006, 2011) Filipa Seabra (2010, 2015) Maria do Céu Roldão (2003a, 2008a), têm investigado sobre as competências, seja em contexto educativo/formativo, seja em contexto profissional. Neste sentido, estes estudiosos defendem que cabe à escola o papel de desenvolver, através da gestão dos seus programas curriculares, das conexões e transposições didáticas, as competências vocacionadas para o desenvolvimento das habilidades de comunicação, leitura e escrita, matemática e cálculo e também as competências mais gerais que são fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo e necessárias para o seu bem-estar. As competências

permitem o desenvolvimento de valores fundamentais a serem incutidos nos alunos, nos meios escolares e quotidiano, tais como a igualdade, liberdade, justiça, solidariedade, honestidade, humildade, tolerância, responsabilidade, perseverança, o amor à pátria, o amor-próprio, o amor ao trabalho, o respeito ao próximo e ao bem comum. Esta é uma nova conceção de conhecimento, habilidades e atitudes, um novo paradigma de ensino aprendizagem onde todos são aprendentes (Cabo Verde, 2010; Fialho et al., 2014).

A abordagem por competências requer uma reflexão e compreensão do seu propósito nos distintos contextos e conceção da atividade escolar, na sua implementação e organização do processo de formação e ensino-aprendizagem. Assim, respondendo às necessidades reflexivas desta problemática, apresentamos esta pesquisa no âmbito da Tese de Doutoramento em Educação, Especialidade em Liderança Educacional, intitulada: **Abordagem por Competências no Ensino Técnico e na Formação Profissional em Cabo Verde: Uma Visão Sistémica dos Gestores, Professores e alunos.**

O título desta tese surgiu pelo facto de o currículo do ensino técnico – profissional em Cabo Verde estar a defrontar, desde de 2005, com distintas intervenções numa busca de melhoria da qualidade profissional com que os formandos chegam ao mercado de trabalho, com desafios e problemas que não se circunscrevem exclusivamente à situação Cabo-verdiana e está enquadrado na linha de pesquisa **“Lideranças educacionais nas redes locais de desenvolvimento”**.

A visão sistémica, que aqui apresentamos, vem na perspetiva organizacional em que a organização não é vista como um sistema isolado e sim considerada parte de vários e distintos sistemas integrados em que as pessoas aprendem a aprender continuamente em grupos (Senge, 2013). Nas organizações *“de aprendizagem, os membros consideram a organização um sistema no qual o trabalho de cada pessoa afeta o trabalho de todos”* (Senge, 2013: 38) num alinhamento sistémico e compartilhado das ações. A visão sistémica permite ampliar o cenário na mente das pessoas de modo a perceberem que a atividade de uma pessoa, independentemente do cargo ou função, afeta toda a organização. Ter competências e perceber as habilidades dos outros membros requer dos atores reflexões sobre as práticas quotidianas para que possam vislumbrar metas que lhes permitam cumprir as missões das organizações em que trabalham.

Corroborando com Senge (2013), para que as organizações futuras tenham sucesso, terão que cultivar nas pessoas o comprometimento institucional e desenvolver a

capacidade de aprender nas mais distintas dimensões da organização, mobilizando competências de adaptabilidade às circunstâncias em que são expostos os problemas. Além disso, a estrutura organizacional das escolas do ensino técnico-profissional deverá estar preparada para atender o alinhamento da organização formativa em torno das estratégias, a fim de que as tomadas de decisões sejam acertadas e corroborativas para que a organização escolar atinja os resultados eficazes no processo de desenvolvimento de competências dos seus atores (Pacheco, 2015, 2011, 2009; Pereira, 2016; Roldão & Almeida, 2018).

A constituição da República de Cabo Verde, no seu artigo 77º, reconhece a todos os cidadãos o direito à educação, deixando ainda claro que a educação deve preparar e qualificar os cidadãos para o exercício da atividade profissional, com vista à participação cívica e democrática na vida ativa e para o exercício pleno da cidadania (Cabo Verde, 2010). Assim, a educação e particularmente a formação técnico-profissional, deve ligar as aprendizagens curriculares com o trabalho, contribuindo para o desenvolvimento sustentável dos cidadãos (Scheleicher, 2018; UNESCO, 2018), proporcionar a aquisição de saberes úteis e de qualidade que consubstanciam conhecimentos e valores que permitam a inserção do aprendente na comunidade, de modo a contribuir para um desenvolvimento pessoal e coletivo, através de uma formação por competências (Perrenoud, 1999; Silva, 2016; Sobral, 2015).

### **Definição e delimitação do objeto de estudo;**

O conceito de formação profissional assumido no presente estudo relaciona-se com todas as áreas da educação geral e da formação técnico-profissional. A (re)orientação do sistema de formação profissional para a formação baseada em competências não é necessariamente contrária aos níveis de aprendizagem por objetivos e por idade. Requer, no entanto, uma maior integração entre as instituições de ensino e formação técnico-profissional, por um lado, e a formação técnica e a capacitação, por outro (Costa, 2018; Varela, 2013a ; Roldão, 2016a; Roldão & Almeida, 2018). Assim, torna-se necessário apresentar uma análise precisa do que devem ser as áreas de competência a serem desenvolvidas em cada nível de ensino. Isto passa inevitavelmente pela forma como os

agentes educativos perspetivam o sistema de ensino-aprendizagem nos diferentes subsistemas de ensino (Fullan, 2007; Towndrow, Silver & Albright, 2009).

Nos centros de formação profissional exige-se das lideranças a melhoria da qualidade da docência e das práticas educativas, otimizando os recursos e as competências humanas e técnicas, criando programas que melhor respondam às necessidades contemporâneas (Kisil, 1998). Para um planeamento eficiente das atividades formativas, exige-se a colaboração de todos os agentes implicados no processo e na qualidade do desenvolvimento humano, em conetividade entre distintas dimensões (Fialho et al., 2014; Formosinho & Machado, 2014; Cardoso, 2015). Para responder a tais exigências, é necessário que o Estado tenha na sua estrutura escolar líderes visionários, gestores que promovam novas tecnologias e a inovação, como meio de melhorar os programas de ensino aprendizagem nos centros de formação, mas também de docentes que se implicam no contexto de aprendizagem dos alunos, e no desenvolvimento das dimensões de competências (Bento, 2008; Bolívar, 2009; Fullan, 2001; Lück, 2009a; Morgado & Silva, 2019; Silva 2008). Este desiderato exige que as lideranças dos centros de formação e de qualificação profissional se orientem para o desenvolvimento das competências dos atores escolares, fazendo uso das suas habilidades na consecução das tarefas escolares e sociais que lhes são confiadas, recorrendo às mais distintas ações e reflexões que evidenciam conceitos e estratégias preponderantes para superar as dificuldades no desempenho das tarefas que lhes são atribuídas (Ball, 2014; Dale, 2004a; UNESCO, 2015). Deste modo, demonstram assim o potencial de competências nas mais distintas dimensões contextuais, resistindo aos obstáculos na resolução dos problemas (Perrenoud, 1999; Roegiers, 2007).

Assim, consideramos na linha de Philippe Perrenoud (1999:69) que "as competências são construídas somente no confronto com verdadeiros obstáculos, em um processo de projeto ou resolução de problemas" e Roegiers (2007:75) de que, "competência é a capacidade do indivíduo, em mobilizar de maneira interiorizada, um conjunto integrado de recursos, com vista a resolver uma família de situações-problemas[...]", superando obstáculos que vão surgindo nos distintos contextos da vida.

Para o aprofundamento do conhecimento sobre o recurso à abordagem por competências, definimos como objeto de estudo para esta pesquisa, a abordagem por

competências e o seu reflexo na formação técnico-profissional em Cabo Verde, destacando as perceções, as práticas e os desafios dos formadores e gestores na implementação de medidas pedagógicas e de liderança que efetivam o modelo de ensino por competências e por conseguinte, as estratégias de articulação estabelecidas com o mercado de trabalho que visa a consolidação das competências transversais e efetivas dos formandos em contexto de empregabilidade e de convivência social.

De acordo com Varela (2013a), as atuais formações, tanto a nível técnico como profissionalizante, têm suscitado um diálogo crítico entre os agentes educativos e os empregadores no que concerne às metodologias e aos processos de conceção dos currículos. A falta de políticas públicas e privadas de continuidade das formações, até que o formando atinja o nível mais alto, definida pelo quadro nacional das qualificações, tem provocado descrédito na sociedade civil Cabo-verdiana, das formações e questionam os contextos em que as mesmas têm sido concebidas.

Atualmente, o ensino técnico-profissional está concebido sob um paradigma pedagógico que, embora seja novo do ponto de vista da sua incorporação oficial e prescritiva, já há algum tempo, desperta e inspira muitos discursos e, ainda, sem estar presente de forma significativa na real prática educacional Cabo-verdiana. Dos vários estudos já realizados sobre esta temática, destacam-se: “Expansão da Oferta de Dupla Certificação” (Feliciano, 2010), “Atividades Económicas, Mercado de Trabalho e Áreas Profissionais em Cabo Verde” (Agencia Luxemburguesa de cooperação ao Desenvolvimento – LUXE, 2009), “Estudo/Diagnóstico Sobre o Mercado de Emprego em Cabo Verde” (Ministério da Qualificação e Emprego, 2009), “As Parcerias na Formação Profissional em Cabo Verde: Uma Aposta para o Sucesso” (Varela, 2013), “Formação Profissional na Criação do Autoemprego nas Regiões Periférica: Cabo Verde - Ilha de Santiago” (Mendes, 2013). O novo paradigma surge como resposta ao novo perfil de trabalhador que o empregador reivindica daqueles que saem das escolas para integrar a vida laboral e a vida social.

Num estudo sobre a “Transição escola – trabalho em Cabo Verde: Os sentidos da qualificação profissional para os jovens de baixa renda” Andrade (2010), revela que “[...] a entrada dos jovens para o mercado de trabalho ocorre pela trilha da precariedade e de

*forma precoce” e, face às fragilidades das políticas públicas, “para alguns jovens ter um trabalho é a condição sine qua non para o retorno ou permanência na escola” (Andrade, 2010b: 232). Esta ideia é reforçada num outro estudo feito por Mendes (2013) ao afirmar que “[...] a articulação entre a formação profissional e a educação tem vindo a ser reforçada e a fronteira tende a estabelecer-se cada vez mais, na medida em que aumenta o número de indivíduos do ensino secundário” (Idem, 2013: 74). O autor considera que a aproximação em termos legislativos e algumas articulações entre os sistemas de formação profissional e o sistema educativo são evidentes nas duas leis de base de Cabo Verde de 1990 e de 2010, apesar de considerar que, “[...] entretanto, verifica-se uma operacionalização prática pouco eficiente” (ibidem).*

A educação escolar, vinculada às práticas sociais e ao mundo do trabalho, é inspirada nos ideais da solidariedade e apreço à tolerância e aos princípios do pluralismo e de conceções pedagógicas, de igualdade de oportunidades para que todos tenham sucesso, pautados por padrões da qualidade de ensino e do desenvolvimento de competências e capacitação dos profissionais da educação (Lück, 2013). O desenvolvimento da competência profissional é de vital importância para todos os que atuam na educação, e tudo é desenvolvido em condição de aprimoramento da sua identidade profissional baseada em promoção de resultados cada vez mais eficazes e com efetiva capacidade de responder aos novos desafios da educação e formação de adultos (OECD, 2018). A *“Competência em relação à profissão é um conjunto de padrões de desempenho que exigem conhecimentos, habilidades e atitudes, requeridos para o exercício das responsabilidades que caracterizam determinado tipo de atividade profissional”* (Lück, 2009a: 139).

Os conhecimentos, as habilidades e o domínio das ferramentas tecnológicas e de comunicação influenciam fortemente a produtividade e a competitividade. Estas são condições de sobrevivência e, por conseguinte, palavra de ordem nos negócios e empreendimentos produtivos contemporâneos. A apropriação de tais competências, nas escolas de formação profissional, passa pela forma como professores e gestores perspetivam as suas ações no contexto da formação profissional, no que concerne ao desenvolvimento das competências sociais, cognitivas e técnicas.



O foco central da educação técnico-profissional em Cabo Verde está, atualmente, a ser transferido para as aprendizagens de conteúdos e saberes alinhados às competências, com o propósito de galgar a qualidade educativa e aprendizagem significativa com conhecimento útil. Esta transferência requer gestores e professores com uma visão sistémica de todo o processo que se pretende implementar, para que as escolas estejam organizadas pedagógica e tecnicamente.

Diante de tais problemáticas, procuramos refletir sobre os processos de formação desenvolvidos nas escolas técnicas e nos centros de formação profissional, no âmbito da gestão e organização pedagógica das atividades docentes e gerenciais, tanto a nível de lideranças, como na gestão e organização curriculares. Também, analisamos medidas de articulação que as lideranças têm promovido entre estes centros e o mercado de trabalho no propósito de desenvolvimento das competências dos atores escolares.

Nesta pesquisa procuramos elementos influenciadores das mudanças sociais, na tentativa de desvendar medidas processuais promotoras de inovações no ensino técnico-profissional.

### **Delimitação do Estudo**

Perante o contexto que acabámos de apresentar na secção anterior, realizamos esta pesquisa no período 2017 a 2019 nas seguintes cidades e ilhas:

Cidade da Praia – Ilha de Santiago - Escola Técnica Cesaltina Ramos;

Cidade do Mindelo – ilha de São Vicente- Escola Industrial e Comercial do Mindelo, Centro de Emprego e Formação Profissional (IEFP) e Escola técnica profissional de educação e Saúde (MACV);

Cidade do Porto Novo – Ilha de Santo Antão – Escola Técnica João Varela;

Cidade dos Espargos – Ilha do sal - Centro de Formação Profissional (IEFP) do Sal;

Cidade de Assomada – Ilha de Santiago - Escola Técnica de Assomada.

A escolha destas cinco cidades decorreu por serem os centros de maior concentração da população estudantil Cabo-verdiana e de serem as únicas regiões do país com escolas técnicas – profissionais. Dada a insularidade do país e as especificidades socioeconómicas das ilhas, consideramos pertinente focar esta investigação nos sete centros de formação. Assim, ao abranger toda as escolas técnicas e profissionais de Cabo-Verde, o estudo tem uma abrangência nacional.

## **Formulação da questão Investigação**

Com o atual cenário em que tanto se questiona o processo da organização e gestão curricular no ensino técnico e profissional, decidimos investigar: **que visão os Diretores, subdiretores e Professores/Formadores das escolas técnicas e dos centros formação profissional têm da implementação do modelo de ensino por competência em Cabo Verde?** Procuramos, deste modo, conhecer e saber as suas perceções, expectativas e motivações sobre a abordagem por competências dos currículos escolares da formação técnico-profissional e sobre a sua articulação com o mundo de trabalho. Esta questão principal foi dividida em quatro sub-questões que nos guiaram na pesquisa. Assim, quisemos saber:

1. Em que medida e por que processos o conceito de competência tem vindo a alterar a organização e as práticas docentes e de liderança, no contexto do ensino técnico e profissional em Cabo Verde?
2. Qual o papel da liderança na promoção dessas mudanças?
3. Como se tem processado a implementação destas mudanças, na prática docente?
4. Como é que os agentes da formação técnica e profissional vêm articulando com o sector da empregabilidade, na transferência dos saberes escolares para o mercado de trabalho?

## **Enunciado dos objetivos do estudo.**

### **Objetivo Geral**

Com o estudo a nossa intenção é **conhecer a visão que os agentes da formação profissional e emprego têm da implementação do modelo do ensino por competências nas escolas do ensino técnico-profissional em Cabo Verde.**

### **Objetivos Específicos**

1. Analisar as perspectivas dos agentes da formação técnico e profissional sobre a organização curricular e implementação do currículo por competências no ensino técnico-profissional em Cabo Verde.
2. Analisar formas de apropriação do conceito de competência e da organização curricular por competências pelos docentes e líderes das escolas Técnicas e Profissionais.
3. Analisar o processo da implementação de práticas de mudanças curriculares no sentido da inclusão do conceito de competência, nomeadamente ao nível da planificação e da avaliação.
4. Identificar, na ótica de professores e gestores, o papel das lideranças na promoção de práticas educativas inovadoras que evoca mudanças nas escolas técnicas e profissionais, com base no conceito de competência.
5. Compreender as perspectivas dos diferentes intervenientes sobre a relação entre o ensino técnico e profissional e a preparação para o mercado de trabalho, salientando o papel da noção de competência

### **Contextualização**

Com a abertura política nos anos 90, o sistema de ensino cabo-verdiano direcionou-se a uma democratização e, desde então, tem vindo a transformar-se, com sucessivas mudanças tanto nas estruturas organizacionais, como no desenho dos currículos de aprendizagem e formação, procurando adaptar-se às demandas da contemporaneidade, da globalização e do desenvolvimento tecnológico (Varela, 2007; Mendes 2013; Faruki, Haque & Islam, 2019).

Com dois liceus e uma escola técnica em Cabo Verde em 1990, sendo o Liceu Domingos Ramos na Cidade da Praia na ilha de Santiago, o Liceu Ludgero Lima e a Escola Industrial e Comercial do Mindelo em São Vicente, os pais que quisessem que os seus filhos continuassem os estudos, após a conclusão do ensino primário (atual ensino básico), tinham que os enviar para estas duas ilhas, acarretando custos para as famílias que viviam nas outras ilhas. Dado o baixo nível de qualificação que se sentia no início da década 90, os decisores políticos começaram a redesenhar o novo modelo de ensino e formação para Cabo Verde, como forma de sanar as incapacidades formativas que se verificavam no âmbito nacional.

O sistema começou a ser reconfigurado para uma mudança curricular e organizacional, logo após as primeiras eleições livres de 1991, dando prosseguimento as reformas educativas que vinham sendo perspectivadas desde de 1987 (Vieira, 2012). Com a mudança do sistema político, deu-se a construção e abertura de escolas secundárias em todas as ilhas, possibilitando acesso ao ensino secundário a todas as crianças e adolescentes.

Com a infraestruturização educativa iniciou-se uma nova era da educação e formação em Cabo Verde, que veio democratizar e massificar o ensino e, rapidamente, o sistema se tornou competitivo na corrida ao financiamento público de acesso ao ensino superior; os alunos oriundos das classes sociais mais humildes começaram a competir com a elite nas bolsas de estudos ao terminar o ensino secundário com sucesso. A procura ao financiamento dos estudos superiores por parte do governo e dos parceiros de Cabo Verde passou a ser superior à oferta. O ensino secundário que antes era de cinco anos passou a ser de seis com o alargamento para o 12.º ano de escolaridade, implicando assim uma consistente reforma curricular. A reforma veio suceder com a revisão da Lei Base do Sistema Educativo Cabo-verdiano (Lei 113/III/1990 de 29 de dezembro) através do normativo (Lei nº 113/V/99, de 18 de outubro), que incidiu particularmente no subsistema de ensino superior, as profundas mudanças ocorridas no cenário educacional, quer a nível do país, quer no plano internacional, há muito exigiam que se procedesse a uma série de reformas e ajustamentos à denominada «lei-mãe» da educação (LBSE, 1990), proposta e que é detentora de uma hierarquia imediatamente inferior à Constituição (Varela, 2011).

Com a reforma do ensino dos anos noventa em Cabo Verde, o sistema educativo sofreu fortes alterações com a introdução de propostas de adequação e alterações profundas da organização curricular e institucional, de modo a dar respostas às exigências e demandas de então, a nível das reformas de políticas, sociais e económicas por que passava o país. Tal reforma veio legitimar os subsistemas da educação de adultos e da formação profissional, tendo sido apresentada uma nova conceção da avaliação como forma de garantir o desempenho e o sucesso educativo tanto a nível do ensino, como da aprendizagem (PEPE<sup>2</sup>, 2003: 71), respondendo às deliberações constitucionais prescritas no art. 7 do DL. 1/V/99 da Constituição da República de Cabo Verde.

Até 2010, o sistema educativo cabo-verdiano comportava os subsistemas da educação pré-escolar e da educação escolar que abrangiam o ensino básico, secundário, médio, superior e modalidades especiais do ensino e de educação extraescolar (educação de adultos)<sup>3</sup>. A reforma curricular dos anos 90 mostrou-se, na primeira década deste milénio, ineficiente face às demandas demográficas e tecnológicas, com um mundo cada vez mais competitivo e globalizado.

As revoluções que se operaram no campo técnico-científico, nomeadamente no domínio das novas tecnologias de informação e comunicação, evidenciam as limitações de uma aprendizagem baseada exclusivamente na exposição de conteúdos. Tal como em Portugal, Brasil e outros países da Europa e América, também, em Cabo Verde o debate, então promovido, foi situado num contexto de diversidade social e cultural gerado pela massificação e alargamento da escolaridade obrigatória, de reconhecimento da necessidade de contextualização das mudanças curriculares, das alterações à estrutura do conhecimento e da maior facilidade no seu acesso, bem como à sua rápida obsolescência, e do reconhecimento do fracasso das iniciativas anteriores em promover a efetiva alteração das práticas educativas (Seabra, 2010), que conduziu ao reconhecimento crescente da necessidade de mudanças na forma de perspetivar a gestão do conhecimento com alocação das pessoas nos espaços locais e globais.

---

<sup>2</sup> PEPE – Plano Estratégico Para Educação 2003, Ministério de Educação, Praia Cabo Verde.

<sup>3</sup>LBSE - Lei Base do Sistema Educativo - Lei nº 103/III/90 de 29 de dezembro

A educação, o ensino e a qualificação profissional começaram a ser objeto de maior preocupação dos políticos, governantes, intelectuais e da própria sociedade civil, no momento em que se sentem as inquietações do mercado, resultado da incapacidade de prosseguir e ultrapassar os limites impostos pelo desconhecimento das demandas da globalização, representando percepções acerca da dinâmica entre o saber e o saber fazer e ressentindo a necessidade de investir num saber capitalizável e sustentável (Roldão, 2016b). A aprendizagem é tanto mais significativa quanto maior for a implicação do formando no processo de apropriação do conhecimento, atitudes e valores. As práticas educativas, que propiciam às crianças e jovens as competências necessárias para aprender a aprender, preparam-nas melhor para a adaptação às mutações rápidas da vida social contemporânea, promovendo um equilíbrio entre saberes funcionais e saberes científico-culturais capitalizáveis (Pacheco, 2006; Perrenoud, 2000; Roldão & Almeida, 2018).

A aposta no saber capitalizável, na aprendizagem útil (Jover & García Fernández, 2015), surge também da pressão da comunidade internacional e das instituições financeiras e parceiras do país, tais como: o BM<sup>4</sup>, FMI<sup>5</sup>, OCDE<sup>6</sup>, BAD<sup>7</sup>, UNESCO<sup>8</sup>, UNICEF<sup>9</sup>, UNFPA<sup>10</sup>, LUXDEV<sup>11</sup>, que fizeram com que Cabo Verde se alinhasse à nova era de conhecimento e de informação, voltada para a educação e formação, preparando os cidadãos para a vida e para o mercado de trabalho, adaptando assim “[...] *a existência de globalismos localizados decorrentes das pressões que se fazem sentir*” (Seabra, 2010: 37). As pressões sobre as instituições educativas, os consecutivos apelos à escola para alargar a sua esfera de atuação, nomeadamente no domínio da competitividade económica, oriundas do mercado e traduzidas em políticas de organizações internacionais, no sentido da «eficácia» e da «excelência» das aprendizagens, da abordagem por competências, associadas aos perfis necessários para a inserção competitiva no mundo do trabalho e da prestação de contas (Dale, 2004b; Roldão & Almeida, 2018; Schleicher, 2018), têm vindo a

---

<sup>4</sup> Banco Mundial

<sup>5</sup> Fundo Monetário Internacional,

<sup>6</sup> Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

<sup>7</sup> Banco Africano de Desenvolvimento

<sup>8</sup> Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura

<sup>9</sup> United Nations International Children's Emergency Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância, em português).

<sup>10</sup> Fundo de População das Nações Unidas

<sup>11</sup> Agência Luxemburguesa de Cooperação ao Desenvolvimento

evidenciar-se em políticas de ‘*accountability*’ em educação, no sentido de encontrar formas de medir a sua eficácia, identificando assim, as melhores formas de agir e de avaliar, ainda que marcadas por oscilações mais ou menos acentuadas, a que não são indiferentes os regimes políticos, a natureza dos governos e os dinamismos emergentes das sociedades civis e transnacionais (Massing & Schneider, 2017; Schleicher, 2018; Seabra, 2010; Varela, 2013), tendo em perspetiva o saber estar dentro das organizações como espaço de cultura e de conhecimentos (Delors, 2003).

Formar cidadãos para a vida e para o mercado de trabalho, “[...] tornou-se o principal motor integrador[...]

” (Ball, 2004:1111) que exige qualidade sustentável do conhecimento, da ação e do saber (Seabra, 2015), com foco nas práticas do dia-a-dia, resolvendo os problemas sociais do quotidiano e da contemporaneidade do saber fazer, saber ser e saber estar (Perrenoud, 1999; Roldão & Almeida 2018). Com isto, Cabo Verde viu-se confrontado com necessidades de mudança, adaptação e reconversão dos currículos de ensino e de formação, face aos rápidos acontecimentos que têm marcado o mundo atual nos mais diversos níveis, entre os quais o da educação, enquanto um dos setores decisivos para o desenvolvimento do país (Dale, 2008; Varela, 2015; Morgado, 2015).

A mudança curricular é um processo que se enquadra na lei de base do sistema educativo (LBSE), legitimada pelo Decreto-lei nº 2/2010 de 7 de maio, revista em 2018 com o DL. n.13/2018 de 7 de Dezembro, e visa o reforço da capacidade e da qualidade de resposta face aos desafios do desenvolvimento de Cabo Verde e das perspetivas do futuro. Neste sentido, a qualificação do capital humano constitui um recurso fundamental, com foco no ensino baseado no desenvolvimento de competências, priorizando o inculcar de valores de cidadania e de competitividade. Esta competitividade exige um ensino - aprendizagem orientado para a eficácia dos cidadãos na resolução dos problemas da vida. Na perspetiva de Garcia (2009: 30), o capital humano torna-se improdutivo quando as competências adquiridas na escola não se acertam com as oportunidades do mercado ou quando promovem a educação superior em detrimento do ensino secundário e técnico. Em todos os casos, segundo as orientações do BM e do FMI, há necessidade de melhoria da política educativa como meio de garantir o financiamento do sistema, dando respostas

às despesas com educação, de modo que este origine em investimentos lucrativos, sustentável e útil (Jover & García Fernández, 2015; OCDE, 2017).

Numa sociedade em constante mudança, com o acelerado desenvolvimento científico e tecnológico, exige-se uma nova postura da escola enquanto organização na formação dos alunos como cidadãos críticos, ativos, esclarecidos e responsáveis, de forma a facilitar-lhes uma plena integração social. Neste âmbito, é fundamental a implementação em sala de aula e na organização da escola, de mudanças e estratégias de inovação pedagógica e administrativa que se reconheçam capazes de transformar a escola, visando melhorias significativas na educação, onde se inclui a integração das novas tecnologias, do intercâmbio cultural e do espírito empreendedor dos formandos, no campo das interações práticas (Fullan, 2007; Mendes, 2015; Sousa Santos, 2018) mas também “[...] *mudanças de conceções da avaliação que requerem um processo de construção institucional, com participação ativa da comunidade académica, considerando as conceções existentes buscando produzir consensos*” (Braccialli & Oliveira, 2011: 1).

Políticas de valorização progressiva dos recursos humanos, provenientes de uma população essencialmente jovem e dinâmica, têm sido adotadas no sentido de qualificar a mão-de-obra, com o propósito de munir a juventude de capacidades empreendedoras, de modo a estar habilitada para a vida quotidiana, resolvendo os seus problemas, mas também contribuindo para uma melhor qualidade do serviço. Neste propósito, os governos têm adotado políticas de formação técnica e profissional na tentativa de dar resposta às necessidades do mercado, com intuito de fazer chegar ao mercado de trabalho indivíduos capazes de exercerem com competência as suas funções com responsabilidade, eficiência e eficácia.

Em Cabo Verde, a reforma do ensino técnico secundário, decorrido no ano letivo 2005/06, que recaiu sobre a reformulação de todos os planos de estudos, áreas de formação, passando pela elaboração de novos programas para as diferentes disciplinas, não se fez acompanhar de uma revisão do sistema de avaliação que responda de forma coerente às mudanças que foram introduzidas, ficando excêntrica da prática pedagógica. Várias críticas fizeram eco nos agentes educativos e têm despertado, junto dos atores, incipientes reflexões sobre as metodologias e as estratégias com que o Ministério da



Educação (ME) tem vindo a envolver os gestores, docentes e empregadores na conceção e reorganização curricular do processo de ensino.

O desenvolvimento do ensino técnico profissional (ETP) tem como finalidade impulsionar o desenvolvimento económico, sustentado num novo paradigma de ensino e formação e qualificação profissional. Segundo a Lei de Bases do sistema educativo (2010, 2- Art.º. 28) a via técnica está “[...] programada para a aquisição de conhecimentos técnico-científicos e a obtenção de uma especialização adequada, de forma a permitir o exercício de atividades profissionais determinadas, sem prejuízo para o prosseguimento de estudos superiores[...]” bem como, para a aprendizagem ao longo da vida. Perante as prescrições curriculares, torna-se necessário o entendimento da perspetiva dos atores educativos e do setor da empregabilidade, quanto à eficiência e eficácia na relação entre o ensino por competências e a aplicabilidade dos conhecimentos nos contextos reais do mercado de trabalho e consequentemente a mobilização de novos saberes pelos formandos. A mobilização dos saberes é feita numa rede da ecologia dos saberes orientada por diversos bívios, na qual se interroga as formas de saber e se intercambiam às experiências práticas e à ideia da diversidade sociocultural do mundo (Sousa Santos, 2018).

Assim, procurando respostas às questões aqui formuladas, objetivadas e enquadradas, dividimos esta tese em sete capítulos, nos quais, fundamentamos e apresentamos as análises e discussão dos resultados conseguidos. No capítulo I, apresentamos uma fundamentação teórica referente, ***“Educação, globalização e economia do conhecimento numa perspetiva de desenvolvimento das competências curriculares nos centros de formação técnico-profissional”***. O capítulo traz uma reflexão teórica sobre o fenómeno da globalização e o seu impacto no desenvolvimento de competência dos aprendentes, vista numa perspetiva da economia do conhecimento. No Capítulo II, ***“Abordagem por competências no currículo do ensino técnico e formação profissional”***, abordamos os aspetos conceptuais do termo competência e sua relação com outros termos tais como objetivos, conhecimento, capacidade, habilidades e atitudes com base em autores referenciados. A questão da abordagem por competências no currículo do ensino técnico e formação profissional mereceu nossa dedicação tendo em conta as distintas pesquisas sobre esta temática. No capítulo III, ***“Políticas internacionais vigentes***

**sobre as abordagens por competências e os seus reflexos no currículo da formação técnico-profissional Cabo-verdiana**”, apresentamos uma reflexão teórica sobre o currículo do ensino técnico e da formação profissional na perspectiva de desenvolvimento de competências, tendo em conta as políticas internacionais vigentes. No capítulo IV, **“Gestão Pedagógica nas Escolas Técnicas Cabo-verdianas: Entre perspectivas e tendências das lideranças para a promoção de mudanças”** apresentamos uma reflexão teórica sobre a gestão pedagógica e a liderança nos centros de formação técnico-profissional com base nos estudos apresentados e a análise de documentos legais nacionais e transnacionais.

No capítulo V, **“Metodologia da pesquisa”** descrevemos e fundamentamos as nossas opções metodológicas, as estratégias, os procedimentos e as técnicas de recolha e análise dos dados recolhidos através de questionários, entrevistas e consultas de documentos legais nacionais e internacionais referentes à educação e formação técnico-profissional. No VI capítulo, **“Apresentação dos dados”**, damos a conhecer os resultados do estudo, obtidos através dos questionários aplicados aos professores e alunos, e das entrevistas feitas aos diretores, subdiretores das escolas técnicas e coordenadores dos centros de formação profissional do IEFP, descrevendo e criticando os dados em tabelas e gráficos resultantes das análises estatísticas e a análise de conteúdo resultante das entrevistas e análise documentais. No capítulo VII, **“Análise e Discussão dos Resultados é** onde dispomos de uma análise cruzada (triangulação) dos resultados obtidos com o nosso referencial teórico.

Por último, apresentamos uma **“conclusão do estudo”**, fazendo considerações finais dos resultados com base nos objetivos inicialmente propostos, dando possíveis respostas à questão que motivou a pesquisa.

Os anexos estão apresentados no final, no sentido de evidenciar os factos, tendo em conta as fontes e os campos de pesquisa.

## **Capítulo I**

### **1 Educação, Globalização e Economia do Conhecimento numa Perspetiva de Desenvolvimento das Competências Curriculares nos Centros de Formação Técnico Profissional.**

## **Introdução**

A globalização trouxe consigo, para a nova ordem mundial, após o término da guerra fria com a formulação de políticas educativas e da formação técnica profissional, um contexto local de magnitude global cada vez mais hibridizada e dissimulada pelas potências económicas (Dias, 2018; Santos, 2007; Teodoro 2008) “[...] que adquire uma centralidade ímpar em documentos de regulação transnacional [...]” (Pacheco & Marques, 2015:5). Se por um lado os espaços educativos têm sido campos de propagação deste encantamento mágico vislumbrado da janela dos mistérios do presente e do futuro por outro, a miscigenação sociocultural tem evidenciado fortes indignações dos académicos e diplomatas (Bauman, 1999b; Pacheco, 2001; Santos, 2001). A reflexão que se faz sobre a problemática da educação no contexto da globalização passa concomitantemente pela incursão da economia do conhecimento nos espaços de produção de competências e entendê-la proficientemente no campo da empregabilidade e da sustentabilidade sociocultural das pessoas, impõe uma complexidade não só de discursos que conduzem à política de partilha de conhecimento, mas também processos orientados pela nova forma de gestão curricular (Pacheco & Marque, 2015; Pinar, 2014; Sousa Santos, 2018).

Hoje, em várias nações, há um correlato da globalização com economia do conhecimento, o emprego e a estruturação social. No contexto educativo, mudanças e reestruturações curriculares impregnam prescrições ideológicas de tendências cosmopolitas, resultado consequente do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (Sousa Santos, 2018). O que observamos é uma homogeneização dos saberes de vários sistemas educativos, sob égide de uma política de desenvolvimento sustentável direcionada ao bem-estar social do cidadão de forma integrada e eficiente numa lógica capitalista. Em virtude da integração social e económica, o currículo escolar impere uma reflexão concernente à globalização e à emancipação cosmopolita das tecnologias de informação (Idem). A reflexão em torno do currículo pode ser feita tanto na sua forma de integração no contexto das políticas geoestratégicas bem como, dos seus estados de encaixe na universalização das competências técnicas e cognitivas e na lógica de construção das dimensões de conhecimento explícito, factor do capital de giro na economia do conhecimento (Apple, 1999; Dale, 2008; Pacheco 2001).

## **1.1 Globalização: Significado e Contexto**

Há mais de três décadas que a globalização tem vindo a ser debatida nos âmbitos económicos, sociais, políticos e culturais, numa discrepante e dinâmica de transnacionalidade de conceitos pela qual vem sendo apresentada em distintas visões. No que concerne às correntes ideológicas da educação e qualificação profissional, os discursos são de uma governança escolar engajada a uma agenda globalmente estabelecida e restituída entre Estado-nação, apregoando o neoconservadorismo e as ideologias neoliberais que vêm sendo difundidas com as demandas da contemporaneidade tecnológica, da nova versão da económica global e de *accountability* (Afonso, 2012; Guile, 2008). O sistema educativo e a qualificação técnico-profissional tendem a submergir a padrões globalmente estabelecidos pelas organizações transnacionais como BM (Banco Mundial) e o FMI (Fundo Monetário Internacional) e, vêm sendo embasada numa visão de um sistema cultural híbrida, hegemónica e ocidentalizada (Ball, 2001; Dale, 2004b; Martinazzo, et al. 2014; Mok, 2005; Sousa Santos, 2002, 2007; Santos, 2001), a medida dos processos e roteiros globalmente estandardizados. Neste sentido, corroborando com Lenhart,

a globalização pode ser descrita, na visão da teoria do sistema, como um processo, no qual uma parte da sociedade está ancorada em um nível da sociedade mundial. Neste caso, a economia está presa sistematicamente a uma parte da sociedade mundial que se diferenciou funcionalmente.

(Lenhart, 1998:27)

Os apologistas desta visão globalística defendem-na como sendo algo que devemos fazer se quisermos ser felizes, independentemente do lugar onde vivemos. Por outro lado, Bauman (1999a) considera que globalização é a causa da nossa infelicidade não obstante ser um processo que afeta tanto a nível social, económico e político dos países, bem assim, um destino irremediável e irreversível das Nações e que afeta a todos da mesma maneira. Nessa lógica, segundo Bernard Charlot (2007), a globalização não desiste do seu objetivo que é o desenvolvimento através das organizações transnacionais na qual, seu impacto tem sido sentido com as ações económicas reguladoras para os Estados, com manutenção dos equilíbrios sociais básicos transterritoriais.

A tendência mundial a que assistimos pode ser caracterizada por vários elementos, nomeadamente: em termos económicos, a globalização da economia, o surgimento de novas áreas com primazia para o setor de informação e dos serviços nos países desenvolvidos, a restauração do mercado de trabalho (acompanhada de uma precarização dos veiculos laborais

e o aumento de desempregados), a mudança de um modelo de produção fordista rígido para um modelo pós-fordista baseado na flexibilidade [...].

(Seabra, 2010: 32)

Tais elementos são tidos como imperativos artefactos de produção de bens e serviços que dão satisfação e sustentabilidade às economias dos Estados hegemónicos em expansão geográfica, mediados pelas tecnologias digitais e informacionais.

A globalização, apesar de ter vindo a convergir ideologias, a unir comunidades, também vem dividindo, num renhido jogo hegemónico e contra-hegemónico de natureza política e económica que proporciona livre circulação do capital, para uma inserção no sistema económico internacional, procurando equilíbrio na balança de pagamentos, nas exportações que geram rendas e empregos, agregando valores à sustentabilidade local, resultante do engajamento dos governos na melhoria da qualidade e da eficácia produtiva (Charlot, 2007).

Alguns estudiosos da globalização como Bauman (1999a), Santos (2001), Sousa Santos (2002), Silva e Saliba (2015), criticam a essência da globalização, considerando-a de indisciplinada e de autopropulsão hegemónica e contra-hegemónica dos assuntos mundiais numa lógica de todos os aspetos da vida, orquestrada no centro para naturalizar a nova ordem económica negociada pela Organização Mundial do Comércio (OMC), no intuito de preservar ideias neoliberais. Contrariamente, Charlot (2007) e Beck (citado por Lenhart, 1998) consideram a globalização uma possibilidade de vivência de ação quotidiana sem fronteiras, numa crescente integração das diferentes dimensões da economia das sociedades no mundo, com a abertura das fronteiras, permitindo o maior fluxo dos bens e serviços, de capital, de tecnologias e de ideias no qual, a educação e a informação aparecem como sendo mercadorias entre outras no mercado livre em que prevalecem as leis da oferta, da demanda, da concorrência e dos conflitos transculturais que de acordo com Milton Santos (2001) se dá tanto no plano empírico como no plano teórico. Esta perspetiva globalizada é percebida como sendo uma miscigenação de povos, de raças, de culturas e gostos nos mais expressivos espaços humanizados do globo que se vêm construindo há séculos, numa dinâmica desigual e hegemónica do capitalismo. Por outro lado, segundo Krupa (2005),

[...] há uma perspetiva da globalização humanizadora, com desenvolvimento sustentável, socialmente justo e voltado para a satisfação racional das necessidades de cada um e de todos.

O que demanda necessariamente uma solidariedade entre povos do hemisfério Norte e Sul, na busca de uma outra qualidade de vida e de consumo.

(Krupa, 2005: 92)

A globalização tem sido harmonizada através de intercâmbio de conhecimentos organizados pelas instituições intergovernamentais, tanto a nível da cultura como a nível da educação, na busca de um suposto ajustamento de potenciais processos de aprendizagem e desenvolvimento sustentável das comunidades locais.

A nova visão que as sociedades contemporâneas têm da educação e da formação ultrapassa as fronteiras da cultura nacional e local para uma cultura globalmente estabelecida, numa acentuada expansão da (re)produção neoliberal. “A globalização é, de certa forma, o apêndice do processo de internacionalização do mundo capitalista [...]” (Sousa-Santos, 2001:23) que vem atuando e articulando, a governança local no sentido de promover mudanças na estrutura socioeconómica das sociedades contemporâneas, num contexto de reformas viajantes que influenciam os sistemas de ensino e aprendizagem nacionais (Pacheco & Marques, 2015).

Nascido segundo Charlot (2007) “[...]como fenómeno económico[...]”, mas que “[...]tornou-se um fenómeno político[...]” com avanços e retrocessos nas atitudes humanas, contestado pelos seus efeitos nefastos incorporados nas ineficiências socioeconómicas dos Estados subdesenvolvidos e em desenvolvimento. “[...] A globalização interseta a educação e a formação no modo como a escola é pensada como organização produtiva, na extensão da ideia de que a escola é um negócio, tutelada «de acordo com o modelo da linha de montagem fabril»” (Pacheco & Marques, 2015:5)

A globalização apesar de ter nascido do chamado Consenso de Washington, numa base ideológica neoliberal, com avanços e retrocessos, tem levado alguns autores como Bauman (1998), Sousa Santos (2002), Seabra, Morgado e Pacheco (2012), a considerá-la como uma nova utopia cosmopolita, que não teve o mesmo alcance, nem o mesmo ritmo, tão pouco veio a progredir na mesma proporção e nem a produzir os efeitos desejados nas diferentes regiões do mundo. Este facto tem dificultado as nações de galgarem à tão almejada equidade social e económica. Na perspetiva de Dale (2006) quando o consenso de Washington apareceu, não proporcionou o que se pretendia e provavelmente devido à sua dureza, o Banco Mundial apareceu com uma abordagem alternativa, desta vez baseada na boa governança. Porém, na atual conjuntura, ninguém parece estar no comando desta nova ordem carregada de preceitos neoliberais e nem,

[...] há mais uma localidade com arrogância bastante para falar em nome da humanidade como um todo ou para ser ouvida e obedecida pela humanidade ao se pronunciar. Nem há uma questão única que possa captar e teleguiar a totalidade dos assuntos mundiais e impor a concordância global.

(Bauman, 1999a:55)

O processo da globalização tem demonstrado uma forte presença dos ideais neoliberais, que garante, porém, um contexto expansionista dos princípios neocapitalismo, acorrentado ao poderio tecnológico dos países ocidentais, provocando forte hibridismo económico intermitente nas transformações culturais das nações. Libânio (2004) considera que a globalização trouxe à sociedade contemporânea mudanças nas economias, expressas em novas formas de produção que estão transformando os modelos capitalistas de financiamento das nações e das sociedades digitalizadas.

As transformações gerais da sociedade atual apontam a inevitabilidade de compreender o país no contexto da globalização, da revolução tecnológica e da ideologia do livre mercado (neoliberalismo). A globalização é uma tendência do capitalismo que juntamente com o projeto neoliberal, impõe aos países periféricos a economia de mercado global sem restrições, a competição ilimitada e a minimização do Estado na área económica e social.

(Libânio e Oliveira, 1998:606)

Nesta perspetiva, Santos (2001) elenca o estado da técnica e o estado da política, como sendo dois elementos fundamentais para levar em conta no entendimento da globalização, sendo que o primeiro, trouxe às sociedades contemporâneas a industrialização da informação e da microeletrónica, que veio gerar uma nova conceção de economia global e um novo modelo do currículo escolar. Trata-se de um novo paradigma económico que veio proporcionar às Nações hegemónicas, grandes saídas para a retoma do capitalismo em crise, desde as décadas de setenta e oitenta do século XX (Apple, 2002). Atualmente, os grandes blocos económicos e militares perspetivam novos tempos imaginários às comunidades de parques recursos que taxativamente definem as linhas de ações que a cada Nação deve agir, em detrimento dos interesses hegemónicos e de grupos sociais dominantes, que Sousa Santos (2002) codificou da linha abissal, que separa o outro lado da linha, designado por Bauman (2010) do lado Panóptico, longe das verdadeiras oportunidades globais, que não permitem qualquer espaço privado.

A linha abissal separa os dois lados antagónicos da globalização na qual, a felicidade fica do lado dos detentores do poder económico e tecnológico (bélico, informacional e astrológico) e a infelicidade do lado dos Estados emergentes e de parques recursos, tendo estes seus poderes diluídos numa nova reconfiguração económica, comandada pela



hegemonia tecnológica, onde quem está no comando são os detentores dos conhecimentos cibernéticos e das microtecnologias, que vêm provocando a diluição das fronteiras económicas. Comunidades de parques recursos quebram a linha abissal com as inovações tecnológicas, impondo novas dinâmicas na economia global e na educação, fundeada na expansão do conhecimento e na capacitação humana nas vastas regiões e localidades díspares, isoladas dos blocos hegemónicos (Apple, 2002; 2005; Santos, 2001; Sousa-Santos, 2010).

As sociedades contemporâneas abandonam, aceleradamente, o isolamento regional e posicionam-se geo-estrategicamente, auxiliando e produzindo consensos à globalização numa perspetiva conta-hegemónica, rumo à nova consciência mundial e à diluição das fronteiras do Estado-Nação através das técnicas, reconfigurando a noção do tempo/espço (Brandeford, 2003; Ferreira, 1992), com recurso à internet e às tecnologias de informação e comunicação. O que está na forja é uma unificação de princípios e ideais ultracapitalistas em expansão, em que “[...] o mundo não parece mais totalidade e, sim, um campo de forças dispersas e díspares, que reúne em pontos difíceis de prever e ganham impulsos sem que ninguém saiba realmente como pará-la [...]” (Bauman, 1999b:55) diante de uma economia de conhecimento, sustentado com novos modelos de aprendizagens e currículos miscigenados, fortalecidos pelas aprendizagens híbridas e os saberes metacognitivas e policognitivas, aguisadas pelas competências do terceiro grau de utilidade efetiva no pensamento crítico, respondendo aos problemas complexos, que exigem a criatividade e a resiliência das Nações (Apple, 2006; Rey, et.al. 2005).

Vozes críticas como Afonso (2012), Bauman (1999a), Bourdieu (1998) e Sousa Santos (2001, 2002, 2007) consideram cada vez mais a globalização como sendo um processo de afirmação das políticas de transações económicas, que garante a segurança dos investimentos das multinacionais em qualquer espaço do globo, preservando o bem-estar social dos ocidentais, sem que ninguém esteja no controlo. Outros têm criticado o desequilíbrio social e a ingerência com que as Instituições intergovernamentais e internacionais têm tido em relação às políticas nacionais de governança, que acorrenta o livre princípio de soberania nacional num discurso de globalização, de governança internacional e de livre mercado (Yaetes, 2002; Held, 1999), em que o “[...] o estado

territorial tornou-se um pleonismo [...]” (Bauman, 1999b: 57) com modelos económicos que seguem a lógica da subordinação da sociedade e as leis do mercado, trazendo consequências bastante prejudiciais às políticas sociais e comunitárias dos países e o empobrecimento da população (Libânio, 2004). A globalização económica, contudo, representa, para Danner (2014), um poderoso Golpe à autonomia política para todos os países, por estarem envolvidos, enquanto a nível da educação a globalização vem influenciando o sistema de ensino e aprendizagem e o currículo ao longo do tempo, em vários níveis, contribuindo para criações de tensões no sistema educativo, com algumas resistências ativas e passivas da parte dos professores (Fernades, 2011). A governança escolar, segundo Santos, Braga e Guimarães (2016:648) “[...] refere-se à auto-organização das redes inter-organizacionais[...]” que a nível do currículo escolar vem freando a autonomia pedagógica dos professores na gestão dos processos de aprendizagem ao enfatizar-se a centralidade nas prescrições curriculares, resultante das mudanças de cima para baixo em que, os professores não são chamados para participarem nas reformas curriculares de forma reflexiva, servindo-se simplesmente de meros executores dos roteiros programáticos (Ferreira, 2011; Fullan, 2001; Lento, et al. 2018; Roldão & Almeida, 2018; Varela, 2014).

Tem-se verificado, forte impacto da globalização nas ações dos Estados emergentes, sobretudo no que tange à governança dos processos sociais de apoio infraestrutural e educacional. A governança escolar está cada vez mais pressionada pelas organizações transnacionais como UNESCO, UNICEF, BM e o FMI para uma implementação de currículos ajustados aos interesses globais dos financiadores e doadores. A formação e qualificação profissional de igual modo têm sido uma das áreas que a nível das decisões nacionais têm provocado substanciais mudanças na natureza dos estados curriculares, em resposta às exigências económicas globais que impingem culturas de ‘*accountability*’ didático-pedagógica (Afonso, 2012).

As instituições escolares vêm estabelecendo conexões entre diferentes espaços do globo que impactuam políticas económicas e culturais consistentes, incorporadas a uma arquitetura ideológica, globalmente projetada numa ótica supranacional. Com os Estados sob fortes pressões, sente-se um enfraquecimento da autodeterminação das medidas e decisões de interesses internos (Afonso, 2012; Burbules & Torres 2004; Machado, 2013; Seabra, 2010; Sousa Santos 2002) dos líderes locais, obrigados a tratar as pessoas com base

nos valores éticos, vislumbrando o sistema panóptico da vigilância, da cultura de *accountability* e da tecnologia mural, (Afonso, 2012; Bauman, 2009a; Pacheco, 2006) acentuada na complexidade da globalização que tendem a práticas híbridas, construídas numa arquitetura inovadora e emancipadora, submetida à lógica hegemónica da europeização curricular nos espaços africanos de aprendizagem, centrada num aparente estofo global do desenvolvimento de competências da vida social e tecnológica.

Os fatores que contribuem para explicar a arquitetura da globalização atual são: a unicidade técnica, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade do planeta e a existência de um motor único da história, representado pela mais-valia globalizada [...].

(Santos, 2001:24).

A abordagem de Santos (2001) faz da unicidade técnica e da convergência dos momentos, marcadamente relacionadas com a globalização e a construção hegemónica dos currículos escolares, uma mais-valia da Nação-estado de constelações hierárquicas de intenções ideológicas e de práticas híbridas da cultura dos indivíduos ou grupos que promovem redes de laços materiais e simbólicas, nos espaços de circulação e produção do conhecimento. A mais-valia globalizada, sem dúvida, está impregnada na miscigenação cultural dos currículos escolares, com permanente intermitência da UNESCO, do BM, da OMC e da OCDE, na projeção de estratégias para a qualificação técnico-profissional dos cidadãos, na intenção de cobrir princípios globais de governança escolar, capazes de agregar valores para o desenvolvimento e a expansão económica de alguns países no mercado contemporâneo.

O conhecimento assume um novo papel na economia global, através de um manifesto na trilogia: *economy, society and culture* do novo tempo do capital humano (Dale, 2008; Dorn & Ydesen, 2015; Guile, 2008; Díez Gutiérrez, 2009). Este novo tempo para a educação vai ao encontro das ideias de Paulo Freire (1961), ao afirmar que,

Vivendo um tempo novo em que o povo abandona aceleradamente a expectativa e se faz cada vez mais participante, tem a sociedade [...] atual, através das suas elites dirigentes, de lançar, como nunca lhe fora exigido, num vasto trabalho de educação. De formulação de seu agir educativo, ajustando-o às verdadeiras condições do seu tempo e até às diversificações de tempo e de espaços culturais em que subdivide. O esforço educativo que, em consonância com o clima de democracia que vive o país, se preocupe insistentemente como oferecer ao povo condições para o desenvolvimento de suas capacidades decisórias.

(Freire, 1961:5-6).

A expectativa de Freire (idem) pela ocorrência da viragem no contexto das políticas educativas globais e locais era o princípio *sine qua non* da emancipação dos oprimidos na

luta pela democracia fundamental e dessa alienação social (ibidem). Se antes estudiosos para questões curriculares e pedagógicos, como Bauman (2010), Cabral (1976), Freire (1996, 2000) e Sousa Santos (2005) mostravam-se preocupados com a emancipação social e a erradicação do analfabetismo, hoje a preocupação dos pedagogos, gestores e concetores curriculares centra-se no desenvolvimento de competências cognitivas, não cognitivas e das habilidades dos formandos, os quais são conceitos globalmente deterministas dos espaços escolares e do mercado de emprego que estão fortemente vinculados às perspetivas da noção do conhecimento e do desempenho das instituições públicas e privadas. Dessa forma há uma centralidade na construção de medidas globais para melhoria das aprendizagens dos alunos, na definição de dimensões de competências pedagógicas, nas práticas escolares, com objetivo de:

promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o processo socioeducacional dos estabelecimentos de ensino, para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento.

(Lück, 2009b:24)

A aposta da qualificação de mão de obra tem sido o imperativo consubstancial à consolidação da economia global, impulsionando o desempenho escolar, atinentes ao equilíbrio de competências entre escola, mercado e emprego que na perspetiva de Pacheco (2009), quando entendida como um processo de transformação das condições económicas, políticas e culturais, rompe com status quo e dinamiza a performance socioeconómica dos indivíduos deslocalizados dos seus contextos etnoculturais (Ball, 2010).

Tal como no passado, nas expansões e na colonização da África e das Américas, com as rotas marítimas europeias por todo o mundo, há um novo fenómeno de fortalecimento e de influência dos Ocidentais sobre os Orientais, os Africanos, os Latinos Americanos e o resto do mundo. O estabelecimento da partilha de informações, das trocas comerciais, da formação de blocos de interesses económicos, tecnológicos e militares, tem tomado um rumo, a nível mundial e contribuído grandemente para mudanças de atitudes nas redes de informação e comunicação e do negócio internacional. Com a prospeção das tecnologias de informação e comunicação do final do século XX e início do século XXI, estabeleceu-se intercâmbios culturais e comerciais entre o global, o regional e o local que serviram de elo de transformação do conhecimento e da informação numa indústria moderna, com

potenciais controvérsias ideológicas. A industrialização da informação surgiu como uma saída da grande crise económica do final do século passado e deu norte ao desnorreamento económico que se evidenciava a nível mundial durante as últimas décadas do Século XX.

Neste contexto, nenhum país está imune aos efeitos da globalização e, impera destacar, a crescente importância de países emergentes como China, Índia e Brasil no cenário mundial na inclusão dos conceitos de hegemonização e hibridismo nos currículos escolares e na agenda global de vários programas de educação e formação técnico-profissional, agarrando a nítida estratégia de empregabilidade e de crescimento económico (Teodoro, 2008).

Acredita-se que, o impacto da globalização na sociedade contemporânea é profundo, na medida em que há uma forte alteração dos hábitos e vivências das pessoas, impingido pelo uso das informações globalmente distribuídas nas redes (Dale, 2001; Mok, 2005; Yeates, 2002) resultado da estrondosa evolução das tecnologias de comunicação e informação (telecomunicações, Médias e internet).

A universalização do conhecimento técnico e cultural dos povos nos mais vastos espaços geográficos e políticos faz “[...] assistir o desaparecimento gradual da conceção de políticas específicas do Estado Nação nos campos económico, social e educativo [...]” (Ball, 2001: 100) para uma conceção globalmente estabelecida e dominada pelo neoliberalismo e pela supremacia dos EUA e da Europa.

A globalização da educação tem ancorada os seus princípios na sociedade do conhecimento e na mundialização das informações que se estabelecem através da institucionalização do currículo e dos princípios globalmente estabelecidos pela UNESCO e a UNICEF “[...] que se refere a uma possibilidade de vivência de ação quotidiana sem fronteiras, nas diferentes dimensões da economia, informação, ecologia, técnica dos conflitos transculturais e da sociedade civil [...]” (Beck, 1997, citado por Lenhart 1998: 26)

A universalização do conhecimento veio antes das descobertas e da colonização europeia. Os chineses, muito antes, já procuravam mercados nas rotas da seda para comercializar seus produtos e levando suas técnicas e conhecimentos para os outros povos (Renfei: 1992). Conhecimentos de navegação, de medicina e de agricultura foram partilhados e levados para a Europa. Os romanos, nas grandes conquistas, fizeram circular conhecimentos e culturas por toda a Europa. Os gregos também o fizeram. A

ocidentalização da cultura ganhou força com as cruzadas e as guerras santas, embora esta tenha sido embasada com o grego Pitágoras de Samos que passou vinte anos viajando pela Babilónia e Egipto em busca dos conhecimentos da aritmética e da geometria que, após este período, regressa à Grécia onde veio a fundar a escola pitagórica em que as ciências matemáticas começaram a dar seus primeiros passos de forma sistematizada e que, posteriormente ganham forças com a chegada dos conhecimentos Indo-árabes à Europa.

Com o avanço da ciência moderna e da tecnologia, a partir do século XVIII e com o intercâmbio do conhecimento, deu-se uma viragem na educação na Europa. No século XX as preocupações dos Estados ocidentais com o ensino vieram a sofrer grande impulso graças às obras de Félix Klein (D'Ambrósio, 1993). “Com o advento da educação para todos, consequências naturais da industrialização e o aparecimento da universidade moderna na Alemanha, surgiram as primeiras cátedras da educação” (idem, 1993:9). A globalização tomou o rumo do neoliberalismo que tem promovido cooperações internacionais e de desenvolvimento tecnológico, de forma desigualitária (Oliveira & Viana, 2012). Com a globalização tem-se reforçado “[...] os mecanismos de convergências e decisão política em áreas fundamentais, tais como educação e formação [...]” (Pacheco, 2011:14).

A globalização trata-se de uma expansão da cultura ocidental, baseada cognitivamente em torno de um conjunto particular de valores que penetram em todas as regiões da vida moderna, imbuídas de dispositivos político-económicos para a organização e a preservação da economia global numa perspetiva neoliberal, conduzida pela necessidade de preservação do sistema capitalista, mais do que qualquer outro sistema de valores (Dale, 2004a; 2004b).

As ações demandadas pelo processo da globalização têm sido debatidas no âmbito das investigações, tanto em pesquisa sociais como tecnológicas, procurando nuances, vantagens e desvantagens nos sistemas de educação, formação e qualificação das crianças, jovens e adultos que contribuem ou afetam o desenvolvimento humano. Neste âmbito, a globalização tem sido um conceito impactante e robusta nos discursos políticos dos líderes dos Estados capitalistas e de interesses neoliberais, em defesa dum processo de desenvolvimento económico transnacional sujeito à prestação de contas. Codificada por artefactos de cooperação bilateral e transnacional, o propósito tem sido de aculturação ideológica dos povos, saciando o desejo cosmopolitista dos ocidentais que arrastam há séculos (Bauman, 2010; Santos, 2001). Invoca o alinhamento e a reconfiguração das

relações económicas entre as Nações e o bem-estar social das pessoas, em detrimento dos interesses hegemónicos.

Na segunda década deste século XXI, têm havido renhidos esforços no sentido de uma categorização das transferências educacionais, através da capacitação tecnológica no contexto local, com a internacionalização dos currículos escolares (Moreira, 2012).

A expansão tecnológica e informacional, que se ocorre desde o início deste século XXI, vem impondo profundas mudanças nas relações entre Estados, tanto a nível económico como cultural, na medida dos interesses hegemónicos. Na educação, depara-se com uma miscigenação curricular com as inúmeras investidas dos governos na hibridação curricular, numa perspetiva de uniformizar determinadas competências comumentes, desejáveis pelas organizações transnacionais e que favorecem a competitividade económica.

Com o mercado cada vez mais influenciado pela hegemonia do capitalismo e do ideário liberal, (Monteiro, Medina & Laureano, 2001), os sistemas educativos dos Estados em desenvolvimento recebem materiais de distintos países com poderio económico e detentores da economia tecnológica e informativa que indubitavelmente, na tentativa de inovação dos seus modelos de governança e liderança institucional, são confrontados com resistências locais (Moreira, 2012). As resistências são resultantes da força de outros conhecimentos que globalmente vêm sendo compartilhados entre povos das diferentes regiões do globo, nas comunicações em redes cibernéticas, fazendo uso de recursos ultra digitalizados e muitas vezes numa perspetiva globalmente inacabada e complexa.

No cômputo científico, aparenta uma forte explosão dos conhecimentos científicos num contexto global de intervenção local em que as sociedades estão vivendo direta ou mesmo indiretamente a globalização cultural.

Trata-se de uma revolução tecnológica e informativa, arquitetada entre o século XVII e o início do século XX, com a expansão e o colonialismo e as ligações marítimas por todo o globo, o fortalecimento da influência do ocidente sobre o oriente e o estabelecimento de amplas relações a nível mundial, tendo registado grandes mudanças na rede de comércio internacional (Renfei, 1992), na microeletrónica e na informática com génese na revolução industrial do século XX com forte impacto na educação (Machado, 2013), numa busca cerrada de qualidade e de eficiência formativa e de construção de competências dentro do sistema de ensino. As várias revoluções industriais têm vindo a

contribuir para que a humanidade caminhe para uma economia de conhecimento vinculada ao grau de informação tecnológica dos estados capitalistas. As imposições das políticas capitalistas dos estados avançados sobre os menos avançados através das organizações económicas como BM (Banco Mundial), FMI (Fundo monetário Internacional), OMC (Organização Mundial do Comercio) vêm influenciando fortemente as políticas económicas, educativas e formativas de modo que eficiencializa os investimentos no desenvolvimento humano numa conceção preservacionista dos interesses ideológicos hegemónicos dos credores.

As reformulações das legislações educacionais fizeram-se por vários países nos anos 90 do século passado e, em Cabo Verde desde então, têm-se procurado um norte, dando respostas às exigências cooperativas e à clonagem ideológica dos financiadores dos Estados em vias de desenvolvimento, mormente ajustando aos processos da globalização e da hegemonia do capitalismo. A vernaculidade do conhecimento científico e tecnológico dos países ocidentais com forte disputa na premência simbólica – cultura dos espaços contextuais friccionadas nas conceções globais e locais com políticas educativas globais parametrizadas pela UNESCO (1996) ao definir os quatro grandes pilares da educação: aprender a ser, aprender a pensar, aprender a viver juntos e aprender a fazer. Com esta definição, segundo Marta Finnemore (1993, citado por Dale: 2004a: 430) *“A UNESCO, ensina aos países em desenvolvimento que eles necessitam de uma política de ciência”* e isto faz com que Dale questione “[...] até que ponto os questionários das organizações internacionais sobre aspetos da provisão e da organização educacional não possuem um efeito similar” (Idem).

A globalização trouxe ao sistema educativo a formação e a qualificação, uma nova visão de desenvolvimento e aprendizagem permanente nos diferentes contextos de relações humanas, tanto nas escolas, na família na internet e nos mídias. Trata-se de uma conceção ou ordem mundial que apresenta ao Estado, um processo atuante de mudanças que contribua para “[...]satisfazer às expetativas de grupos e setores sociais aparentemente desejosos de resolver os défices de problemas da qualidade de educação pública” (Afonso, 2012: 472). Uma satisfação eminentemente acautelada ao princípio da accountability didático-pedagógico que tanto a nível do Ministério da Educação, das escolas, das lideranças, dos professores e dos alunos exige assim, a maior eficácia no desempenho e na execução das atividades escolares de produção do conhecimento.



Numa perspetiva neocapitalista, absorvida pela ideologia neoliberalista, o Estado vem organizando em blocos económicos e políticos para debelar a nocividade da globalização no contexto social. Esta globalização tem sido vista por muitos especialistas e Estados como sendo “[...] um conjunto de dispositivos político-económicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que por qualquer outro conjunto de valores” (Dale, 2004a: 436) que promove o bem-estar socio-emocional e económico da humanidade nos seus contextos locais. Giddens (citado por Sousa-Santos, 2002:26) define globalização como sendo “a intensificação de relações sociais mundiais que unem localidades distantes de tal modo que os acontecimentos locais são condicionados por eventos que acontecem a muitas milhas de distância e vice-versa” dos principais afetados positiva ou negativamente das decisões que delas germinam os ideários interesses camuflados de jogos ideólogos de grupos hegemónicos com interesses económicos dominantes que arrasta desde o final do século passado com tensões e lutas hegemónicas entre blocos do leste e do ocidente.

Esta segunda década do século XXI tem sido de muita tensão intercapitalista. Os Estados Unidos, a Rússia, a China, Coreia do Norte e alguns estados Árabes têm estado numa constante fricção na busca da supremacia económica e militar. Os Países da União Europeia têm-se posicionado diante da luta dos interesses capitalistas mais serenos em termos bélicos, mas com forte aposta na solidariedade científica e tecnológica com os latino-americanos e africanos, apostando na profissionalização no cômputo local, amenizando as migrações “[...] requerendo à cooperação, concessões de benefícios mútuos e benefícios partilhados” (Afonso, 2012: 479) muitas vezes híbrida e ocidentalizada. Alguns estudos apontam a globalização e o neoliberalismo como impulsionador das reformas económicas e sociais dos Estados em via de desenvolvimento. Suas intenções ascendem à objetivação da hegemonia dos capitalistas e neoliberais. O neoliberalismo é visto por Garrido (1999) como sendo,

[...] uma doutrina que, em nome do capitalismo do século XXI, pretende reordenar a economia mundial, mas que de facto está sustentando uma verdadeira guerra económica das grandes empresas tradicionais contra a maioria da população, que são os assalariados. Por isto se esconde atrás de noções vagas, como as de modernidade, eficiência económica ou sociedade tolerante, que não logram, contudo, ocultar a realidade dos factos [...].

(Garrido, 1999: 10)

O interesse ideológico transformou-se nas últimas décadas numa luta hegemónica de blocos económicos e a globalização tem assumindo um empacotado político-

económico, ocidentalizada e não genuinamente económica (Dale, 2004a) com propósito persuasiva, influenciando instituições, ideias e entidades globais standardizando, ideais hiperliberais do mundo contemporâneo, criptografado nas relações internacionais dos Estados potencialmente abastados no poderio económico e cultural. Este fenómeno tem friccionado os ideais dos Estados emergentes e em via de desenvolvimento.

O que se tem sentido é que a globalização vem impingindo um sistema de governação supranacional, que segundo Dale (2004a:437) “[...]assumiram formas de autoridade sem precedentes”. A globalização não tem sido unicamente um campo de convergência ideológica, mas também, tem sido um arquétipo de fortes fricções motivadas por interesses económicos e militares dos Estados desenvolvidos, que choca com princípios humanísticos entre Estados e, essas possibilidades, de pensar, representar e propor relações humanas caminham na contramão da história (Ribeiro, 2002; Santos, 1994). A onda de violência que se tem visto nesta segunda década do século XXI, o surgimento da Primavera Árabe em África e na Ásia, despoletando migrações por vários cantos do mundo no sentido sul-norte tem provocado elevada taxa de desemprego e o desalento humanitário a nível global. Apesar da redução das assimetrias, guiadas pelas inovações tecnológicas, o cenário da globalização traz no seu seio desigualdades estruturais que são muito similares com o colonialismo na qual foi a primeira forma de globalização que aconteceu a nível mundial, caracterizada pela ocupação territorial (Ribeiro, 2002; Santos, 1994, 2001).

## **1.2 Mecanismos de Globalização, formação e empregabilidade**

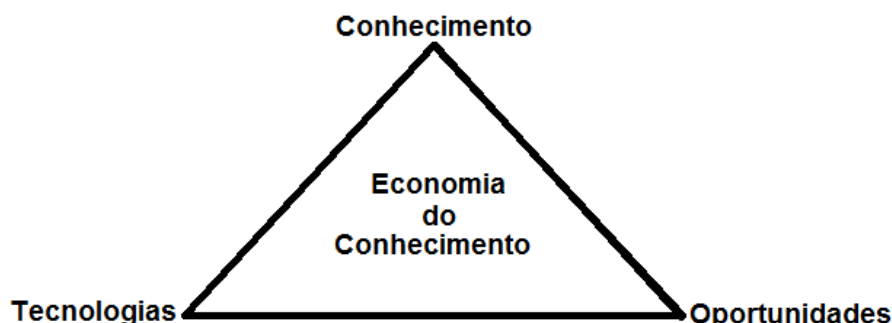
Desde a implementação da Lei Base do Sistema Educativo (LBSE), de 1990, o Estado cabo-verdiano tem vindo a adaptar os currículos e os planos de educação e formação técnico profissional às demandas da globalização, procurando estratégias de articulação que se enquadram às novas configurações económicas e competitivas dos mercados locais, regionais bem assim, do nacional e internacional. A dinâmica formativa e a empregabilidade tornam-se indubitavelmente processos inclusivos e de auto inclusão nos espaços de negócio e de conhecimento, transnacional e internacional numa perspetiva geoestratégica e intercultural, numa ampla aspiração de desenvolvimento e de bem-estar social dos cidadãos, num curto, médio e longo prazo.

As estratégias de formação e empregabilidade têm vindo a ser produzidas de acordo com as demandas de quem as idealizam na perspetiva do aumento do capital de investimento, permitindo a fluidez da *accountability* assente nos interesses neoliberais. Apercebe-se claramente a obrigatoriedade na prestação de contas, aos credores, através de medidas internacionalmente impostas, pelas agências transnacionais e intergovernamentais hegemónicas tais como FMI e BM. A responsabilização dos Estados, perante as instituições e organizações internacionais tem-se convertido em questões ambientais, de governança, de direitos humanos, de segurança e de educação na perspetiva do alinhamento ideológico e de unicidade técnica monitorada pelo UNICEF, OMS, UNESCO.

A cooperação multisectorial, entre ONGs, Universidades, organizações transnacionais na qualificação e capacitação dos cidadãos entre intraestados tem sido o mecanismo de interesses económicos de vários Estados que vêm criando e mobilizando um giro económico dentro do mercado de conhecimento e serviços globalmente conectados. A globalização de bens e serviços, tanto na produção inter-geográfica como no consumo, caminha incontornavelmente a passos largos para um mercado livre e aberto ao capital e ao emprego qualificado (Mok, 2005; Yates, 2001). A recente abertura da China em conceder vistos de residência a especialistas e cientistas que queiram trabalhar e desenvolver-se profissionalmente, pondo em prática as suas competências e pesquisas no território chinês, surge com intuito de fazer crescer em larga escala a sua economia, a partir das inovações tecnológicas. Esta é uma medida geoestratégica que vem reforçar o impacto da globalização com a universalização do conhecimento e da economia global numa evidente competitividade e provocação contra-hegemónicas dos Orientais Held, et al., 1999). O que se verifica é uma miscigenação ideológica da economia na escala mundial, motivada tanto pelos ideais neoliberais dos Estados capitalistas, assim como, de bem-estar social, de crescimento inclusivo dos Estados socialistas em busca de soluções sustentáveis, factor pujante de desenvolvimento global. Impere aqui uma nova conceção de um bem económico potencialmente forte e hegemónico: o conhecimento. A tecnologia, sem dúvida, é um mecanismo de fomento à globalização e à miscigenação de valores ideológicos, cultivados através da transformação das oportunidades em produtos de

crescimento económico individual e coletivo, que só é possível numa tríade de relações: conhecimento – oportunidades – tecnologias, ilustrado na figura 1.1 a seguir.

**Figura 1.1 Tríade das relações da económica com foco no conhecimento**



Fonte: elaborado pelo autor

### **1.3 Governança económica global e formação técnico-profissional**

O mundo tem estado a vivenciar uma forte crise de relações económicas a nível global; isto pelo facto de as agências intergovernamentais e transnacionais estarem a reger-se no ideário protecionista, dos interesses dos Estados capitalistas e neoliberais, vedando oportunidades e posicionamentos geopolíticos dos designados países periféricos de economias emergentes. Alguns países emergentes têm vindo a organizar em blocos de interesses económicos interculturais, que os permitem um favorável posicionamento geoestratégico no contexto global. Como exemplo temos o BRICS, organização de cooperação, criada em 2009 por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul que atua no âmbito de cooperação política, económico-financeira e multissetorial, que vem reivindicando uma reconfiguração do FMI, da OCDE e do BM, exigindo assim, uma nova agenda política para a governança económica global. A prioridade do BRICS tem sido a cooperação a nível do G20, a reforma do FMI e a instituição de uma forte reestruturação do sistema mundial da Organização das Nações Unidas (ONU). Colin Bradford, professor das relações internacionais da Universidade Americana de Washington, afirma que, é necessária a implementação de uma governança transnacional, de modo a dar respostas aos quatro grandes desafios da economia global de reduzir a crispação entre Estados. São eles:

Instabilidades económicas desde 1973; (ii) os novos desafios gerados pela globalização como uma forma distinta de interação internacional; (iii) a crescente disparidade de renda na nova economia global, onde os ricos parecem ficar mais ricos e os pobres relativamente mais pobres;

e (iv) o desproporcional pequeno poder de voz entre as grandes nações do futuro na atual governança global relativamente à grande voz das nações que somam um bilhão de pessoas e que formam o mundo da OCDE.

(Bradford, 2003:118).

Bradford (2003) defende no seu artigo, que existe uma crise eminente nas organizações de governança económicas transnacionais, cujo impacto será desastroso caso não sejam reconfiguradas e reestruturadas. Porém, reconhece os esforços que a diplomacia das agências de governança económica transnacional vêm empreendendo no sentido de levar os Estados subdesenvolvidos e em desenvolvimento a apostar na qualidade institucional, intervindo diretamente na formação dos cidadãos, com a estandarização de modelos de gestão global, com parâmetros neoliberais, que permitam fortalecer a economia global, através da capacitação e da formação técnico-profissional dos jovens. Nesta perspetiva, Schneider (2017) considera que o financiamento à educação e à formação técnica profissional é encarado pelas agências como sendo a chave determinante para despoletar o crescimento e a prospeção económica dos países, contribuindo assim para a diminuição das inflações, uma consequente redução da pobreza.

Com a aposta na qualificação e no fortalecimento das competências técnicas e transversais das organizações onde se aprendem, os governos perspetivam um empoderamento no exercício da cidadania e da democracia, em cooperação com as agências e as ONGs transnacionais. No entanto, tais esforços estão longe de serem um viés global de interesse comum, mas, de preservação de interesses dos poucos Estados que detêm mais de 80% das riquezas mundiais concentradas num grupo muito reduzido de pessoas (Bauman, 2010; Sousa Santos, 2018).

A real conexão desta intenção não passa de uma garantia do *Status quo* dos poderosos globalmente estabelecidos na senda económica. O discurso do mundo como uma aldeia global mostra que o fosso existente entre ricos e pobres será cada vez mais alargado, tanto no contexto global como no contexto local. Percebe-se claramente que, os detentores da força económica coligam local e globalmente para explorar todas as formas de geração de riquezas. A aposta que o mundo capitalista faz na formação e qualificação técnico-profissional é nada mais, nada menos do que o garimpar do passivo económico que transformado em ativo, renderá aos capitalistas biliões de dólares para as suas economias.

As legítimas reivindicações dos países emergentes, com ajuda da Rússia, são de uma maior redistribuição das riquezas, através de uma política virada pela equitabilidade de oportunidades a nível global, partindo diretamente da reconfiguração transnacional das agências de governança económica, começando por uma remuneração justa na industrialização do conhecimento e da tecnologia local, reduzindo consideravelmente a disparidade das riquezas existente nas economias mundiais, entre os países pobres e países ricos (Bouman, 2010; Bradford, 2003; Sousa Santos, 2018). A redução das disparidades passa concomitantemente para uma ajustada cooperação científico-tecnológico dos Estados desenvolvidos com os Estados subdesenvolvidos e/ou em vias de desenvolvimento. “De facto, algumas atitudes poderão ser tomadas no sistema atual no intuito de melhorar, significativamente, a governança económica global, sem que haja, no entanto, perturbações em função da reestruturação” (Bradford, 2003:124). Assim, apostar na formação científica e tecnológica é um extraordinário caminho emancipatório da economia dos Estados subdesenvolvidos e em desenvolvimento que almejam atingir o bem-estar social.

O financiamento da formação técnico-profissional será, sem dúvida, o insigne caminho afortunado da geração do crescimento económico e da integração dos Estados emergentes no mercado global.

A integração do mercado financeiro mundial tem criado, essencialmente, um único mercado global de capitais. Migração tem transformado o mercado de trabalho; redes de comunicação e de transporte têm tornado o espaço geográfico cada vez mais poroso; mudando assim, a definição do significado de fronteiras e limites nacionais [...].

(Bradford, 2003:121).

O fato das redes de comunicação e de transporte terem facilitado as relações comerciais entre as nações, isto não cria as igualdades de oportunidades tão almejadas. As redes de transporte e comunicação acarretam extraordinárias vantagens aos países mais desenvolvidos, com seus poderes económicos e tecnológicos, em detrimento dos menos desenvolvidos que veem suas potencialidades económicas diluídas pelas medidas geopolíticas das agências de regulação transnacionais que, em grande escala posicionam do lado hegemónico.

As reivindicações das Nações em franco crescimento económico surgem da necessidade da flexibilização das agências financiadoras como FMI, BM e OMC, no

financiamento da formação e educação-técnico-profissional. A obtenção do Background tecnológico, com certeza, é um instrumento interceptivo da deflação económica dos Estados com fragilidades e vulnerabilidades de várias ordens. A educação é o único caminho de cabeça, tronco e membro para reverter os mais amplos problemas sociais que se têm vindo a enfrentar nas mais vastas dimensões humanas da contemporaneidade. A resiliência económica global terá obrigatoriamente que articular numa agenda global para educação, formação e emprego de modo a produzir resultados positivos nos países pobres, numa visão mais pragmática da produção de riquezas (Dale, 2004a). Nesta perspetiva, torna-se fundamental que as organizações multisectoriais se enquadram a aprendizagem ao longo da vida às políticas de educação e formação, cada vez mais globalizadas, envolvendo ativamente na discussão paradigmática, das medidas curriculares alinhadas ao modelo socioeconómico que condiciona e revitaliza a rentabilização e a competitividade dos profissionais no mercado de trabalho e emprego (Pacheco, 2011).

#### **1.4 Economia do Conhecimento numa Perspetiva de Desenvolvimento Sustentável Global e Local**

O conhecimento é atualmente uma questão económica de todos os países e abarca dentro da pirâmide do desenvolvimento sustentável, valores intangíveis de fortes ascensões aos picos cibernéticos, a microeletrónica, as atividades associadas à informação e aos serviços de proeminentes valores acrescentados que têm modificado o desempenho produtivo das atuais empresas e instituições. As nações detentoras do conhecimento têm vindo a desenvolver uma vasta ação da qualificação dos recursos humanos, revitalizando seus poderios económicos ancorados aos saberes tecnológicos e informacionais, com implicações diretas nos sistemas de ensino e aprendizagem. Com isso, vêm-se construindo um potencial de aprendizagem e um capital intangível muito forte na balança económica que favorece a cooperação e a solidariedade sistémica entre as comunidades e povos.

Se por um lado, através do diagnóstico das dimensões do conhecimento e das práticas profissionais, os governos têm procurado sustentabilidade no desenvolvimento das competências de alunos e professores, requerendo enérgicas reflexões em torno da eficiência e eficácia escolar (Drucker, 2001; Krupa, 2005; Amaral, Ribeiro & Sousa, 2007; Ribeiro & Júnior, 2015) por outro, as inovações científicas e didático-pedagógicas dos

currículos que impactam na produção do capital conhecimento, subordinam-se às orientações normativas dos Estados Nacionais, das agências multilaterais como a UNESCO, o Banco Mundial e o FMI. Os países periféricos e semiperiféricos, potencialmente localizados em África e na América Latina, como é o caso de Cabo Verde, são os que mais estão sujeitos às imposições de medidas curriculares, adequadas às exigências das agências transnacionais de financiamentos dos sistemas educativos. Movidos pelas políticas bilaterais de cooperação económica e comercial, as orientações curriculares e formativas para as crianças, jovens e adultos “[...] subordinam-se a um processo de decisão supranacional, deixando para os governos de cada estado-membro decisões que em nada alteram a existência de uma estrutura partilhada em termos de alguns critérios amplamente consensualizados” (Pacheco, 2009c:106), para a promoção dos programas de ajustamento estrutural da governança escolar e da economia global do conhecimento e da sustentabilidade social.

O desenvolvimento das competências e a qualificação dos recursos humanos nas sociedades contemporâneas, sem dúvida, vêm sendo tomados como recurso de alto valor acrescentado na economia do conhecimento e são suportados e reforçados pela globalização e pelo comércio transfronteiriço.

Globalmente, a economia do conhecimento é liderada pelo poderio económico dos Estados Unidos da América que vêm empreendendo fortemente no potencial humano, através da educação e da transação de cérebros, de modo a obter vantagens competitivas frente às mais nítidas concorrências, tais como Rússia e China, cuja questão central se concentra nas vantagens de desenvolvimento mercadológico das tecnologias (Silva & Plonski, 1996). Desde a segunda guerra mundial, a par dos Estados Unidos da América, os países da Europa central apercebendo desta nova dinâmica económica, vêm investindo no capital do conhecimento, com a implementação de proeminentes políticas de desenvolvimento de competências do capital intelectual das organizações inovadoras. Esses países estão a utilizar as micro e as macrotecnologias para introduzir mudanças nos processos de produção de conhecimentos e serviços, numa visão multidimensional da economia do conhecimento com a correlação entre o comércio global e a hegemonia do mercado (Canário, 2008; Silva & Plonski, 1996; Swan & Allred, 2003).



É notório que, em muitos países da Europa e Ásia, os governos vêm fortalecendo o Know-how das comunidades de aprendizagem e de empregabilidade, na tentativa de equilibrar as balanças económicas e comerciais, difratadas no mercado global com a desconversão do ouro e a crise do petróleo nos anos 70 do século XX. As significativas mudanças sociais, económicas e políticas que ocorreram durante os anos 80 e 90, com o desmantelamento da URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviética), queda de governos ditatoriais, o final da guerra fria, as aberturas democráticas e a realização de eleições livres vieram acompanhadas da “[...]deterioração no desenvolvimento socioeconómico da sociedade civil” (Monteiro, Medina & Laureano, 2001: 33) que deu *ensoleiramento* a uma perspetiva neoliberal hegemónica associada à globalização de mercados (Silva, 2012).

Algumas nações, para estancar a degradação socioeconómica, iniciaram medidas de revitalização económica, modernizando os sistemas financeiros e sociais, procurando afincar as bases contundentes do desenvolvimento sustentável das populações locais à produção do conhecimento e do fortalecimento do capital intelectual, diversificando a produtividade através de fortes investimentos nas tecnologias.

Além da evolução dos conceitos no mundo do trabalho, tais como: qualidade; produtividade; terceirização; e reengenharia, ocorreu o desenvolvimento de novas tecnologias para se organizar, produzir administrar as empresas, seus capitais, recursos financeiros e materiais.

(Monteiro, Medina & Laureano, 2001:33)

A tecnologia tem tido um forte impacto, nas organizações que buscam uma nova lógica de mercados e do desenvolvimento sustentável ao combinarem à previsão do êxito económico das regiões e localidades às políticas geoestratégicas globais. Segundo Alonso (2004: 146) “esta realidade tem-se imposto, também, no campo da educação e da formação de professores como um tema prioritário na agenda de finais do século XX e princípio do século XXI” e vem promovendo assim, mudanças e dinâmicas curriculares no sistema de ensino e aprendizagem que persiste em processos inovadores das organizações de aprendizagem que segundo Stewart (2001) agregam valores às organizações e elevam o diferencial competitivo e a inovação normativa e cultural. Trata-se assim, de acordo com Amaral, Ribeiro e Sousa (2007), de medidas de desenvolvimento social e económico anti-inflacionistas que surgem no período 1980-2000 e que deram origem à globalização que hoje conhecemos. Uma globalização entendida por muitos como sendo humanizadora, e harmonizacionista, com desenvolvimento sustentável, socialmente justa e voltada para a

satisfação racional das necessidades de cada um e de todos, com dinâmicas inovadoras (Krupa, 2005). De acordo a OCDE (2003:299),

A inovação social procura novas respostas para os problemas económicos e sociais, através da identificação e distribuição de novos serviços que melhoram a qualidade de vida dos indivíduos e das comunidades. Isto envolve o desenho e a implementação de novos processos de integração dos mercados de trabalho, novas competências, novos empregos e novas formas de participação. As inovações sociais contribuem assim para o bem-estar das comunidades e dos indivíduos, quer estes sejam consumidores ou produtores.

As inovações sociais e tecnológicas que surgem na Europa Central, e nos Estados Unidos da América, com o final da segunda guerra mundial e a independência das colónias africanas no intuito de dar uma nova dinâmica à economia europeia, surgem para sustentar a queda do metropolitismo, à medida do status quo dos espaços da Europa Central. O economista austríaco Peter Drucker, na sua obra publicada em 1939, antes da segunda guerra mundial, já o tinha alertado como ‘o fim do homem económico’. Nesta senda, encoraja as empresas e grupos sociais à promoção da dignidade humana de modo a protelar a sociedade do caos político e económico, propondo, assim, inovações nas organizações sociais e de geração de riquezas, enfatizando o conhecimento como um produto de alto valor acrescentado para a economia global e local. Percebendo da forte crise que a Europa enfrentaria com os regimes totalitários e o derradeiro fim da presença colonizadora nos países africanos, Drucker (1939) desafia as organizações e empresas europeias a fazerem com que as pessoas comuns obtivessem desempenhos incomuns através de processos dinâmicos de conhecimentos, de modo a procurar profundos impactados na economia e reorganização da sociedade de então. Contrariamente a Peter Drucker, Milton Santos (2001), na sua obra, “Por uma outra globalização” considera a globalização uma nova ordem contrária ao serviço da humanidade ao considerar que esta “[...] mata a noção da solidariedade, devolve o homem a condição primitiva de cada um por si e, como se voltássemos a ser animais da selva, reduz a moralidade pública particular a uma quase nada” (Santos, 2001: 65).

O comportamento económico da Europa Central, que vinha ancorado na pujante mordomia de mais de cinco séculos de explorações de terras virgens nos continentes Africano e Americano, após às derradeiras libertações das colónias africanas e da virada significativa do jogo económico e diplomático mundial, com plano Marshall, trouxe à tona novas visões de desenvolvimento económico para manutenção do sistema capitalista em

crise após II guerra mundial. Nesta nova visão Peter Drucker instigou as nações a redesenharem os poderes económicos, políticos e socioculturais fora da econometria do ouro e do petróleo, classicamente sustentada no trabalho e no capital humano.

Na obra “As fronteiras da Gestão” Drucker (1986) sustenta que nas mais árduas catástrofes, das grandes crises económicas e políticas, as pessoas comuns que lidam com as preocupações quotidianas das instituições e das empresas é que assumem as responsabilidades e continuam ordeiramente confinadas à construção dum futuro próspero, aliado a um conhecimento tácito inter-espacial, imbuído de inovações nos mais vastos campos dos saberes, não condensados e discerníveis pelos observadores externos. Com isso, alerta para o facto de o setor da economia não padecer de vislumbre extra vida humana, mas sim um factor social que tende a fronteira do conhecimento, gerando novidades e investimentos, aumentando a eficiência e a eficácia no desempenho das organizações de aprendizagem e das demais atividades humanas focadas no bem-estar social, resultante do capital intelectual consequente de uma coletividade e de um individualismo responsável.

Vivemos, segundo Siqueira Neto (2016), Amaral, Ribeiro e Sousa (2007) uma eminente Era do conhecimento mutável e amplo, que quer queira, quer não, as lideranças locais terão de investir nas qualificações e na formação das pessoas, fortalecendo a autonomia e o auto-desenvolvimento dos aprendizes, de maneira significativa, influenciando os ambientes de ensino e aprendizagem com currículos ajustados aos contextos, à instantaneidade das informações e aos processos da operacionalização do conhecimento globalizado e da transformação do capital intelectual.

O processo de globalização alterou a base em que podem assentar as vantagens competitivas dos países desenvolvidos. Hoje em dia, essas vantagens assentam claramente na capacidade de inovação, de evolução para novos produtos, novas tecnologias e novos processos produtivos. A capacidade de inovar está, por sua vez, intrinsecamente ligada à criação, difusão e exploração do conhecimento. Com efeito, é consensual que, face ao contexto da globalização, a economia mais desenvolvida procure centrar mais pronunciadamente as suas estruturas produtivas em setores geradores de maior valor acrescentado, baseado no conhecimento e na criatividade.

(Amaral, Ribeiro & Sousa, 2007:68).

A UNESCO tem vindo com isso, a desenvolver fortes *démarche* com medidas fiáveis na promoção de dinâmica da produção do saber a nível transterritorial, para dirimir possíveis desacordos, dando por formalizados princípios e fundamentos de produções

locais de saberes, promovendo procedimentos de reflexão, geração e difusão das produções de conhecimentos tácito de alto valor acrescentado à economia, (Amaral, Ribeiro & Sousa, 2007) resguardando os direitos intelectuais no espaço global em consonância com o FMI e a OCDE. Ciente de que “o conhecimento transforma a vida do ser humano, levando-o à aprendizagem e à mudança” (Siqueira Neto, 2016:18). As Nações Unidas vêm realizando ações, através da UNESCO, UNICEF e as agências financeiras e económicas, o que tem contribuído significativamente para a valorização dos saberes das comunidades locais que, por conseguinte, têm tido uma forte relevância no desenvolvimento humano, potencializando as habilidades e as competências individuais.

As inovações tecnológicas, produtos de um novo paradigma económico que estão aliados ao ultra-capitalismo, aos *skills* da nova geração de pesquisadores do final do século passado e início deste século XXI, têm determinado novo factor de produção de riquezas no contexto global. Perante esta nova realidade económica alavancada pelas habilidades e as competências individuais, o capital intelectual está substituindo a hegemonia do capital monetário e energética que há 200 anos substituiu o poder dos detentores da terra e do trabalho braçal (Murteira, 2004) e vem consolidando o poder informacional no cômputo global dos novos neocapitalistas. A pujança económica dos Estados tem sido uma preocupação do FMI e da OCDE, procurando assim controlar os fluxos económicos através do investimento direto na educação e qualificação dos indivíduos como modo de gerar riquezas e combater a vulnerabilidade social e o défice financeiro resultante da escassez dos recursos naturais.

A economia global, sob a égide do FMI e da OCDE, tem estado a afunilar por uma ‘*knowledge-based businesses*’ ou seja (economia do conhecimento) onde o saber, o *Know-how* e *savoir-être* têm sido a fonte de criação de riquezas e, através destes, têm-se construído empresas de capitais possantes no mercado global, com fortes contornos na economia e nas transações financeiras dos mercados de informação e comunicação transnacionais, aliadas às tecnologias de conhecimento que agora são tidas como os fatores chaves de produção de riquezas. A indústria cibernética, a microengenharia e a biotecnologia em franca expansão têm sido um dos meios que mais faz crescer a balança do conhecimento com um fluxo *know-how* que vigora nos mercados. O conhecimento tem

sido uma nova ferramenta determinística da nova economia global que evidencia uma retoma da acumulação capitalista que, na perspectiva de Bauman (2010), esse novo sistema não pode sobreviver sem as economias não capitalistas.

A economia do conhecimento é baseada no know-how e nos *skills*, em que há um intensivo investimento nas inovações, cujo peso do capital intangível é na perspectiva de Amaral, Ribeiro e Sousa (2007) maior do que o capital tangível no conjunto do que se pode designar por capital real. À vista disso, a categoria económica consubstanciada na ciência, na cultura e nos valores éticos serve das competências subservientes às tecnologias e às regulações sociais para facilitar a produção e a utilização do conhecimento.

Com certeza, de acordo com a epígrafe acima, para que haja produção do conhecimento e inovações, as organizações carecem de condições e dinâmicas que lhes permitam gerir os '*Knowledge worker*' (trabalhadores do conhecimento) e a difusão deste novo paradigma da economia global (Drucker, 2001:46). Isto impera na atual sociedade, uma relação social entre as nações, as classes e as pessoas, numa dinâmica inovadora corporativa, nas relações técnicas junto da fronteira do conhecimento que ajuste à proporção de empregos intensivos, com dimensões de competências bem delineadas nos contextos formativos e de empregabilidade. Esta nova economia cria modelo de competição entre os países, não sendo uma competição somente de bens e serviços, mas com a cibernética e o poder informacional que introduziram no mercado de capital, o capital intelectual, os cérebros, *knowledge business* e *Knowledge worker*. Corroborando com Amaral, Ribeiro e Sousa, (2007) trata-se certamente de um novo quesito económico que tem por base fulcral a capacidade de desenvolver um sistema educativo de excelência e de melhorar competências da força do trabalho, através da formação técnico-profissional numa perspectiva competitiva transfronteiriça com a criação de novos empregos.

[...] os novos empregos exigem uma boa quantidade de educação formal e a habilidade de adquirir e aplicar conhecimento teórico e analítico. Exigem que o trabalho seja abordado de modo diferente e com outra atitude. Acima de tudo, exigem que se tenha o hábito do aprendizado contínuo.

(Drucker, 2001:46)

A economia do conhecimento trouxe a interdependência das sociedades modernas, impelindo um apanágio na emergência económica das nações em desenvolvimento através da formação ao longo da vida. De acordo com Drucker (2001) e Amaral, Ribeiro e Sousa

(2007) o conhecimento sendo um bem não rival, parcialmente não exclusivo e cumulativo de difícil controlo no que diz respeito à sua operacionalidade, pode ser utilizado indefinidamente no tempo, para gerar de maneira emergente outros conhecimentos como factor determinístico da balança comercial dos países em desenvolvimento, através de uma forte aposta na educação e qualificação das comunidades de aprendizagem e de relacionamento sociocultural e profissional.

Apesar dos desencontros sociais, políticos e diplomáticos processados na luta hegemónica das poderosas nações detentoras do capital financeiro e bélico, os Estados emergentes vêm paulatinamente servindo-se da globalização para fazer crescer suas economias sociais articuladas à economia do conhecimento, produzindo um capital solidariedade nos contextos de crises e inquietações financeiras globais, através de uma heterogeneidade de forças que vem apostando no desenvolvimento das competências nas instituições formativas e profissionais.

A cooperação e os serviços sociais das organizações não-governamentais, globalmente, têm sido proeminentes canais de transferência de informações, combinados com as experiências e os contextos, que com certeza, agregados às interpretações e reflexões levam ao conhecimento e transformam-no num produto do desenvolvimento sustentável dos Estados. No entanto, “[...] a globalização realçou a importância das regiões na conquista de vantagens competitivas e na criação de riqueza [...]” (Amaral, Ribeiro & Sousa, 2007: 67) com a produção e utilização do conhecimento através do desenvolvimento de atividades de elevado valor acrescentado e de forte intensidade no plano económico das nações.

Apostar no desenvolvimento de competências nas regiões é um dos maiores desafios da moderna globalização, na medida em que é através da consolidação da economia do conhecimento que as regiões vêm conquistando vantagens competitivas na criação de riquezas e na redutibilidade do desemprego e da proliferação migratória desqualificada. A prosperidade das regiões, sem dúvida, está no desenvolvimento local e na prospeção social das comunidades, com fortes apostas nas inovações tecnológicas, na qualificação e desenvolvimento dos recursos humanos.

Com o mundo fortemente competitivo, os *Knowledge worker* são constantemente desafiados às demandas globais e a impregnar atitudes inovadoras no desempenho das suas atividades quotidianas e no fortalecimento dos seus *skills* para dar respostas aos desafios globais do mercado, procurando nítidas evoluções nas estruturas produtivas a que estão vinculadas. “A evolução previsível nas estruturas produtivas das economias desenvolvidas [...] é uma fase do processo da globalização, aquele que permitirá às economias prosperar neste novo contexto” (Amaral, Ribeiro & Sousa, 2007:69) de mobilização de competências com novas tendências económicas inter-regionais, adaptadas às inovações tecnológicas e à demanda do negócio internacional. Nesta perspetiva, para garantir a sustentabilidade das organizações públicas e privadas de produção de riquezas, as nações vêm procurando reduzir as perdas de produção, apostando na solidificação das matrizes de competências ajustadas aos contextos e à aceleração da eficiência competitiva dos mercados, na concretização da produtividade e crescimento económico global, através da aposta forte na formação técnico profissional.

A formação técnico-profissional tende a ultrapassar as fronteiras do conhecimento tácito para vincar na balança económica como sendo *stack force* da economia do conhecimento nos espaços regionais e globais. Assim, apostar nas competências técnicas e sociais de elevada competitividade tende a ser a base sólida de conhecimento que se espere dos centros de formação técnico-profissional. Preparar as pessoas para a competitividade, a partir da formação e capacitação técnico-profissional, é um imperativo para o fortalecimento do capital humano nas regiões e consequentemente de geração de riquezas. Com certeza, desta equação da economia do conhecimento, o capital humano é um ativo, sobre o qual se realiza os investimentos.

Levando em conta o postulado de que o agente económico é «maximizador» e racional da sua utilidade, a educação passa a ser um investimento e possui racionalidades deste, ou seja, investir diretamente na educação implica uma relação em que se levam em conta os custos atuais e a uma renda futura.

(Schneider, et al, 2014:76)

O Capital humano é sem dúvida na perspetiva de Charlot (2007), Schneider, et al (2014), um fenómeno importante e beneficiário da vida profissional dos indivíduos, que mira as ideias capitalistas e de empregabilidade vinculadas às teses do neoliberalismo, a única forma possível para a sociedade moderna. Virada para a qualidade, as globalizações

dos recursos humanos estão sendo associadas ao desenvolvimento socio-comunitário e cooperativo entre nações e sociedades numa nova lógica do neoliberalismo, a favor da concorrência.

Os investimentos no setor da educação, nos mais distintos subsistemas globalmente apresentados, vêm sendo encarados como um forte ativo do Estado ‘para melhorar a eficiência a eficácia dos processos de produção’ de bens e serviços e o setor de educação, subsistema de formação profissional, tem vindo a receber apoios financeiros e orientações estratégicas transnacionais do BM, do FMI, da OCDE, do BADEA, da UNESCO e da UNICEF para participar diretamente na produção do capital humano eficiente. As orientações políticas e económicas, que têm sido emanadas destas instituições, premeiam pelo reforço do sistema educativo e da formação de adultos, aumentando a acessibilidade e o desenvolvimento de competências essenciais para a afirmação da sustentabilidade económica das comunidades e do aprofundamento do conhecimento como um recurso de fomento e produção de riquezas e bem-estar social para todos.

#### **1.4.1 O FMI, o Banco Mundial e a Formação técnico-profissional.**

A formação técnico-profissional tem contribuído sinergicamente no empoderamento socioeconómico dos cabo-verdianos, com a massificação e desenvolvimento global do conhecimento, das habilidades, dos valores e princípios de cidadania. Uma autêntica procura de <knowledge-based businesses> (economia do conhecimento). As apostas no <knowledge worker> (trabalhador do conhecimento) que têm vindo a ser feitas nas sociedades contemporâneas quer a nível global, quer a nível local, pelo Estado e pelas organizações transnacionais, como via de desenvolvimento e apoderamento das famílias, através da formação e qualificação técnico-profissional, tem contribuído em grande escala como motor de combate à indolência económica e a vulnerabilidade social, desviando positivamente a uma engrenagem e prospeção económica. Os esforços das organizações transnacionais, no sentido de mobilizar investimentos públicos para a educação e formação profissional, têm como foco o crescimento da economia do conhecimento que correlativamente vem associada ao desenvolvimento das competências transversais dos cidadãos. Consubstancialmente, o empoderamento social e a economia do conhecimento seguem uma ordem globalmente



necessária para assegurar um mundo mais justo e sustentável, capaz de resolver as crises económicas dos países, a partir de uma articulação entre a educação e a economia protocolada pelo FMI e BM (UNESCO, 2015).

Além de habilidades e conhecimento cognitivos, a comunidade internacional tem instado por uma educação que contribua para a resolução dos desafios globais já existentes e emergentes que ameaçam o planeta e, ao mesmo tempo, ajude a aproveitar, com sabedoria, as oportunidades que essa educação oferece [...]

(UNESCO, 2015: 8).

Apesar dos esforços internacionais despoletados, nem todas as oportunidades globalmente germinadas impelem consensos ideológicos. Há críticas e controvérsias entre Estados, investigadores e os próprios cidadãos, em relação à globalização e à empregabilidade local.

O investigador, geólogo e professor universitário Brasileiro Milton Santos tem criticado a globalização no seu objeto, já que, apesar de ter vindo a difundir a ideia de tempo e espaços contraídos na defesa da globalização ao reduzir o mundo em uma aldeia global, considera que, “este mundo globalizado, visto como fábula, erige como verdade um certo número de fantasias, cuja repetição, entretanto, acaba por se tornar numa base aparentemente sólida da sua interpretação” (Santos M., 2001:18). Certamente, a prossecução dos objetivos da agenda global centra na hegemonia dos Estados capitalistas, preocupados em proteger a livre circulação do mercado, para garantir a robustez económica das suas empresas multinacionais, de modo a poderem fazer crescer suas economias no âmbito transfronteiriço e assegurar a hegemonia. A política hegemónica, globalmente instalada com neoliberalismo, fundamenta essencialmente na submissão dos Estados subdesenvolvidos e em desenvolvimento no jogo do poder dos ocidentais. Neste desiderato, acatar de modo pacífico as normas internacionalmente impostas pelas potências económicas, através do FMI e BM, tem sido de certa forma, um retrocesso no princípio de soberania dos Estados (Sousa-Santos, 2004). A falta de um órgão global, capaz de mediar os interesses dos Estados subdesenvolvidos, que atenuie medidas impostas pelo FMI e BM em nome da sustentabilidade económica e da agenda global para desenvolvimento, tem sido um ponto fraco da própria globalização. Se por um lado, os Estados Unidos, a Rússia e União Europeia têm demonstrado policiamento do mundo para

manter a segurança global, por outro não têm demonstrado o mesmo interesse em relação à fome, aos problemas ecológicos e à livre circulação dos cidadãos.

Os investimentos globalmente feitos, através de concessões, de apoios e empréstimos, estão parametrizados numa cultura de enriquecimento cada vez mais da elite mundial, suportada pelos acordos globais que pouco protegem os desfavorecidos. O agravamento da degradação humanitária vem crescendo cada vez mais com fortes ameaças de terrorismo, evidenciando o sofrimento da população civil em vários Estados e provocando ondas migratórias, acarretadas de números de mortes e medos. O desgaste humanitário provocado pelas incapacidades governativas e pela má distribuição dos recursos naturais e tecnológicos está a encaminhar os Estados para uma situação global deveras preocupante e de incertezas.

O mundo vive uma crise de perseverança diplomática na lide com questões de interesse global, tanto a nível económico como militar. A atual guerra comercial entre a China e os EUA, os conflitos na Síria bipolarizados num jogo diplomático militar entre os países Ocidentais e Orientais, liderado pelos EUA e a Rússia, têm carregado o mundo de incertezas relativamente ao bem-estar social muito aventado desde o final do século XX e no decorrer deste novo século XXI.

Para contornar os conflitos e a instabilidade humanitária, globalmente instaurados pelo terrorismo, pelas políticas desacertadas do neoliberalismo, é imperativo uma forte aposta no conhecimento e na tecnologia dos espaços vulneráveis, apoderando e articulando a cultura local com a globalização do conhecimento. Assim, a formação técnico-profissional com foco nas novas dinâmicas do conhecimento e da economia deve impactar na integração global dos deslocados nos espaços de acolhimento. O FMI e o BM devem ter na agenda uma política robusta de desenvolvimento de conhecimento tecnológico e de informação capaz de contribuir não só para crescimento económico global, mas também para o equilíbrio humanitário justo e igualitário, visando o bem-estar social dos povos.

#### **1.4.2 As influências da OCDE e da UNESCO na orientação e capacitação dos agentes educativos.**

A comunidade internacional, coordenada pela Organização das Nações Unidas para a Educação Ciências e Cultura (UNESCO), vem promovendo “ [...] significativas reflexões e

discussões sobre o tipo de educação que precisamos e desejamos para o século XXI” (UNESCO, 2015:8). Apostar na melhoria da qualidade e na relevância da educação tem sido um dos eixos preponderantes para o alavancamento da democracia e da sustentabilidade económica. Os governos vêm dando ênfase aos valores, às atitudes e às habilidades dos cidadãos, no intuito de promoção do respeito mútuo, da coexistência pacífica e bem assim, do empoderamento dos alunos como cidadãos globais responsáveis. Neste contexto, os Estados membros da UNESCO vêm procurando novas estratégias de pacificação global através da Educação para Cidadania Global (ECG), construída na “[...] perspectiva de aprendizagem por toda a vida. Não está voltada apenas para as crianças e jovens, mas também para adultos” (UNESCO, 2015: 16) com orientações pedagógicas geoestratégicas transnacionais.

As orientações pedagógicas produzidas a nível global, na perspectiva de desenvolvimento sustentável e de promoção da aprendizagem compartilhada com ênfase na ECG, vêm sendo muito criticadas por vários pesquisadores. Para muitos, ECG não passa de uma utopia já que, globalmente, o que está sendo compartilhada é nada mais do que um produto de consumo imediato, processado pela indústria de marketing, na promoção do neocolonialismo com o propósito de engolir as outras culturas dentro da cultura Ocidental. Certamente que, o que se quer é a garantia de um contexto para a expansão continuada da legitimação e afirmação capitalista, preservando a acumulação de riquezas elitistas neoliberais (Bauman, 2010, 2009; Dale, 1988; Sousa-Santos, 2007). Observa-se a existência duma tensão entre a regulação e a emancipação continuada das relações e interações políticas culturais protagonizadas pelo Ocidente no interior do sistema mundial, com uma forte prevalência de injustiça social global, herdada do sistema colonialista de essência mercantil. “A injustiça social global está, desta forma, intimamente ligada à injustiça cognitiva global [...]” (Sousa-Santos, 2007:11) reencarnada na ecologia do saber que atualmente está conectada a políticas económicas em redes de conhecimento utópico. Esta nossa visão de conhecimento utópico contradiz com Sousa-santos (2007) ao afirmar que,

A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios. É esta a tecnologia de prudência que subjaz à ecologia de saberes. Ela convida a uma reflexão mais profunda sobre a diferença entre a ciência como conhecimento monopolista e a ciência como parte de uma ecologia de saberes.

(Sousa-Santos, 2007: 25).

As prescrições curriculares ocidentalizadas e patenteadas de memórias neoliberais estão ancoradas à competitividade do mercado e conceptualiza o paradigma gestão mercantil da educação técnico-profissional que introduz um espírito individualista nos insígnies espaços culturais que outrora predominava forte dinâmica de solidariedade social e de entreajuda comunitária. Se por um lado, as prescrições curriculares atuam apelativamente numa dinâmica da ecologia de conhecimento, por outro, a utopia do conhecimento miscigena a cultura do outro e sufoca os saberes emergentes das sociedades excluídas e marginalizadas (Bauman, 2009).

A reconfiguração do sistema educativo com foco na economia do conhecimento impõe um novo modelo de governação educativa, assente num conjunto de inovações técnicas e organizacionais, capazes de provocar profundas alterações no currículo escolar articulado ao mundo de trabalho (Pacheco & Seabra, 2010), particularmente no que diz respeito às novas exigências de qualificação e capacitação profissional.

As exigências do mercado de trabalho e a sustentabilidade da educação técnico-profissional têm estado em debate nos diversos setores sociais cabo-verdianos, despoletando medidas baseadas no empoderamento económico das famílias e das empresas. Os desafios estabelecidos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) têm sido o guia mestre para este debate focado na consecução estratégica do plano de apoio orçamental e da mobilização do crescimento económico e da empregabilidade.

Apraz-nos questionar neste emaranhado de debates, até que ponto a educação, em sentido amplo e a formação técnico-profissional, no sentido restrito, associado à capacitação dos agentes educativos pode constituir-se a solução dos problemas de empregabilidade?

Procurando responder à questão anteriormente colocada, acutilamos a hipótese da empregabilidade ser uma consequência da qualidade construtiva do currículo escolar, voltado para uma ecologia de saberes (Sousa-Santoa, 2018) eficientes e contextualizados no campo social, económico e geográfico, com possibilidades de diálogo constante da cultura dos povos de maneira equitativa, num justo e primado bem-estar local dos

cidadãos, a partir de um empoderamento social e político dos agentes educativos para pensar globalmente e agir localmente na luta pela redução das assimetrias regionais e sociais, promovida pelas culturas hegemónicas (Ball, 2001; Dalle & Gandin, 2014).

#### **1.4.3 Diretrizes global da gestão pedagógica para formação técnico-profissional e empoderamento epistemológico.**

A educação para o emprego tem sido um dos objetivos globalmente estabelecidos pelos Estados como um ativo imprescindível para crescimento económico. A reorganização da economia mundial enfoca-se nas questões da qualificação, formação profissional e competências, resultado das mudanças tecnológicas e da nova reorganização do trabalho e da educação (Manfredi, 2012). O apoio a formação e a qualificação para o emprego tem estado em pauta nos discursos de políticas sociais, integracionistas e economicistas transnacionais, perspetivando uma educação por competências na organização dos currículos escolares e da qualificação técnico profissional, procurando medidas pedagógicas globais que equilibram e alteram a dinâmica de aquisição do conhecimento e do desenvolvimento das habilidades e atitudes necessárias a prática profissional e a aprendizagem. O debate que vem sendo feito à volta das políticas de formação técnico-profissional e da economia de educação, é mais numa perspetiva de combate ao desemprego e do empoderamento económico dos jovens, através da educação para o emprego, pondo assim, em segundo plano as questões epistemológicas claramente evidenciadas em documentos das instituições intergovernamentais.

A missão da educação para o emprego é criar oportunidades económicas para jovens desempregados no Oriente médio e na África do Norte, ao oferecer formação técnica e profissional de nível internacional, que promove directamente o acesso a empregos, bem como o apoio ao empreendedorismo. A educação para o emprego destaca habilidades competitivas no âmbito individual, a fim de maximizar a empregabilidade e, ao mesmo tempo, reforça valores de engajamento cívico e cidadania global. Há um enfoque em construir habilidades não cognitivas, como tolerância, empatia, respeito e solidariedade.

(Nigro, 2013, citado pela UNESCO, 2015:18)

Como vemos, nesta perspetiva, tem havido um discurso de assédio neoliberal do mundo capitalista, preocupado com o aumento do seu capital e do seu bem-estar social em detrimento dos povos do ‘outro lado da linha’<sup>12</sup> com permanente agouro a ‘ecologia do

---

<sup>12</sup> ‘Outro lado da linha’ é segundo Sousa Santos (2002), o lado da cultura não ocidentalizada que advem da divisão da realidade social em dois universos distintos, separados pela ‘linha abisal global’ dos tempos modernos e que desaparece como realidade, tornando-se inexistente.

saber' (saber ser, saber estar e saber fazer) na qual, de acordo com Sousa Santos (2002: 24) "O contexto cultural em que se situa a ecologia de saberes é ambíguo [...]" e reflete presunção ideológica dos neoliberalistas contemporâneos.

A formação técnica profissional tem estado atualmente em discussão nos diversos sectores do desenvolvimento humano, com discursos virados para um investimento nos centros de formação técnico profissional, no intuito de qualificar mão de obra para a competitividade no mercado global. A globalização como um desafio pedagógico ancora-se concomitantemente com o currículo para uma redefinição das estratégias da capacitação permanente dos adultos e jovens, e vem demonstrando um amplo reaproveitamento do capital do conhecimento, estabelecendo propostas de redução a zero dos resíduos de competências locais, na tentativa de dar uma fiável resposta às demandas contemporâneas do conhecimento e do emprego numa perspetiva satisfatória. Com certeza, há uma necessidade de pôr o ensino técnico profissional em marcha, numa concepção pedagógica mais prática, a montante da empregabilidade global, evitando que o grosso da sociedade venha a ser um passivo capital de conhecimento com poucas articulações às economias locais e de ínfimo contributo para o desenvolvimento socioeconómico.

No intuito de reduzir incipiência económica, o Banco Mundial, desde dos anos 90 tem procurado nas suas estratégias ajustar processos educativos numa perspetiva produtiva, na qual a formação técnica profissional vem sendo a principal intensão pedagógica do ideário da globalização económica e da empregabilidade, em consequente reestruturação produtiva das regiões. "Apesar da estabilização da sociedade mundial e do predomínio de uma diferenciação funcional, permanece no entanto um grande particularismo e desigualdades" (Lenhart, 1998: 27), dado aos desajustados intercâmbios económicos, regulados pela força do poderio tecnológico insignemente disponível nas regiões ultraperiférica com áridos currículos por explorar, numa conceção etnocultural e ultra-ideológica dos locais globalizados.

Se por um lado, queremos pujantes currículos veiculados aos interesses económicos globais por outro não tem havido políticas assertivas para o desenvolvimento de currículos enquadrados às realidades locais. Percebe-se claramente numa perspetiva de Lenhart

(1998: 27) que, “a desintegração dos processos sistêmicos internos de entendimento não está nos outros macro sistemas e partes do sistema como a educação, tão desenvolvida como na economia e na política”.

No contexto Cabo-verdiano, esta realidade está explícita nas contradições dos sucessivos governos que ao tentarem clonar modelos orquestrados na perspetiva transnacional e supranacional de reformas curriculares aventadas pelas oportunidades conjunturais, têm refletido negativamente na redefinição dos currículos sem uma adequada estruturação pedagógica. O que se verifica na governação educativa é a adoção de políticas económicas ajustadas aos interesses das organizações transnacionais, respondendo a estas com seus modelos de *accountability*.

Ao longo do tempo, a globalização tem vindo a influenciar a educação e o currículo em vários níveis, contribuindo para uma crescente importância que vem sendo dada à educação e pela criação dos paradoxos e tensões tais como: descentralização vs. estandardização/padronização; autonomia vs. controlo dos professores; e instrução centrada nos alunos vs. centrada nos conteúdos.

(Silva, 2012: 78)

É notório que, as organizações inter-regiões vêm demonstrando empenho na mobilização de políticas de educação para cidadania e desenvolvimento sustentável, ao passo que as empresas detentoras do capital de giro caminham na direção contrária, promovendo a competição e o desemprego com o descarte dos info-excluídos das contratações trabalhistas. As responsabilidades sociais das empresas na gestão do currículo escolar e, na agenda para formação e qualificação dos cidadãos têm tomado um rumo no sentido oposto ao saber epistemológico e ao desenvolvimento sustentável.

As discussões feitas acerca da gestão pedagógica no ensino em geral e no ensino técnico-profissional em particular têm-se intensificado nestas duas décadas deste século XXI, com a introdução de conceitos do mercado de capital tais como competitividade, empreendedorismo, economia de conhecimento, prestação de contas (*accountability*) e desenvolvimento sustentável. Estes termos tornaram-se objeto de estudo de vários pesquisadores a nível global, questionando os contextos e a exígua revisitação das lideranças internacionais em questões sociocognitivas e epistemológicas. Tais estudos surgiram na perspetiva de propor ajustamentos curriculares, alinhados aos fundamentos hegemónicos e contra-hegemónicos do neoliberalismo.

A economização curricular transformou as escolas num mercado de capital (o capital humano e o capital de conhecimento) que aliena por completo as especificidades culturais dos atores nos contextos escolares, já que o estado social vem sofrendo uma forte pressão global das ideologias neocapitalista. Consideramos que o atual modelo neoliberal reproduz o capital humano como um ativo na transação de conhecimento, em que professores e alunos são vistos numa nova linguagem economicista como instrumentos de agregação de valores. Os ativos económicos neste caso são as competências e as habilidades que estão a jusante da eficiência e da eficácia escolar. Tais ativos traduzem-se no desiderato da qualidade com que os formandos cheguem ao mercado de emprego, transformando-os assim, num ativo económico-financeiro de empresas e instituições. Se por um lado, os distintos segmentos sociais reivindicam a qualidade e a equidade educativa de modo a garantir o desenvolvimento sustentável, por outro, questiona-se qual o papel que as empresas multinacionais terão no desenvolvimento sustentável e na formação dos cidadãos. Que contributo a miscigenação cultural resultado da globalização curricular trará ao empoderamento epistemológico das crianças e jovens? Como garantir a educação técnica profissional e a exequibilidade socio-epistemológico?

Com certeza, os discursos de desenvolvimentos sustentáveis apregoados pelas instituições intergovernamentais impregnam as intenções neoliberais, de reorganização da economia global com propósito de facilitar a reafirmação capitalista fase a crise estrutural no mundo do trabalho e dos mercados, desde o final do século XX e início deste século XXI. A globalização confinada ao capitalismo vem impondo perfiz de trabalho, formação e qualificação profissional que contrapõe ao desperdício de recursos, assacando maiores responsabilidades aos atores da formação técnica profissional (Manfredi, 1998; Kuenzer, 1985). Com a atuação da globalização num paradigma de transação económica e de telecomunicações em todo o mundo, seu impacto tem sido cada vez mais evidente e profundo nos sistemas de formação e emprego, alterando a maneira da vivência das pessoas, criando estilos culturais híbridos. Os inúmeros desafios que vêm sendo impostos têm tido “[...] suas implicações na reestruturação educacional, com especial atenção dada às novas formas de governação, a relação entre Estados, o mercado, a sociedade civil e os instrumentos de política governamental para a educação” (Mok, 2005:290). Consubstancialmente, à margem das boas intenções dos globalistas, críticas pro e contra,



vêm germinando a propósito dos direitos inerentes a condição humana e a resistência aos novos acontecimentos instituídos pelos neoliberalistas, utopicamente submissas aos interesses das empresas transnacionais que vêm explorando o mercado global e impondo prerrogativas dos seus interesses aos Estados-Nação controlados pela força do capital.

Enquanto que as multinacionais vêm engrossando os seus capitais económicos e financeiros, os Estados menos avançados, cada vez mais impotentes e entopeços perante ao controlo das políticas sociais, vêm cedendo as exigências hegemónicas do poderio económico globalmente estabelecido pelo G8 (Grupo dos oito países mais poderosos do mundo), enfocada na injusta distribuição de recursos naturais, nas desajustadas leis ambientais e da preservação dos valores culturais e de interesses locais (Charlot, 2007).

O discurso da globalização tem sido feito num modelo de grupos disjuntos entre Estados, dos mais desenvolvidos, dos menos desenvolvidos e dos emergentes. As trocas de ideias e de conhecimentos não são ajustadas como têm sido vinculadas nas redes sociais e nas médias. Percebe-se claramente das desajustadas partilhas de ideias entre os países do G8, os emergentes ou poucos desenvolvidos, o que vem descontextualizando os problemas globais.

O princípio da cidadania anteriormente referenciado neste capítulo tem sido um tema em discussão nos últimos tempos no cômputo global, e esta ultrapassa os discursos dos políticos, para passar a ser plasmada nos currículos escolares. As diretrizes globais da gestão curricular vêm apontando medidas alinhadas aos interesses de alguns sectores sociais, invocadas nos encontros transnacionais sobre questões de educação, formação profissional e emprego. A gestão pedagógica para formação técnico-profissional é uma das preocupações globalmente discutidas no seio dos agentes educativos, propondo currículos híbridos que promovem resultados significativos a nível global e local.

A formação para desenvolvimento sustentável é um dos grandes pergaminhos da atualidade curricular e da governação escolar, focado na participação coletiva, mas com forte apelo a responsabilização individual nos preceitos da educação para a cidadania numa perspetiva multinível do regime político. Contudo é notável o interesse da UNESCO em promover a educação para a cidadania global para todas as formas de governação, numa

perspetiva multifacetada (Jessop, 2005), incluindo a educação para o desenvolvimento humano, a educação para a paz, que segundo os discursos de Ban Ki-moon,

[...] devemos fomentar a cidadania global. A educação envolve mais do que alfabetização e habilidades básicas de matemática, também envolve a coletividade de cidadãos. A educação deve assumir totalmente o seu papel essencialmente em ajudar as pessoas a construir sociedades mais justas, pacíficas e tolerantes.

(UNESCO, 2012:11)

A educação deve assumir a responsabilidade de formar o indivíduo para o desempenho das competências de cidadania global, e por seu turno as empresas multinacionais beneficiárias das competências e do bem-estar socio-emocional dos indivíduos devem contribuir de modo responsável na promoção do desenvolvimento sustentável e da formação dos cidadãos, subsidiando o sistema de formação e a qualificação profissional, empoderando os indivíduos para melhor desempenho nas mais distintas áreas de intervenção. Neste âmbito, a atitude participada das instituições e dos cidadãos na conservação e promoção do bem-estar social passa por um entendimento da interconectividade e de compromissos à qualificação social em correlato com o bem coletivo e a organização do trabalho escolar, tanto na perspetiva da produção do capital humano como na perspetiva da produção de valores multiculturais com uma governação eficaz que leva em conta as especiais especialidades dos no exercício das ações a que são responsabilizadas (Charlot, 2007; Jessop, 2005; Manfredi, 2002; UNESCO, 2012).

O multiculturalismo nas relações escolares é hoje um tema muito discutido na comunidade académica e escolar, mas também é um património imaterial das organizações escolares, uma vez que se vive num contexto digital perceptível nos mais distintos segmentos sociais. A miscigenação cultural resultado da tecnologia e do hiper colonialismo, impigem novos modos e hábitos em todas as áreas de conhecimentos. Consequentemente, a globalização dos currículos escolares vem sendo ajustada na sua reorganização para dar respostas às circunstâncias contemporâneas, provocando questionamento em termos de nova forma de empoderamento epistemológica das crianças e jovens na produção do saber, na gestão do conhecimento e na apropriação das habilidades sociais e profissionais. Um dos grandes desafios das escolas atuais “[...] é proporcionar aos alunos o conhecimento sobre a própria identidade e a diversidade cultural [...]” (Martinazzo, Schmidt & Burg, 2014:4) para promover o desenvolvimento

sustentável, preparando-os para a vida quotidiana, a produção do conhecimento e a solução dos problemas que os circunstanciam nos diferentes contextos e espaços geográficos e de miscigenação cultural resultante de uma conexão entre o conhecimento, a informação e os dados.

A miscigenação cultural, resultado da globalização curricular, contribuirá para o empoderamento epistemológico das crianças e jovens ao ser articulada com as questões de diferenças éticas, religiosas e artísticas promovidas a partir da agregação da flexibilidade curricular dos espaços de aprendizagem escolar e de entes culturais processadas das ações criativas das pessoas com as suas crenças e mitos. Segundo Morin (2002: 300, citado por Martinazzo, et al, 2014: 6),

Uma cultura é um conjunto de saberes, de *savoir-faire*, regras, estratégias, hábitos, costumes, normas, interdições, crenças, ritos, valores, mitos, ideias, aquisições, que se perpetua de geração em geração, a complexidade individual e a complexidade social. A cultura constitui, assim, um capital cognitivo, técnico e mitológico não inato.

Para construção do real capital cognitivo, os currículos devem estar epistemologicamente organizados numa perspetiva sistémica para a reprodução de um saber que promove um pensamento crítico nos formandos, fazendo com que sejam capazes de provocar mudanças de concepções, produzindo novos conhecimentos e inovações científicas, promovendo relações humanas que construam e desenvolvam traços da própria História. O papel da escola neste novo contexto multicultural e híper-globalizado naturalmente é preparar o indivíduo para as questões globais e contemporâneos presentes na sua realidade, mas conexas às perspetivas cognitivas e da estrutura epistemológica do pensamento e da cultura, contrapondo de forma mais flexível e discursiva a miscigenação cultural do currículo que garante uma qualificação intelectual e profissional que adequa as necessidades individual e coletiva.

Para garantir a educação técnica profissional e a exequibilidade socio-epistemológico é preciso assegurar a inclusão escolar e social das crianças e jovens, mobilizando recursos que os garante a permanência nos contextos de aprendizagem até conseguirem a autossuficiência cognitiva no pensamento e na produção de reflexões perante as tarefas e responsabilidades sociais que os assistem no dia a dia. Para isso, deve haver um trabalho pedagógico bem planeado, ajustado às questões globais e culturais, impostas pela nova ordem económica de deslocalização e de mobilização de recursos, no

preâmbulo da sustentabilidade e da economia do conhecimento. Logo, é necessário o respeito ao princípio da igualdade de oportunidades dos cidadãos em quaisquer circunstâncias, sobretudo nas suas diferenças, já que as pessoas e os grupos sociais têm o direito de serem iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza (Santos, 2002b:34)

#### **1.4.4 Globalização de competências curriculares no ensino técnico profissional no século XXI**

O surgimento da sociedade moderna com a revolução industrial do século XVIII deu mote a génese da escola moderna que posteriormente veio popularizar-se, passando a inculcar nos jovens as ideologias nacionalistas e prepará-los para expansão da economia de mercado (Vesentini, 2009) adaptado ao contexto de então. Já no século XX, com a nova revolução industrial, as escolas continuaram a progredir, expandindo as suas funções, proporcionando aos formandos o mínimo de formação técnica e profissionalizante que os permitissem segundo Charlot (2007: 131), “[...] melhorar a posição do jovem no mercado de trabalho”, desenvolvendo ações criativas que pudessem suportar o capital do conhecimento e a sustentabilidade económica, respondendo a uma mudança económico-social mais ampla (Pacheco, 2009b) e encarar um novo desafio de desenvolvimento económico e de eficiência escolar. Tanto no século XIX como no século XX, na perspetiva de Vesentini (2009), o currículo estava desenhado numa perspetiva conteudística valorizando mais os conteúdos, os conceitos e as informações, do que as competências, as habilidades e as atitudes dos alunos. Nessa época, começa a produzir as mudanças na relação com o saber e a escola (Charlot, 2007). As escolas durante esses dois séculos, espelharam um cenário em que a organização curricular estava inserida e sem que tivesse em conta a importância do conhecimento e do aprendizado. Desde a segunda metade do século passado a esta segunda década deste século XXI, as organizações vêm passando por várias fases do desenvolvimento económico e tecnológico, tendo inicialmente uma perspetiva de economia alicerçada nos fatores, como, terra, recursos naturais e capital financeiro, que eram mais valorizados do que as competências dos profissionais que as vinham transformando em fontes de riquezas.

Essa configuração socioescolar não foi um efeito da globalização; nasceu num momento de crescimento económico pilotado por um Estado nacional de Desenvolvementista, momento em que a educação e a escola também foram pensadas numa lógica de Desenvolvimento. Na

década de 80, esse Estado foi substituído pelo Estado Regulador, que remete também a lógicas econômicas, mas outras que não as dos anos 60 e 70. Ingressou-se na época da Qualidade e da Globalização.

(Charlot, 2007: 130)

Se tivermos em consideração a esfera do conhecimento como técnica resultante do saber existencial presente nas tradições e nos diferentes pensamentos sobre a formação e a qualificação (Costa & Cautinho, 2018; Siqueira Neto, 2016) entre outras, veremos que sempre recebemos das gerações anteriores insights para nosso desenvolvimento cognitivo, social e ético, que nos permite criar, aperfeiçoar, finalizar e formar uma grande escola pedagógica completamente nova, escola de desenvolvimento de competências com pendor economicista. Neste campo, a miscigenação cultural, a cidadania e o desenvolvimento tecnológico e informacional está sendo globalmente dissimilada pelas nações num contexto de transação instantânea de conhecimentos e de performatividade educativa, na busca de competências relevantes e pujante à dimensão competitiva do mercado internacional. Para entender essa busca de competências dos diferentes currículos das nações na procura de tal pujança económica e competitiva é preciso, segundo Charlot (2007) no seu artigo «Educação e Globalização: Uma tentativa de colocar ordem no debate» que se preste atenção à globalização que vem simbolizando a educação, que, apesar de trazer com ela muitos problemas, quando utilizado a palavra globalização ela vem misturada com muitas questões das distintas dimensões humanas e do espaço-temporal eminentemente positiva e negativas. O Autor sustenta que, a nova lógica de aprendizagem, formação e qualificação não se trata apenas de desenvolver competências técnicas novas, para entender as relações entre a educação e a globalização mas também aumentar os saberes e o nível cultural das populações, tendo em atenção os seguintes fenómenos:

Primeiro: [...] o fato de educação ser pesada numa lógica económica [...]; Segundo: as novas lógicas socioeconómicas, embasada numa lógica da qualidade e eficácia, da territorialização [...]; Terceiro: a própria globalização, integração entre as economias, e, portanto, entre sociedades de vários países [...]. Por fim, não se deve esquecer um quarto processo: o movimento que aceita a abertura mundial, sem por isso concordar com a lógica neoliberal mundial [...].

(Idem:129)

A relevância deste novo paradigma educacional está fundamentalmente empenhada nas transformações do ser humano, no engrandecimento da transversalidade das competências adquiridas no espaço e no tempo para uma revitalização da produção e

distribuição dos produtos e serviços das organizações aos mercados e clientes transnacionais cada vez mais exigentes, resultantes das alterações económicas e demográficas, numa lógica performativa cultura híbrida (Ball, 2005; OECD, 2018; Seabra, 2010).

Não podemos negar que o mundo moderno tem passado por várias transformações tanto demográficas como a nível das ciências, das informações e das relações humanas, que tem tido fortes implicações nos currículos escolares, nos valores culturais e nos comportamentos das populações locais. Com a quantidade enorme de informações disponíveis e de fácil acesso nesta segunda década do século XXI, para sua disseminação, integração e articulação aos desígnios da globalização, as escolas estão cada vez mais aproximando as políticas educacionais à transnacionalização curricular, de modo a tornar nações-estados competitivas e integracionistas no mercado do conhecimento global e na economia transnacional (Morgado & Silva, 2019). O currículo sempre plasmou no seu *layout* as variadas épocas e aos diferentes lugares, sendo que, o formador teve, e vem tendo a árdua missão de transposição destes contextos para corroborar no desenvolvimento humano, incorporando medidas socioeconómicas e políticas nas aprendizagens, criando condições favoráveis à relação formador/formando, ajustadas aos contextos contemporâneos (Perrenoud, 1992; Siqueira Neto, 2016).

O desenvolvimento de competências curriculares nos centros de formação técnico profissional tem estado a ser influenciado fortemente pelas variedades de processos de aprendizagens, coordenadas pelas organizações transnacionais e pela sazonalidade institucional na agenda globalmente estabelecida numa dinâmica demográfica enxotada em vários Estados (Dalle, 2008, Seabra 2010). O modo como alguns Estados vêm desenvolvendo as competências das suas populações, numa perspetiva globalmente agendada para a pujança económica, de aposta forte na recuperação da taxa económica através da qualificação dos jovens e adultos com baixa qualificação e a profissionalização digital, estão alterando as competências essenciais para triunfar nos espaços fortemente competitivos. Esta estratégia também pode evitar que as pessoas fiquem para trás numa época em que a globalização e a digitalização estão a alterar as competências para triunfar

no mercado laboral e na vida para o cumprimento assertivo dos objetivos do milénio (OECD, 2018).

Nesta segunda década do século XXI, vem sendo promovidas conexões curriculares globalmente disseminadas nos contextos locais através das inovações tecnológicas. Assim sendo, neste jogo hegemónico, os agentes escolares vêm procurando transposições de processos globalmente adaptáveis a competitividades do mercado, com ajustes estruturais no sistema económico, político e cultural (Monteiro, Medina & Laureano, 2001:33) no intuito de expandir as distintas áreas de competências tecnológicas globalmente partilhadas.

As tecnologias estão cada vez mais expansivas e vêm contribuindo para uma disseminação curricular com as inovações, e a globalização das competências escolares na transposição do conhecimento tem sido o frenesim da ideologia neoliberal. As escolas, cada vez mais, são obrigadas a mobilizar recursos humanos e competências ajustadas a flexibilização do mercado global para responder as sensibilidades culturais e dirimir as resistências locais, adaptando as grades curriculares a nova realidade que o mundo hoje se impõe às dinâmicas económicas. A internacionalização das competências tecnológicas tem vindo a quebrar fronteiras no mercado do conhecimento e os países de médio e baixo rendimento têm procurado crescimentos económicos, apostando fortemente na economia do conhecimento. A produtividade tecnológica e informacional tem vindo a alavancar a competitividade no mercado global por via das inovações tecnológicas cada vez mais prosperante e tem assumido como um pilar fundamental das transações económicas no mercado de capital e valores. A elaboração das políticas sólidas para estimular competências para exportação, com competitividade, assume um papel cada vez mais relevante no sistema de formação técnico-profissional dos países em desenvolvimento e de parques recursos naturais (Monteiro, Medina & Laureano, 2001).

O discurso de integração curricular nas escolas contemporâneas tem estado presente na apologia dos agentes educativos globais, vaticinando (re)definições de políticas formativas atinentes à consistentes estratégias das organizações internacionais, tais como a UNESCO, preocupados com o equilíbrio social e a estabilidade de uma ecologia humanitária, igualitária e justa para todos, mobilizando meios de subsistência e condições

socioeconómica passíveis de articulação e integração de conhecimento a jusante e a montante das diferentes épocas da revolução industrial. No relatório para UNESCO, elaborado a comissão internacional, sobre a «Educação para o século XXI: Educação, um Tesouro a Descobrir», refletiu-se sobre alguns aspetos e de extraordinárias características da sociedade atual que revitaliza a felicidade social num contexto democrático e de igualdade de oportunidades. Porém o sistema de ensino vem fustigando os formandos de conteúdos pouco cativantes e menos articulados aos desígnios da sociedade contemporânea. Vesentini (2009) afirma que,

vivemos em tempos sombrios, pelo menos no que diz respeito a atividades educativa [...] e vem ocorrendo uma hipervalorização de um ensino teoricamente pragmático, voltado essencialmente para ensinar os rudimentos da matemática e da língua portuguesa, a par da depreciação de todas as demais disciplinas escolares.

(Vesentini, 2009: 11).

Para contornar a tal sobriedade referenciada por Versenti (2009), há de se agir quando a escola enfrenta aspetos tão delicados que deprecia as competências essenciais e as habilidades individuais e coletivas. A preparação para vida não pode continuar a ser secundarizada ou mesmo descartada na prática educativa. Os discursos dos decisores políticos devem estar articulados e em sintonia as mudanças na educação, de forma proeminente e consistente, protelando o propósito moral e social, atendendo a um programa de personalidade humana, de um currículo de carácter humano, com a particularidade em que o conceito de competência inclui todo o conhecimento e as habilidades humanas. A forma exígua como as competências esperadas dos formandos ao terminar o ensino secundário está apaniguada de maneira depreciativa nas lideranças do sistema educativo demonstra os poucos avanços que ocorreram na área de educação e na qualificação dos cidadãos nos últimos anos apesar de uma democratização quase globalmente estabelecido.

Com a democratização dos mercados e a globalização, as empresas tiveram que procurar melhores métodos organizacionais para dar resposta aos ambientes económicos afetadas com produtos e serviços transnacionais nos espaços locais, provocando certas vulnerabilidades de mercado. A vulnerabilidade do mercado vem sendo consequência da competitividade em virtude das inovações tecnológicas e abarca a alocação de cérebros, resultando na crescente complexidade de trabalho que exige das pessoas, uma maior



compreensão cognitiva e habilidades intelectuais assertivas para obter níveis desejáveis de competências que garantem a exequibilidade produtiva, acompanhando a velocidade do desenvolvimento tecnológico que de acordo com Johnson (1997: 161), *“The speed at which technology changes also influences the importance of learning”*.

Num preâmbulo transnacional do mercado, as empresas vêm apostando nas novas formas de produção e de trabalho, procurando flexibilização de lideranças, introduzindo no sector produtivo e no mercado global novas competências e novos modelos de organização económica para dar vazão a vulnerabilidade e a complexidade do mercado miscigenado.

A proficiência na gestão do conhecimento nas organizações e centro de formação e qualificação profissional, está cada vez mais exigente e cabe aos profissionais educativos e a comunidade de aprendizagem, introduzir na execução das tarefas pedagógicas e de lideranças, dinâmicas inovadoras que proporcionam melhor eficácia de competitividade do mercado e que garantem impactos positivos e acumulação do capital financeiro e de conhecimento (Johnson 1992; Steward, 2002). É muito importante para o sucesso económico das organizações investir na qualificação dos seus colaboradores, construindo competências técnicas, cognitivas e altitudinais para garantir prospeção socioeconómica e equilíbrio no fluxo do capital financeiro e intelectual. A eficácia na competitividade do mercado exige de maneira corporativa, forte aposta na formação técnico-profissional com currículos ajustados às demandas da globalização económica (Díez Gutiérrez, 2009) e as inovações tecnológicas. Como fundo de maneio do capital intelectual e do conhecimento é atribuído as competências a pujante importância na economia competitiva dos mercados globais e locais. A globalização e as inovações tecnológicas têm trazido para os centros de formação técnico-profissional dinâmicas curriculares integradas as perspetivas da competitividade dos mercados através da cooperação internacional numa perspetiva de alavancagem das economias via investimento no capital intelectual. Este desiderato exige cada vez mais dos formandos, formadores e líderes maiores habilidades intelectuais para identificar barreiras e oportunidades de desenvolvimento de competências e a produção do conhecimento. A nova dinâmica produtiva em franco crescimento desde os anos 90 tem

pressionado as empresas segundo Deluiz (2008) a dinamização de novas competências produtivas que agrega valores ao processo, ao cliente e a empresa.

Os Estados de poucos recursos como o nosso, se quiserem embarcar no comboio do desenvolvimento terão que alinhar nas dinâmicas globais, procurando investimento no conhecimento através da formação técnico-profissional, com parcerias que levam à pujança do capital intelectual ajustada a políticas sociais integradas de interesses locais e regionais, resultantes dos acordos bilaterais e multilaterais. A construção do capital intelectual terá que estar em sintonia com o mercado trabalho e as demandas de empregabilidade, especialmente no campo técnico com proeminente desagregação e integração curricular, que ultrapassa o desenvolvimento das habilidades intelectuais para emancipação hegemónica do conhecimento. As estratégias concernentes as habilidades intelectuais de alto nível vêm incorporado aprendizagem informal na instrução formal proporcionando assim, robustas oportunidades aos alunos do ensino técnico-profissional permitindo-lhes maior compreensão conceptual e desenvolvimento de habilidades intelectuais ajustadas a contemporaneidade política e social que garante à exequibilidade socio-epistemológico da educação.

### **Conclusão do Capítulo**

As organizações transnacionais vêm desenvolvendo fortes cooperações entre os governos e ONGs no sentido de implementar dinâmicas de qualificação e capacitação regional e local, no intuito de empoderar as pessoas, de modo, a agirem positivamente nos contextos culturais e organizacionais de forma competente, com elevado grau de habilidades e atitudes, socialmente utilitária e economicamente significativo. As tecnologias de informação e comunicação têm servido de artefactos de cooperação entre as instituições no fortalecimento da economia do conhecimento no contexto global, introduzindo modelos híbridos de desenvolvimento curriculares nos sistemas educativos e particularmente no ensino e na qualificação técnico-profissional dos jovens e adultos, priorizando a formação ao longo da vida. A preocupação da UNICEF e da UNESCO em empoderar as pessoas, criando economias eficientes e sustentáveis pela via do conhecimento tem sido dissimilada por vários governos e organizações não governamentais que tem repercutido nos desenhos curriculares.

A globalização do conhecimento com base no desenvolvimento das competências curriculares tem como foco o desenvolvimento pessoal dos indivíduos, no âmbito organizacional e empresarial. A preocupação em avaliar o desempenho escolar e formativa dos sistemas educativos é visto pela OCDE, BM e o FMI como forma de monitoramento dos investimentos e das conceções monetárias para o desenvolvimento humano.

Os indicadores de competências têm sido instrumentos de debate nos encontros de reflexão curriculares das várias organizações de aprendizagem com propósito de aprimoramento da economia do conhecimento em virtude da educação de qualidade e dos saberes essenciais ao longo da vida. No contexto formativo, a cooperação e a globalização do conhecimento têm tido repercussão positiva na partilha de informações entre os Estados, a pesar da existência de algumas cristações nas políticas hegemónicas e contra-hegemónicas das nações economicamente forte, que de certo modo impactuam na extruturação curricular dos Estados de parques recursos.

## **Capítulo II**

### **2 Abordagem por competências no currículo do ensino técnico e formação profissional.**

## **Introdução**

Neste capítulo, apresentamos uma reflexão sobre a abordagem do ensino e aprendizagem por competências, embasada em estudos feitos por alguns pesquisadores e estudiosos das questões curriculares e das competências a nível escolar e, particularmente, a nível do ensino técnico-profissional e da empregabilidade. Pretendemos deste modo, discorrer sobre as distintas concepções ideológicas da pedagogia das competências, desde a sua origem à sua relação com conceitos proximais, focado nos instrumentos da construção das competências transversais e efetivas.

A lógica conceptual do paradigma das competências acarreta avanços sistémicos na sua contratilidade epistemológica, também estereotipada pela força das resistências à mudança de alguns segmentos da comunidade educativa. Assim, é necessário desmistificar alguns conceitos trazidos para o campo da didática e da pedagogia, visando o funcionamento das metodologias enfocadas no engrandecimento das competências.

Diante deste cenário da pedagogia do desenvolvimento de competências, procuramos descortinar obstáculos epistemológicos na estruturação de uma também pedagogia de abertura que incide na reflexão do aluno e da sua primordial participação na construção do seu conhecimento, (Weisser, 2001) capitalizando o saber que, consubstancialmente, eleva à reconversão em competências, as capacidades, as habilidades e atitudes, manifestas no processo de aprendizagem permanente.

O objetivo deste capítulo é retomar o debate da organização curricular por competências no ensino e aprendizagem, reerguendo as perspetivas teóricas sobre competências pedagógicas, revisando o conceito nas dinâmicas ideológicas contextualizadas, quer no debate das ideologias de desenvolvimento de competências, quer na organização e gestão do currículo do ensino técnico-profissional. As dinâmicas fenomenológicas das competências são vividas nos espaços de aprendizagem numa rede hexagrama de relações sociais na instrumentalização paradigmáticas dos conteúdos e das situações de aprendizagem.

Decerto, como disse Perrenoud (2000b:21), “[...] só se pode até mesmo levantar a hipótese de que essa competência só se desenvolverá realmente se as escolas funcionarem (...) e se os professores sentirem institucionalmente responsáveis pelo conjunto da

formação [...]” que direciona à qualidade de vida dos aprendentes tanto no processo da aparição social como no processo da construção do conhecimento técnico e intelectual.

Na luta contra a perda de tempo, e o desperdício nos investimentos na formação e capacitação integral dos indivíduos, as ideologias de desenvolvimento de competências ressurgiram nos anos 90 do século XX, na tentativa de identificar o que existe de mais relevante nas organizações de aprendizagem e de trabalho para maximização dos recursos humanos. Na tentativa de promover o empoderamento e a responsabilidade dos indivíduos com avanços substanciais na prospeção cultural e no desenvolvimento das capacidades criativas, investigadores vêm pesquisando estratégias de desempenho que melhor facilitam a capitalização intelectual e psicomotora dos formandos e/ou empregados consensualizando as ideias de competências para um silogismo de Qualidade Total de Aprendizagem (QTA) baseado no Conhecimento, nas Habilidades e nas Atitudes (CHA). Continua ainda a ‘saga’ da mediação, da conceituação do termo competência e outros termos proximais no intuito de dar respostas aos problemas complexos do mercado e da vida individual e coletivas, sublinhando, contudo, que o sentido aceitável da concepção de competência não é único, sobretudo na sua (re)formulação, o que é justamente o custo da sua apropriação pelos atores dos sistemas de ensino e aprendizagem e da empregabilidade.

## **2.1 Dinâmica conceptual das competências.**

A problemática das competências está sendo discutida nas mais distintas dimensões, tanto na formação como no mundo de trabalho. Gestores, pedagogos, sociólogos, psicólogos, engenheiros e juristas há muito que vêm expondo suas preocupações da qualidade profissional com que os indivíduos, ao terminarem os ciclos de aprendizagem formal, exortam seus conhecimentos e integram-nos nos ambientes de trabalho e da convivência social. Trata-se, contudo, de uma concepção racionalista e humanista de afirmação e emancipação social pela bancarização dos saberes e do conhecimento tácito reconvertida em conhecimento explícito. Com a bancarização do conhecimento explícito, a cada indivíduo é possibilitado a condição de mobilizar e compartilhar os saberes perante a visão e a concretude da realidade de cada um, injetando autonomia e ousadia para pensarem por si mesmo, produzindo e inovando nas suas ações nos contextos e nas vivências experienciadas. É neste desiderato que a competência se dá e é “[...] manipulada

pela mão de obra e pela inteligência [...]” (Zilles, 2006: 18), não sendo algo que surge no processo da construção do conhecimento como acabado, mas sim, cria novas circunstâncias que levam o homem a inventar coisas novas com recurso à ciência e à técnica que insurgem com reformas e mudanças ajustadas ao novo tempo e às novas necessidades e concepções.

A bancarização do saber é um processo de disseminação e consolidação do conhecimento sustentável que adentra no processo de desenvolvimento social das pessoas e económico das empresas e famílias, possibilitando a mobilização das competências no circuito económico local e global. Este processo deve estar ajustado ao contexto cultural e as necessidades sociais dos cidadãos, contribuindo assim para uma qualidade profissional eticamente eficaz e eficiente (Karychet, 2004). Dessa forma, a bancarização não pode ser interpretada como um processo de gestão financeiro mas sim, de gestão de competências inseridas nas políticas curriculares e de empregabilidade, com foco na mão de obra qualificada e ajustada as atitudes e comportamentos.

Desde do final século XX e início do século XXI, têm-se intensificado as preocupações nacionais e internacionais pelas reformas dos sistemas educativos, somando critérios de aprendizagem necessários e consistentes, propulsores da mão de obra qualificada e do bem-estar das pessoas, simbolizados por competências. Questionam-se as aprendizagens, se elas têm sido aprendizagens ativas ou se, se trata de mera animosidades intelectuais imbuídas de retóricas que pouco ou nada invocam a sustentabilidade económica, emocional, social e espiritual. Constitui uma concepção ideológica utilizada para designar a capacidade de realizar alguma atividade na vida, articulada à produção do capital intelectual e técnico-profissional geradora de economia do conhecimento e do capital financeiro.

O termo competência rege numa tríade de capacidades-habilidades-atitudes em desdobramento quotidiano e de recontextualização e no preâmbulo do conhecimento dos indivíduos demandada pela mídia social, mediada pela semântica cognitiva e psicomotora eminentemente pressionada pelas dinâmicas económicas e tecnológicas globalmente estabelecidas numa perspetiva de aquisição de competências específicas ajustada aos

princípios da ordem da ética e da moral (Bernstein 1996; Massing e Schneider, 2017; Schleicher, 2018). Corroborando com Massing e Schneider (2017),

competencies refer to the ability or capacity of an agent to act appropriately in a given situation especially to someone's proficiency in performing, analyzing and using text-based information and, in the case of some mathematical information, in the form of representations (e.g. pictures, graphs)<sup>13</sup>.

(Massing & Schneider, 2017: 4)

Portanto, a questão que se coloca é: a princípio, se a APC nos guiam para implementação de um programa curricular que protela o êxito na execução, análise e interpretação das informações das situações problemas? É certo que este modelo veio dar mote às mudanças sociais e económicas que temos presenciado, numa nova recontextualização dos mercados nacionais e internacionais, impingida pelas dinâmicas tecnológicas informacionais que, com certeza, exijam novas capacidades, habilidades e atitudes humanas que sirvam para acompanhar tais dinâmicas nas suas mais amplas dimensões.

Presenciamos uma dinâmica demográfica cada vez mais cíclica, que impinge mudanças de comportamentos numa perspetiva global, acarretando novas concepções organizacionais dos sistemas educativos, exigindo às escolas maior proficiência metodológica nas relações com os aprendentes, ajustando as dinâmicas contemporâneas às competências individuais que asseguram a sustentabilidade no desempenho de determinadas atividades. Dado os atuais desafios globais, as escolas precisam implementar metodologias de aprendizagem que estimulam o desenvolvimento do aluno e concretizam as potencialidades individuais e coletivas, criando valores económicos aos sistemas organizacionais.

Perante o desiderato da produção da economia do conhecimento abordado no capítulo anterior, os governos vêm envidando esforços na procura de novas formas de concepções curriculares precisamente ligadas à esfera do trabalho, às questões sociais e ambientais enfocadas no reconhecimento do mérito social e técnico através da conceptualização das ações desenvolvidas em determinados contextos sobre a égide de

---

<sup>13</sup> As competências referem-se à habilidade ou capacidade de uma pessoa em agir adequadamente, em determinadas situações, especialmente, relativamente à proficiência de alguém em executar, analisar e usar informações com base em textos e, no caso de algumas informações matemáticas, na forma de representações (por exemplo, imagens e gráficos). (Nossa tradução)



competências, procurando tirar maior ganho na competitividade e diferenciação de mercados. Aliados a estas aspirações, os académicos buscam a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, cooperando com diferentes sectores e regiões, articulando currículos e ajustando programas de qualificação profissional às exigências globais e às demandas tecnológicas e informacionais que favorecem a qualidade do ensino e aprendizagem focalizada em situações-problemas (Dias, 2010; Fleury & Fleury, 2001; Perrenoud, 2000, 2005; Seabra, 2010) e vêm promovendo a vigência da eficácia e da qualidade escolar para um contínuo saber aprender a aprender e a desenvolver competências profissionais para o trabalho.

A nós, surge-nos a pergunta, se os formandos, ao saírem da escola, deveriam ser indivíduos presumivelmente preparados para executar as tarefas específicas da empregabilidade ou se deveriam estar preparados para mobilizar conhecimentos ao longo da vida? Quando pusemos a refletir a este viés, compreendemos que a questão, não pode ser vista numa perspetiva unilateral mas sim na dimensão multidisciplinar, abrangendo a compreensão dos saberes epistemológicos aliados aos conhecimentos tácitos e explícitos, às habilidades, às capacidades, à qualidade de ensino, à pujança da mão de obra necessária para o sector da empregabilidade e às competências essenciais que permitem enfrentar situações complexas que vêm surgindo nos distintos campos de intervenção humana (Dias, 2010; Faria *et al.*, 2017; Fleury & Fleury, 2001; Morin, 2007; Pacheco, 2009b; Zilles, 2006).

O conhecimento tácito naturalmente, não se trata de um conhecimento exposto de modo consciente perante a ação individual e coletiva do sujeito na mobilização dos saberes. Contudo, é um conhecimento adquirido de forma implícita pelo aprendente e influencia o processo de desenvolvimento cognitivo das competências. Já o conhecimento explícito é um conhecimento mobilizável conscientemente pelo aprendente a partir do objeto de pensamento impregnado do saber tácito (Anderson *et al.*, 2001; Faria *et al.*, 2017; Besnstein, 1999).

A perspetiva teórica de alguns pesquisadores da atualidade, tais como Andreas Schleicher (2018), Faria, *et al* (2017), Filipa Seabra (2010), Claudia Bitencourt (2001), Maria do Céu Roldão (2009a), Manuel Pereira da Costa (2007), Philip Perrenoud (2000), sobre as quais se assenta o conceito de competência na formação técnica profissional e na

empregabilidade vêm atribuir à aprendizagem ao longo da vida um papel de destaque para a qualificação profissional e à competitividade do mercado. “A competência profissional consiste na busca de um amplo repertório de dispositivos e de sequências na sua adaptação ou construção, bem como na identificação, com tanta perspicácia quanto possível, que eles mobilizam e ensinam” (Perrenoud, 2000a: 36).

Perrenoud coloca em debate a questão de educar para a satisfação social e individual, com as peculiaridades intelectuais e cognitivas focadas nos benefícios do desenvolvimento da personalidade e da criação do sistema de valores traduzidos em competências profissionais na qual, são considerados “[...] característica subjacente de uma pessoa que pode ser um motivo, traço, habilidade, aspetos da auto-imagem, ou papel social, ou um corpo de conhecimento que ela usa [...]” (Boyatzis, 1982: 21, Citado por Pereira 2005:4). Correlativamente a este paradigma, as organizações procuram cada vez mais uma maior rentabilidade dos seus recursos humanos e materiais em todas as dimensões de agregação de valores, em virtude da dinâmica de competências no desempenho das ações assertivas, geradoras das economias institucionais e competitivas à jusante da aprendizagem organizacional.

Contrariamente às detonadas perspetivas, entendemos que a competência congrega na dimensão ideológica e prática, a ação eficiente do indivíduo perante as circunstâncias de determinadas atividades. Em virtude à pluridimensionalidade e especificidade combinatória dos saberes, as competências são mobilizáveis e reflexionáveis quer nos campos de aprendizagem e da empregabilidade bem como da espiritualidade. Perante a reflexionabilidade dos saberes, a correlação existencial entre ação espiritual e a prática material das competências eleva os sujeitos a um grau de competência hibridamente consistente nas suas variadas dimensões da vida quotidiana (Sá, 2012).

A competência como fonte de agregação de valores para o indivíduo e para as organizações, é definida como sendo: “[...] um saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades num contexto profissional determinado” (Fleury e Fleury, 2001: 187). Deste modo, os autores priorizam a redefinição dos valores e atitudes dos indivíduos nas suas ações quotidianas e nas intervenções organizacionais, de modo a obter melhor

posicionamento nos espaços competitivos do mercado global, colocando em tese a questão do investimento no desenvolvimento dos '*core competences*' (Idem) e das competências dos indivíduos. A conjugação das características subjacentes referenciadas por Boyatzis (1982) com a mobilização dos saberes propostos por Fleury e Fleury (2001) e adaptando-as às situações contextuais de Perrenoud (2000), revitaliza a aplicabilidade do conhecimento nas diferentes circunstâncias sem negligenciar o desenvolvimento psicomotor e metacognitiva que entoa a capacidade de decisão.

As organizações, trabalhando com um conjunto de habilidades e requisitos que os levarão a redefinição das estratégias completivas no desenvolvimento das atividades complexas, não são mais apenas referência da qualidade do produto mas sim, buscam atrair e desenvolver pessoas com combinações de capacidades e da complexidade das ações para atender as '*core competences*' necessária à reutilização das competências coletivas e individuais nas organizações (Económicas, sociais, religiosas e espiritualista). Nesta ordem de ideia, Dias (2010), considera a competência como sendo,

[...] uma combinação de conhecimentos, motivações, valores e ética, atitudes, emoções, bem como outras componentes de carácter social e comportamental que, em conjunto podem ser mobilizados para gerar uma ação eficaz num determinado contexto particular.

(Dias, 2010: 75)

Para dar respostas à acirrada competitividade a nível global, as instituições dinamizam modelos de desempenho que tragam alguma pujança económica sob o código de *performance* no uso da capacidade por intermédio das experiências generativas do conhecimento em determinadas circunstâncias em que somos confrontados com problemas (Perrenoud, 1999; Zilles, 2006). Com a relevante definição e redefinição dos saberes e das atitudes dos corroboradores, as organizações de empregabilidade são transformadas em autênticos centros de competências focados nas inovações sociais e tecnológicas, consolidando os conhecimentos anteriores através da aplicabilidade institucional e interpessoal das competências, numa plena racionalidade de recursos, combinados com novos conhecimentos. Tais competências são observáveis pelas soluções mais felizes e exitosas no eminente contexto de redefinição de novos saberes, dominados pelas circunstâncias da vida que implicam o replaneamento contextual das ações individuais e coletivos.

Sem dúvida que, a aposta na redefinição dos saberes, na capacitação, na envolvimento, comprometimento e responsabilidade dos agentes económicos e sociais, tem havido um despoletar de fortes interesses das organizações na redefinição de potenciais objetivos coletivos e individuais, representado por um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que são mobilizados para a execução de determinadas atividade representativa de um sistema de código (Bernstein 1999; Perrenoud, 2002).

A representação de tal sistema de código vem sendo traduzida em conhecimento, habilidades e atitudes, nas instituições escolares, em todos os níveis. Trata-se certamente dos três elementos fundamentais de aprendizagem, que articulados convenientemente traduzem-se em competências nas distintas especificidades, tanto na produção social como na produção cultural. Assim, para uma melhor entendimento e descodificação dos termos relacionados com a efetivação da competência, torna-se relevante a representação do quadro, a seguir, traduzindo a competência numa conexão de conhecimento, habilidade e atitude:

**Quadro 2.1. Dimensões de Competências**

| <b>Conhecimento</b>                                                 | <b>Habilidade</b>                                                        | <b>Atitude</b>                                                                                                          |
|---------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C                                                                   | H                                                                        | A                                                                                                                       |
| Saber                                                               | Saber fazer                                                              | Querer saber                                                                                                            |
| Conhecimentos técnicos, escolaridade, cursos, especializações, etc. | Experiência nos conhecimentos técnicos, ter colocado em prática o saber. | Ter atitudes compatíveis para atingir eficácia em relação aos conhecimentos e habilidades adquiridas ou a ser adquirido |

Fonte: Adaptado de Bitencourt (2015)

Numa linguagem descritiva do quadro, percebe-se que os aprendentes nos diferentes níveis e idades devem ser preparados e/ou formados para engrandecer os valores sociais e humanitários, acumulando as competências sociais, técnicas, científicas e intelectuais no dia a dia, para prática quotidiana e aprimorando as ações no contexto de ensino e aprendizagem assim como de empregabilidade. Além dessa elevada completude ao nível da assertividade do desempenho, responde diretamente às necessidades do indivíduo, responder de maneira enérgica e integralmente, aos problemas por intermédio de uma demonstração de competência na apresentação das soluções. Isto significa dizer

que na abordagem por competências, a qualidade do desempenho na liderança pedagógica dos professores e gestores estão associadas a:

- capacidade de mobilização de recursos didático-pedagógico para promoção de avanços no desenvolvimento das habilidades do aluno;
- mobilização dos saberes potencialmente adquiridos nas suas vivências profissionais e socioculturais, pondo-as em evidência nos espaços de intervenção e reflexão pedagógica;
- possibilidade de promover situações didáticas em que o aluno demonstre aquilo que já sabe e aprendeu fora da escola (competências essenciais) transpondo-as para uma situação de aprendizagem contextualizada (competências chaves);
- criação de uma zona de desenvolvimento proximal na perspetiva Vygotskyana para intervenção pedagógica baseada na mobilização de novos conhecimentos;
- inventariar conhecimentos anteriores e de diferentes contextos, pré-adquiridos para forjar novas perspetivas que conduz o formando à apropriação de novos conhecimentos.

A construção do processo de ensino e aprendizagem, a longo prazo, circunstancia a necessidade dos professores de se engajarem, conscientemente na ampliação da visão longitudinal dos processos didático-pedagógicos, sobretudo demonstrando uma apropriação de práticas pedagógicas no planeamento de estratégias de ensino, perspetivando interações com os alunos na sala de aula buscando “[...] *julgar com conhecimento de causa* o que deve ser absolutamente adquirido agora e o que poderia sê-lo mais tarde, sem que isso acarrete consequências” (Perrenoud, 2000a: 46) no decurso da capitalização do conhecimento do aprendente e proporcionar a satisfação coletiva e individual, impregnando a qualidade das coisas através do teste das hipóteses manifestadas em função de certas condições de aprendizagem.

A questão da qualidade de ensino e da mão de obra altamente qualificada vem, de igual modo, sendo debatidas desde os anos 70 do século XX pela UNESCO, através da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação e outras organizações transnacionais referenciadas no capítulo anterior, que vêm perspetivando medidas para uma emancipação social e económica dos Estados em recessão económica, mergulhados

em crises sistêmicas de aprendizagem, com intervenções diretas nos contextos de aprendizagens (Drucker, 2004; Noguera-Ramírez, 2011; OECD, 2018; Pacheco, 2009c).

Os desafios que se colocam à sociedade contemporânea em termos do desenvolvimento das competências no contexto escolar e de empregabilidade, têm levado vários estudiosos e académicos a pesquisarem novas competências necessárias que firmem o desenvolvimento das capacidades técnicas e humanitárias do homem neste século XXI. Este desiderato trouxe uma nova forma de organização e gestão curricular nos distintos níveis de aprendizagem, enfocando na formação das crianças e jovens, preparando-os para serem indivíduos protagonistas das suas próprias aprendizagens. O propósito deste novo paradigma de aprendizagem é, segundo Perrenoud (1999), para que as pessoas possam estar aptas à mobilização do conhecimento, promovendo assim o bem-estar social e reescrevendo suas próprias histórias consignadas a todas as atividades a eles subjacentes e necessárias para empreendimento da satisfação individual e coletiva. Neste âmbito, Pacheco (2009c) afirma que,

[...] diversos organismos transnacionais perspetivam o conhecimento como um recurso económico e, ao mesmo tempo, exigem novos critérios para a qualificação dos cidadãos, regulados por lógicas de mercado e definidos na base de uma concepção instrumental da formação, que a fraseologia relativa à pedagogia por competências recupera como indicador principal na organização curricular.

(Pacheco, 2009c: 109-110).

Trata-se, contudo, segundo Noguera-Ramírez (2011) de conceitos que surgiram pela primeira vez no relatório da Comissão da UNESCO para a educação, apresentado em 1973, como por exemplo, os conceitos de “aprender a ser”, “cidade educativa” e educação permanente” (Freire, 2002:14). Outros conceitos como o “aprender a aprender”, a “educação ao longo da vida” “alfabetização midiática”, veio também tomar parte destas concepções ideológicas e pedagógicas numa busca cerrada de métodos mais leves e consistentes para a eficácia do processo de ensino e aprendizagem; surgiram com a publicação do relatório apresentado à UNESCO também pela comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, presidida por J. Delors (1996). O conceito de “educação ao longo da vida” e com Perrenoud (1999) o conceito da ‘educação a longo prazo’ que, para Noguera-Ramírez (2011) são conceitos que pressupõem a capacidade de ‘aprender a aprender’, para aproveitar as possibilidades oferecidas, com ênfase na educação permanente. Segundo o autor,

A razão de tal ênfase é que as análises feitas sobre a educação mundial levaram a concluir que os estudos já não podiam constituir um todo definitivo, distribuído e recebido antes do ingresso na vida adulta, independentemente do momento que se considera como ponto-limite para esse ingresso[...].

(Noguera-Ramírez, 2011: 14)

Com estas novas concepções para educação e formação profissional, empreende-se um sistema de ensino virado para o desenvolvimento das competências e da aprendizagem a longo prazo, de forma a que os indivíduos, enquanto seres em ação nas suas práticas e vivências quotidianas, nos seus contextos, sejam capazes de gerar conhecimento e de promover as suas próprias aprendizagens com as experiências e os problemas que a vida os suscita, para a mobilização de saberes, tanto no mundo do trabalho e da formação profissional como escolar (Perrenoud, 2000a, 2008) e nos atuais contextos midiáticos. A utilização das metodologias para o desenvolvimento do ensino por competências tem modificado as práticas pedagógicas em países como a Nova Zelândia, Finlândia, Austrália e a Suíça. “O grande desafio introduzido nos sistemas educativos foi de desenvolvimento da dimensão subjetiva das competências e a transposição dos conteúdos curriculares para uma metodologia baseada em situação-problema e projetos de trabalho” (Abreu & Gonzales, 2005).

Nesta segunda década do século XXI, verifica-se que todo o conhecimento das competências necessário para empreender a satisfação individual e coletiva dos cidadãos vem sendo reconhecido tanto nos sectores escolares como nos da empregabilidade, e, toda ela está sendo discutida no sentido de uma disciplinarização e parametrização de procedimentos que levem o indivíduo à ***ação assertiva e eficaz nas suas intervenções contextuais***. Porém, “a organização do sistema educativo, quer a nível nacional quer internacional, está ancorada no desenho dos planos estratégicos de desenvolvimento a médio e longo prazo dos governos” (Rocha & Seabra, 2017: 2) e vem evidenciando uma certa complexidade na reestruturação do conhecimento neste século de expansão informativa e de inovação social. De certo modo, refere-se a concepções ideológicas que exigem das pessoas maior capacidade, no pensamento crítico perante as incomensuráveis ofertas de produtos intelectuais, espirituais e materiais. Não se trata de meros modismos, todavia medidas para empoderar as pessoas, dotando-lhes competências para enfrentar os aspetos da mobilização do conhecimento, numa perspetiva crítica e intervencionista, promovendo o bem-estar social e a satisfação em todas as dimensões da vida.

As competências, os conhecimentos, as habilidades e as atitudes, com certeza, são variáveis importantes na economia dos Estados contemporâneos e têm uma implicação na forma de pensar a educação numa perspectiva da pedagogia por competências.

Competências, segundo Noguera-Ramírez (2011: 14) “[...] não podem ser mais um monopólio da escola”, devem evadir as instituições governamentais, as organizações sociais e empresariais para alcançar a QTA<sup>14</sup> diante das inovações. Trata-se de argumentos teóricos e políticos que demonstram a necessidade da capacitação dos indivíduos para aprenderem a aprender (Drucker, 2004; Pacheco 2009) de modo participativo e construtivo numa reprodução de saberes compartilhados pelos agentes da qualificação e formação. A ideia de compartilhamento dos saberes na construção do conhecimento está basicamente (re)direcionada às complexas reflexões pedagógicas e epistemológicas, especificamente ancoradas à qualidade da concepção e organização do currículo ajustado às dinâmicas demográficas e tecnológicas, de modo a torná-las cada vez mais eficazes, proficientes e convergentes às necessidades quotidianas dos cidadãos em assertivas ações humanas que possibilitem um acúmulo dos bens simbólicos que concentra-se na estruturação do pensamento dos indivíduos nos seus campos de ação (Bourdieu, 1989; Ferreira, 2013).

A ação assertiva e eficaz na intervenção pedagógica contextualizada perpetua a uma perspectiva em que o conhecimento não pode mais contar com processos de aprendizagem conteudística, desconectada das soluções necessárias e circunstanciais para dar respostas a problemas sociais, (Perrenoud, 2000b) cada vez insurgentes das complexidades humanas e aliadas ao progressismo tecnológico que exige dos sujeitos resolutos capacidades para o desmantelamento da complexidade dos problemas e torná-las mais visíveis e solucionáveis em tempos *record*, em detrimento do bem-estar social. Como tal, o que vem sendo debatida nos vários campos da intervenção humana é a ‘**competência**’ apresentada nas distintas concepções ideológicas (Le Boterf, 2005; Morin, 1994; Pacheco, 2009; Perrenoud, 1999; Roldão, 2009b; Seabra, 2011). Deste modo tem-se procurado através das organizações internacionais como o Banco Mundial, a UNESCO e a OCDE, reorientar as políticas de educação básica e da formação profissional, no sentido de reforçar os modelos de ensino e aprendizagem para uma abordagem menos conteudista, e mais voltada para o

---

<sup>14</sup> QTA (Qualidade Total de Aprendizagem);



desenvolvimento das habilidades, atitudes e comportamentos, por forma a colocar ênfase no aprender a aprender, no ser e no fazer e no conviver com o outro, em diferentes contextos da vida humana (Drucker, 2004; Pacheco, 2009a; Roldão, 2009b; Vesentini, 2009). Assim, as “**competências**” aliadas às habilidades vêm sendo administradas para darem respostas às demandas socioeconómicas e socioemocionais, enredados numa hiperconectividade de espaços, tornando-se numa importante ferramenta da mobilização do conhecimento para o progresso social. As pessoas ao disporem das competências e habilidades têm mais possibilidade de participarem ativamente na sociedade, alcançando patamares mais altos de satisfação, usufruindo de recursos cognitivos e emocionais, que permitam solucionar de melhor forma os problemas do quotidiano. Em virtude do atual clima socioeconómico global, tornou-se importante desenvolver as competências socioemocionais e cognitivas para ajudar as pessoas a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, compartilhando as experiências que permitam-lhes galgar a uma vida próspera, saudável e satisfatória (OCDE, 2015). Portanto, trata-se, contudo, segundo Parry (1996), duma concepção que impõem novos *insight* ao processo de ensino e aprendizagem e que dinamiza uma possível busca da qualidade total nas ações positivistas, de possibilidades quase ilimitadas, tanto almejadas pela sociedade de aprendizagem na busca de eficiência entre *inputs* e *outputs* de forma sistémica para o exercício da cidadania mais participativa e crítica (Noguera-Ramírez, 2011; Pacheco, 2009; Perreira et al., 2017). Certamente a questão da cidadania, atualmente é um processo que se dá na prática social e políticas das classes e insta os indivíduos a uma consciência de direitos e deveres nas relações humanas. Trata-se de uma competência que consubstancia o princípio da democracia, do respeito às diferenças, à dignidade humana, ao ambiente e ao trabalho digno.

A competência na educação e formação profissional, tem-se tornado na perspetiva de investigadores como, Edgar Morin (2007), Guy Le Botef (2003, 2005), José Augusto Pacheco (2009), Filipa Seabra (2010), Maria do Céu Roldão (1999a), Pierre Bourdieu (1998), Philip Perrenoud (1999), entre outros aqui referenciados nesta tese, como sendo um conceito recorrente, quase sacralizado e que transcende as experiências de ensino e aprendizagem intergeracional e interespaial para se tornar um norte de investimentos intelectuais dos agentes educativos, “[...] mediados pela a estrutura de oportunidades e

simbólica [...]” (Bourdieu, 2007:8) que endossa o mérito e a superação. Segundo Zarifian (1999, citado por Fleury & Fleury, 2001), “a competência é a inteligência prática para situações que apoiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam com tanto mais força, quanto mais aumenta a complexidades das situações [...]”(Fleury & Fleury, 2001: 187). Contudo, trata-se de um conceito que, apesar de a sua utilização nos diversos campos de intervenção, tem insurgido à volta dele vários argumentos controversos, tanto a nível epistemológico e pedagógico como também político dissimulado nos espaços escolares e nas organizações sociais e religiosas.

A complexidade das situações do desenvolvimento das competências escolares é cada vez mais evidente no desenvolvimento das capacidades e na mobilização do conhecimento, dado os desafios contemporâneos que as ciências, as tecnologias e a mobilidade humana, impõem a interação global, na busca do ajusto do pensamento incompleto, que nos obriga a inovar para saciar a infinita fome do conhecimento.

O saciar a fome do conhecimento, segundo Morin (1994), não se trata de dar todas as informações sobre um fenómeno estudado, mas de respeitar as suas diversas dimensões traduzidas em saberes e na completude das habilidades a desenvolver nas atividades humanas. Desta forma, respeitando as diversas dimensões do conhecimento, demonstra o quanto se aprende nos diferentes contextos e ajuda a compreender as práticas e a “construir o capital de esquemas informacionais que permitam traduzir os pensamentos e práticas sensatos e regulados, sem intenção de direção e obediência consciente às regras explicitamente reguladas como tais”, (Bourdieu, 1986: 40) seja entre os incluídos, seja entre os excluídos dos espaços escolares. Disto tudo, fica o nosso entendimento de que, o processo de desenvolvimento de competências partindo da escola carece de mecanismo de regulação para promoção de saberes escolares estruturantes, traduzidos em competências que podem levar os estudantes ao desenvolvimento do autoconhecimento, conectando aos anteriores conhecimentos adquiridos nas suas vivências quotidianas, nas experiências, nas relações e interações humanas que vem estabelecendo com os diversos contextos. Para fundamentar esta perspetiva, concordamos com Pacheco (2009c:110) que diz que “[...] a pedagogia por competências recupera como um indicador principal na sua organização curricular” e que, mobiliza o conhecimento a partir dos saberes quotidianos

dos aprendentes para produção de novas competências no intuito de gerar uma eficaz capital intelectual e consubstancialmente uma notável economia do conhecimento aliada à agregação do valor económico para a organização e ao valor social para o indivíduo (Fleury & Fleury, 2001).

A dinamização do ensino por competências nos distintos subsistemas educativos exige concomitantemente a compreensão e o envolvimento sistémico dos agentes educativos na implementação e na organização de um currículo escolar capaz de produzir e reproduzir resultados sociais positivos e necessários aos ambientes socioeconómicos e multiculturais, que se adequam às complexas demandas do mercado do emprego. Assim, na responsabilização ético-moral das pessoas para reprodução de conhecimento, “[...] não nos devemos esquecer que o homem é um ser bio sociocultural e que os fenómenos sociais são, simultaneamente, económicos, culturais e psicológicos” (Morin, 1994:138) e com eles vem o sentido competitivo e a necessidade de superação constante que exige um renovar das competências cognitivas, técnicas e sociais impactantes na competitividade global.

Apesar de nos termos anteriormente em diferentes momentos abordados a questão do desenvolvimento cognitiva dos indivíduos sem que nos tenhamos definido este conceito, consideramos oportuno aqui definir a

ciência cognitiva como um esforço contemporâneo, com fundamentação empírica, para responder questões epistemológicas de longa data – principalmente aquelas relativas à natureza do conhecimento, seus componentes, suas origens, seu desenvolvimento e seu emprego[...].

(Gardnier, 1985: 20)

Neste mando de competitividade global, os desafios são cada vez mais exigentes para educação na mobilização de conhecimentos e no desenvolvimento das competências sociais, técnicas e comportamentais que elevem o ego individual e coletivo. Assim, o processo organizacional, de qualificação e capacitação dos indivíduos, enquanto seres ativos e reflexivos, impere mudanças organizacionais fundamentais para a construção de currículos flexíveis e ajustadas às condições para facilitar a integração cultural, as habilidades e as competências, nos novos contextos de aprendizagem, de empregabilidade e de interação humana (Roldão, 2009a, 2014). Bourdieu (2007) considera que a qualificação e a capacidade do indivíduo, como sendo moedas do mercado de trabalho e tem sido utilizado nas mais diversas concepções pedagógicas e dos sistemas escolares quer

no silogismo da cultura quer na evolução da cultura do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos (Santos, et al., 1996). O investimento no capital escolar é hoje concorrido pelas famílias dos mais diversos estratos sociais e este desiderato tem sido um veículo de capitalização ou mesmo de descapitalização, movida pela competência e as habilidades com que o indivíduo mobiliza os recursos do conhecimento e gere a capitalização ou a descapitalização quando é levado a uma situação de classificação, desclassificação e reclassificação na carreira escolar e profissional.

Cada vez mais, nesta nova era de miscigenação cultural promovida pelas mídias, o desafio é desenvolver processos que possibilitem a identificação, a promoção e gestão dos saberes que podem ser mobilizados pelos agentes educativos. Para que estes atuem segundo a premissa básica de melhoria da qualidade humanitária, tanto no campo social bem como no campo da empregabilidade, torna-se necessária a articulação dos saberes e das habilidades na persecução de competências.

Sendo a educação um direito humano, as lideranças nas instituições formativas devem apostar na promoção do pleno desenvolvimento das habilidades dos formandos que, concomitantemente, os levem à economia do conhecimento e às competências permissíveis a uma sustentabilidade social e humana. O desenvolvimento pleno do indivíduo na perspectiva de autores como Camargo (2006), Seabra (2010) implica um preparo para o exercício da cidadania e sua capacitação e qualificação para o trabalho e adaptabilidade aos contextos da prática das atividades quotidianas. Assim sendo, educação, como um direito humano, não pode ser vista de forma redundante a uma perspectiva conceptual e intelectual (Morgado, *et al.*, 2018; Noguera-Ramírez, 2011; Seabra, 2010; Pacheco, 2009c). A educação abarca um manancial de preceitos ideológicos, culturais e práticos, modelados pela cognição que cumpre a satisfação das necessidades básicas dos indivíduos, propensos em resolver os problemas subjacentes à vida quotidiana que dêem norte ao caminho para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2018). “É na educação que se observa as mudanças mais drásticas [...]” (Cavignac, 2018: 20) e que ocorrem as orientações aos debates acirradas à volta das questões paradigmáticas, quando se tem a pretensão de introduzir novas políticas sociais e económicas.

O investimento na capacitação das pessoas para garantir a sustentabilidade e o equilíbrio socioeconómico requer, tanto a nível familiar como a nível estatal, um profícuo engajamento na manutenção na qualidade de vida, a nível ético, moral e financeiro. Decerto, o combate ao desemprego jovem, a recapacitação dos adultos com baixa qualificação, tornam-se medidas substancialmente agendada com apoio de organismos internacionais na reposição e reajustamento de competências necessárias e básicas que propiciam o crescimento económico e o bem-estar social dos Estados (OECD, 2018).

A garantia da sustentabilidade das nações, nas mais distintas dimensões, carece de uma forte aposta no desenvolvimento das competências, por via das escolas que subjaz impreterivelmente a capacitação e qualificação dos professores, com enfoco na mobilização de competências necessárias para a empregabilidade e a sustentabilidade dos sistemas de ensino e aprendizagem. Daí, o investimento na capacitação dos professores é fundamental para a mobilização e manutenção da qualidade do ensino, colocando assim, em harmonia a eficácia e o engajamento no trabalho pedagógico, elevando a capacidade reflexiva na modelagem curricular e nas conexões didáticas dos saberes e com certeza, na sua valorização social e económica.

A qualidade do ensino, com certeza, tem uma pujante conectividade com a eficácia na valorização da atividade docente e na mobilização das habilidades e saberes que levam os indivíduos às competências necessárias para uma determinada situação contextualizada da vida. Tanto as *soft skills* (habilidades socio-emocionais) como as *hard skills* (habilidades técnicas) na modelação e transposição dos saberes, reiteram uma maior capacidade docente para descodificar perspetivas e sonhos das crianças e jovens que vivem realidades em permanentes conflitos metacognitivos. Tais conflitos advêm da sede do conhecer cada vez mais e da (re)memorização dos antecedentes do conhecimento fractalizados nos espaços contemporâneos da informação e da cibernética, que, a par das escolhas aliciadas atualmente, pelas novas tecnologias que perpetuarão nas nossas vidas. Para tanto, ao professor contemporâneo exige-se uma dinâmica transversal de conhecimentos para que seja capaz de ensinar aos formandos o aprender a aprender, o aprender a fazer e o aprender a ser, (Pacheco 2009a; Perrenoud, 1999; Seabra, 2010) com recurso a transposição didática, a modelagem conceptual dos artefactos de aprendizagem

significativa e dos saberes. Para Vieira (2012), neste novo paradigma de ensino e aprendizagem por competências:

O professor se transforma agora no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar a informação mais relevante. Num segundo momento coordena o processo de apresentação dos resultados pelos alunos. Depois, questiona alguns dos dados apresentados, contextualiza os resultados, os adapta à realidade dos alunos, questiona os dados apresentados. Transforma informação em conhecimento e conhecimento em saber, em vida, em sabedoria.

(Vieira, 2012: 6)

De facto, a responsabilidade do professor ultrapassa a sala de aula e a própria escola, para uma participação tácita na transposição do currículo prescrito a uma concepção curricular latente, construída assim numa dinâmica de saberes transformadores do conhecimento que estimula a discussão acerca do seu papel na aula e cria condições para que os formandos desenvolvam um pensamento reflexivo sobre as vivências quotidianas, tanto a nível dos seus saberes e das suas práticas híper conectadas às redes de relações sociais quer nas transações de informação e de partilhas de conhecimentos, bem como nos resultados de aprendizagem.

A criação de uma vivência reflexiva dos formandos exige dos centros educativos melhores medidas organizacionais na preparação das aprendizagens, modeladas a convenientes prescrições curriculares, ajustadas a métodos que se adequam às necessidades cognitivas, sociais, e atitudinais, na melhor adequação à vida quotidiana e ao mercado de emprego assim como, numa aprendizagem diferenciada e profícua. O melhor enquadramento dos indivíduos na vida ativa torna-se num paradigma que erradica o dogmatismo didático-pedagógico e busca tenazmente a excelência e a flexibilidade regulatória das aprendizagens significativas, dotadas igualmente de preceitos psicossociológicos, antropológicos e psicanalíticos que incorporam significativas habilidades, saberes e comportamentos que levam às competências, termo muito reclamado pelo sector económico e social da contemporaneidade. Trata-se de um jogo ideológico pelo qual os aprendentes exteriorizam os conhecimentos capitalizados nos diferentes contextos sociais e redefinem novos conceitos e saberes, recapitalizando seus conhecimentos, aumentando assim o capital intelectual e técnico na redefinição das habilidades situacionais.

O conceito de competência, juntamente com as suas dimensões não é novo já que foi trazido dos sectores empresariais e da justiça para os sectores da educação e formação, nos últimos vinte anos. Trata-se de um paradigma que vem despoletando diversas discussões e reflexões, oportunizando o prestígio simbólico do termo em diversos sectores da atividade humana. Muitos investigadores como: Philippe Perrenoud (1999), Guy Le Boterf (2005, 2003), José Augusto Pacheco (2009) e Filipa Seabra (2010) que têm debruçado sobre competência, consideram-na como a via para o encontro da qualidade total da organização das aprendizagens e da empregabilidade (Díez Gutiérrez, 2009; Westera, 2004). Consequentemente, nos anos 90 do século passado, as reflexões à volta do termo enfrechou a pedagogia na direção do ensino básico e da formação profissional. Focada na eficiência de aprendizagem e na melhoria da economia das nações, as organizações transnacionais vêm construindo enérgicas estratégias de mobilização de competências globais para responderem de maneira eficiente aos desafios do desenvolvimento humano. Sobre o carácter ontológico, o conceito de competência, baseia-se fundamentalmente no aproveitamento total das capacidades humanas para provocar o bem-estar social presumivelmente ajustado aos contextos, dotado de um equilíbrio no aproveitamento máximo das capacidades individuais e coletivas, que faz com que as coisas aconteçam de modo eficaz e endossada pelas habilidades e saberes diferenciados. Na educação, Philippe Perrenoud preconizou fortes reflexões à volta das competências ao apresentar as dez novas competências para ensinar, propostos nas suas obras publicadas «Construir as competências desde a escola» (Perrenoud, 1999), «As 10 novas competências para Ensinar» (Perrenoud, 2000a).

A competência é entendida como “[...] a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para solucionar com pertinência e eficácia uma serie de situações [...]” (Rodrigues & Pariz, 2005:109) em qualquer campo de ação humana. Na educação, cabe aos agentes educativos (professores e gestores) promoverem a capacitação dos alunos para o desenvolvimento das suas competências e direcionadas a uma aprendizagem eficiente e transferível para diferentes contextos da vida quotidiana. Nos distintos contextos em que o aprendiz se interage, enquanto ser atuante e transformador das condições humanas, perpetua a transposição do conhecimento e mobilização dos saberes para o exercício das funções profissionais, sociais e espirituais. “A competência para o exercício de uma função

ou profissão pode ser vista sob duas óticas: a da função/profissão em si e a da pessoa a exercê-la” (Lück, 2009a: 12). Nesta perspectiva, a autora considera a competência para o exercício das funções profissionais como sendo um conjunto sistêmico de padrões mínimos, que permitam que as pessoas tenham as condições necessárias para o bom desempenho das responsabilidades que caracterizam determinadas tarefas em situações de empregabilidade. Porém, em relação à pessoa que exerce a função/profissão, esta mobiliza o conhecimento através da transposição de saberes e das habilidades cognitivas e metacognitivas na situação de construção de novas competências essenciais e necessárias às dinâmicas: técnicas, intelectuais, culturais e comportamentais. Assim, a competência “[...] constitui na capacidade de executar uma ação específica ou dar conta de uma responsabilidade específica em um nível de execução suficiente para alcançar os efeitos pretendidos” (Idem). Ressaltamos a capacidade de mobilização e organização dos saberes, alinhadas às habilidades que permitem a execução das tarefas com tal responsabilidade presente na perspectiva de Lück (2009a). A competência é também definida por David McClelland (1999) como sendo uma característica subjacente do indivíduo e está casualmente relacionada com um padrão de efetividade e/ou uma *performance* superior a uma tarefa ou situação.

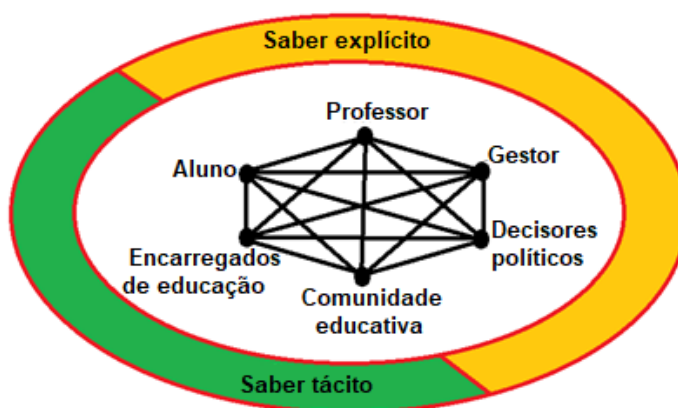
A gestão escolar e a ação pedagógica dos agentes educativos no manuseamento do currículo focado no desenvolvimento das competências escolares surgem-se integradas as três dimensões: liderança – ensino – aprendizagem (Costa, Et al., 2018; Resendes, 2008; Roldão, 2004). Esta nova perspectiva de ensino requer a disponibilidade e o engajamento de todos os atores escolares na mobilização dos recursos cognitivos para uma permanente busca do capital intelectual, geradora da pujante sustentabilidade da economia do conhecimento que gere competências profissionais e intersócio-cognitivas. “A competência profissional consiste na busca de um amplo repertório de dispositivos e de sequências na sua adaptação ou construção, bem como na identificação, com tanta perspicácia quanto possível, que eles mobilizam e ensinam” (Perrenoud, 2000a:36) de modo a perspetivar a efetiva economia do conhecimento, promotora do bem-estar social multidimensional. Trata-se, contudo, de uma concepção que ultrapassa os saberes e perpetua a trajetória escolar e as vivências quotidianas das pessoas que impregnam o eterno sentido de aprendizagem traçado numa ‘linha’ sem obstáculo no percurso da



produção e reprodução do conhecimento (Bourdieu, 2007, Polanyi, 1997) tácito e epistemológico que direciona para a sustentabilidade e a apropriação do capital económico, social e intelectual.

A sustentabilidade da economia do conhecimento vai muito além dos espaços tradicionais de aprendizagem e ultrapassa o armazenamento enciclopédico do próprio conhecimento explícito. Para tal, a sustentabilidade dos saberes a ensinar e a aprender passa impreterivelmente por uma reconfiguração do pensamento crítico da pedagogia, das didáticas e das metodologias de ensino-aprendizagem, quer na modelagem da informação quer na transformação dos saberes que motivam e mobilizam as competências geradoras de novas competências na pirâmide da evolução dos saberes ajustadas às dinâmicas naturais e humanas. Neste preâmbulo, o (re)planejamento das competências curriculares anima-se pelos contextos históricos e evolutivos do homem nos distintos sistemas de disposições duráveis na rede de relações sociais e de saberes, na qual a família e a escola articulam-se para a reprodução e a produção do capital económico, cultural, social e intelectual dos aprendentes (Bourdieu, 2007). A história dita-nos a dinâmica anímica dos pensamentos pedagógicos que a educação vem impregnando há vários anos, impingindo padrões e valores socioculturais que harmonizam o relacionamento humano em todas as circunstâncias. Os diferentes métodos de aprendizagens que têm sido adotados pelas sociedades na formação das crianças e jovens declinaram a melhoria do pensamento, da intelectualidade e das habilidades na construção da economia do conhecimento das nações marcada por mudanças e reformas curriculares desde Platão a Confúcio, até chegar às modernas reformas dos sistemas educativos, adotando alternativas no processo de ensino e aprendizagem com dispositivos que assentam sobre hipóteses relativas à aprendizagem na relação com o saber, ao projeto, à ação, à cooperação, ao erro, à incerteza, ao êxito e ao fracasso, ao obstáculo, ao tempo, aos mecanismos estratégicos de mobilização do capital social e económico (Bourdieu, 2007; Parrenoud, 2000). A dinâmica fenomenológica das competências é vivida num espaço de aprendizagem que se centra em redes de relações socialmente instrumentalizadas numa caixa orbital dos saberes, imbuídas de pragmatismos e enredadas em bívios conceptuais como ilustramos no hexagrama de relações de saberes.

Figura 2.1. Redes de Relações da construção do Saber



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os entrelaçamentos da mediação incorporada nas intervenções e relações sociais dentro da rede de circulação de informações exteriorizam desejo exogâmico que criam bívios de relações entre os atores do processo de desenvolvimento curricular ultradinâmica que impactuam interesses organizacionais, estatais e individuais. O nó central é onde se processa toda a sustentabilidade da economia do conhecimento e efetiva as competências policognitivas e metacognitivas, mobilizadas a partir dos saberes tácitos e explícitos, transacionados por todos os atores sociais com implicações que conduzam à expectativa ambivalente, com respeito aos atores que expressam de forma útil a partilha das informações em rede. Com certeza, o que se quer é uma relação social e comunitária que busca objetivos positivos para o engrandecimento do conhecimento e das competências exploradas nas fronteiras dos 'nós' de relação e que são levados aos outros por via dos bívios de relação formando zonas de aprendizagem cognitiva e de consolidação das experiências e do conhecimento (Corrêa, 2010; Leite, 2015; Ribeiro, 2003). A zona de fronteira entre os dois saberes é onde o professor deve intervir na relação com o aluno, com o cotidiano e com os problemas, a estigmatização e a complexidade fenomenológica do sistema. Essa é a região onde se percebe as possibilidades e dificuldades que surgem nas linhas de debate, quando os interventores dos distintos campos sociológicos colaboram na construção cognitiva dos saberes *planteada* na rede, e fortalecida nos nós e nos bívios da comunicabilidade dos saberes tácitos e explícitos, é onde dá imersão empírica e científica dos saberes provenientes dos campos de colaboração e de ação cognitiva-científica (Gardnier, 1985).

A envolvimento dos agentes externos na gestão e organização do processo escolar, decerto, exige uma descrição parametrizada das dimensões de competências, geradoras da eficiência e da eficácia escolar que levam os aprendentes a construir o seu próprio conhecimento. Os instrumentos da mobilização e construção das competências são simultaneamente os saberes, as habilidades e a capacidade de articulação dos dois para gerar conhecimentos. Reconhece-se a necessidade de articulação das distintas dimensões de saberes numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar na organização da pedagogia por competências, de modo a reconfigurar tais saberes e habilidades para uma hipotética utilização positiva dos resultados de aprendizagem advindas da mobilização das novas competências geradas tanto pelas habilidades intelectuais como pelas habilidades técnicas. Porém, os atores sociais e as lideranças escolares devem estar cientes da complexidade que a pedagogia por competências acarreta ao fazer a transdisciplinaridades e a interdisciplinaridade nos saberes e nas habilidades para substituição de pensamentos perçecionados e estereótipos entranhados na cultura e nas vivências diárias dos aprendentes.

A sociedade contemporânea exige que as pessoas tenham a compreensão conceptual e habilidades intelectuais empiricamente estruturadas para obter o nível desejado de competências nos espaços de aprendizagem. O desenvolvimento das competências e das habilidades cognitivas de alto nível é uma tarefa complexa que não está sendo suficientemente abordada na educação (Johnson, 1997; Morin, 2007). As escolas carecem de recursos para pôr em ação as práticas curriculares mobilizadoras de aprendizagem informal orientadas para criação de habilidades intelectuais de alto nível que debita saberes percetíveis nas ações práticas, tanto no mundo do trabalho e da formação profissional como na escola (Perrenoud, 2000) e nos espaços de aprendizagem informal.

A mobilização da aprendizagem informal decerto leva-nos a uma noção de competência que empreende habilidades metacognitivas, técnicas e sociais que requer uma junção de saberes aliados à capacidade de modelagem reflexiva do pensamento tácito identitário da cultura manifesto no folclore e reconvertida em saberes explícitos. Pela transposição didática, esse saber é orientado pelo currículo escolar prescrito, dotando os professores de instrumentos de aprendizagens que lhes possibilitem uma agregação ou

mesmo desagregação curricular acuradas à economia do conhecimento e à parametrização institucional e identitária das opções políticas formativas (Chavallard, Y. (1998). A noção de competência para Perrenoud (2000a:15) é a “[...] capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” e é com esta definição que o autor considera os quatros aspetos fundamentais na dinamização conceptual das competências. Assim, retomando a perspectiva de Le Boterf (1997), consideramos que:

1. As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.
2. Essa mobilização só é pertinente em *situação*, sendo cada situação, singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.
3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por *esquemas de pensamento* que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.
4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da *navegação* diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra.

(Le Boterf, 1997 apud Perrenoud, 2000a: 15)

Neste sentido, a mobilização das competências para resolução dos problemas, alberga habilidades que permitem modificar nossos comportamentos e as nossas ações perante a eficácia na solução das questões complexas da vida individual e coletiva.

Considera-se que ao ser competente, estamos aptos para viver e agir em grupo, comportando de maneira aceitável pela sociedade. A competência nos leva-nos à efetiva liberdade e ao exercício da responsabilidade nas atividades humanas que, ao mesmo tempo, são reconhecidas pela maioria, na observância das ações e das habilidades de selecionamento dos problemas nas práticas sociais, culturais, científicas, técnicas e intelectual (Bauman & May, 2010; Bourdieu, 2007; Perrenoud, 2000). Com certeza, a mobilização das competências permite ao aprendente a resistir e a persistir no desmantelamento das dificuldades e dos obstáculos metacognitivas e epistemológicas, empreendendo inovações que permitem encontrar o lugar onde permanece a satisfação social e o desenvolvimento intelectual, técnico e cultural traduzidos em saberes e competências. A atitude pedagógica dos atores educativos é, sem dúvida, reinventar estratégias que põem em prática os saberes e competências essenciais que sirvam a sociedade da informação e do conhecimento e que acompanhem as dinâmicas científicas e tecnológicas deste século. Corroborando com Alonso (2004) consideramos que,

competências essenciais pode desempenhar um papel fulcral no processo de mudança quando e se as escolas entenderem que necessitam de o ‘pensar’ de forma coerente e através de

trabalho cooperativo, pensando-se a si próprias como organizações que necessitam ter elevada qualidade no serviço prestado e que este é, em 1º lugar, a aprendizagem do aluno. A este 'pensar coletivamente' nos exemplos de escolas que o seguiram permitiram uma mudança de escolas a varios níveis: nas relações pedagógicas da sala de aula; na orgânica dos órgãos de gestão pedagógica; na relação com a família e com a comunidade.

(Alonso, 2004:172)

A autora põe tónica no diálogo pedagógico, a questão dos ciclos de reflexão dos agentes educativos, numa perspetiva crítica e proactiva que favorece a eficiência reflexiva e a dinâmica sociopedagógica das escolas. Nesta perspetiva, recupera o debate crítico acerca da natureza dos saberes essenciais no processo de desenvolvimento dos cidadãos na sociedade contemporânea, impingindo uma envolvimento nas novas estratégias e práticas didáticas que impactam na eficácia de mobilização do conhecimento escolar. Contudo, a mobilização dos saberes e a efetivação das competências na sala de aula devem ser independente do material sobre o qual a reflexão do aluno incide para passar a ser uma modelagem do conhecimento tácito e explícito, manifesta nas habilidades das situações didáticas que são empreendidas nos contextos de aprendizagem (Polanyi, 1997). Em virtude, a efetivação das competências pode ser guiada pelas habilidades didático-pedagógica do professor na liderança dos processos reflexivos e práticos (Perrenoud, 1999), dos aprendentes nos diferentes contextos de aprendizagem e que sirvam tanto ao sector de atuação empresarial como académico.

Aquilo que o professor faz para mobilizar as competências básicas de aprendizagem escolar, de igual modo é feito para mobilizar as competências efetivas no quotidiano e no mundo de trabalho. O que se prevê é um desenvolvimento metacognitivo distanciado das complexas experiências enciclopédicas, para aliviar a carga percetiva na apreensão e mobilização das habilidades e conhecimentos necessários para solucionar os problemas económicos e sociais, num curto espaço de tempo. Trata-se de uma nova estratégia trazida à educação que maximiza os investimentos na instrução e educação das sociedades contemporâneas na perspetiva construtivista e utilitária. É certo que se trata de,

estratégias de reprodução e, em particular, as estratégias de reconversão pelas quais os indivíduos ou as famílias visam manter ou melhorar sua posição no espaço social, mantendo ou aumentando do seu capital ao preço de uma reconversão de uma espécie de capital [...].

(Bourdieu, 2007: 147)

Tal capital que Bourdieu (idem) refere provém da mobilização das competências convertíveis em valores económicos que constituem um conjunto sistematizado de

conhecimentos transacionais nos mercados financeiros de altos valores profissionais. O formando com estes altos valores profissionais e intelectuais tem sobretudo forte probabilidade de reconversão dos recursos metacognitivos em recursos económicos substancialmente tangíveis no contexto socioeconómico. Neste sentido o empreendimento de estratégias de aprendizagem com base no desenvolvimento de competências dos atores educativos é essencial para geração de uma economia prospectiva nas organizações empresariais e formativas. A prospectividade económica das organizações está nitidamente ligada à mobilização dos saberes básicos dos colaboradores para uma articulação do conhecimento tácito ao explícito na conectividade da ação didático-pedagógica flexível e eficaz que permite uma (re)configuração curricular na abertura de pontes de articulação de habilidades e atitudes que se mostre necessária para um desempenho efetivo das atividades requeridas no contexto de trabalho (Bourdieu, 2011; Pacheco, 2006; Polanyi, 1997; Santos, 2011).

#### **2.1.1 Origens e conceptualização de competência**

Embora o conceito de competência tenha sido muito discutido há várias décadas nos mais distintos sectores sociais e académicos, ainda prevalecem divergências conceptuais em alguns segmentos institucionais, friccionando a sua aceção ideológica. Assim, nesta secção procuramos apresentar a origem do termo, o seu surgimento e a sua conceptualização no setor da educação e formação profissional, refletindo sobre os modos como tem sido discutido nas organizações de aprendizagem. Começamos esta secção questionando: por que falar de competências? De onde veio o conceito de competência? O que é que há de novo nela? Como veio parar à educação?

É certo que estamos vivendo um período de massificação e democratização informacional e tecnológica em que as redes de qualificação estão cada vez mais concorridas numa fúria acirrada para aquisição de diplomas e cartas profissionais que permitem aos indivíduos acesso ao emprego digno e a reprodução dos saberes. Porém a questão das competências com que os formandos cheguem ao contexto de empregabilidade após terem adquiridos as ferramentas de acessibilidade profissional, há muito que vem sendo questionado pelas organizações empresariais e pela sociedade civil num confronto antagónico competência-incompetência (Bitencourt, 2001, 2004)

relegando para uma secundariedade de importância a questão diplomas e das cartas profissionais. Apesar de a certificação ser um instrumento de acesso aos concursos de empregabilidade já não é mais um diferencial de pujança profissional. Hoje o que mais conta nas organizações são as habilidades práticas, cognitivas, sociais, técnicas e emocionais com que os colaboradores reproduzem seus conhecimentos na produção do capital para sustentabilidade económica. Às vezes, em relação às competências, alguns setores organizacionais vêm manifestando dúvidas que em geral são estereotipadas nos conceitos como talento, dom biológico e natural.

Entender o conceito de competência leva-nos a retroceder nas memórias do tempo e recuperar a origem desde a sua formulação etimológica, às concepções ideológicas que enredam a sua compreensão epistemológica. Etimologicamente, segundo o dicionário electrónico, origem da palavra “competência” vem do Latim *‘competere’* (lutar, procurar ao mesmo tempo), de *‘com’* (conjunto), mais *‘petere’* (disputar, procurar, inquirir). O termo traz com ele a ideia do fazer juízo apreciativa sobre um determinado assunto de domínio intelectual, técnico, moral e material entre aqueles que pretendem suplantar mutuamente numa comunidade ou instituição para apreciar ou resolver um determinado assunto.

Desde a Idade Média, o termo competência é usado no setor da justiça na qual transmite a ideia de estar preparado para emitir um veredito ajuizado de um diferendo entre indivíduos em conflitos, disputando interesses individuais ou coletivos.

Dias (2010) afirma que a palavra competência surgiu pela primeira vez na língua francesa, no século XV, designando a legitimidade e a autoridade das instituições para tratar determinados problemas. Mais tarde, o conceito de competência passou a ser utilizado de forma mais abrangente e transversal para qualificar os indivíduos e organizações com capacidade em realizar determinadas tarefas. Para Isambert-Jamati (citado por Bitencourt, 2001),

os juristas declaravam que determinada corte ou indivíduo era competente para um dado julgamento ou para realizar certo ato. Por extensão, o termo veio a designar o reconhecimento social sobre a capacidade de alguém pronunciar-se a respeito de determinado assunto. Mais tarde, o conceito de competência passou a ser utilizado de forma mais genérica para qualificar indivíduo capaz de realizar determinado trabalho.

(Bitencourt, 2001: 25-26)

Nos anos 70 do século XX, o termo competência veio ao sector da qualificação técnico-profissional, vinculado aos modelos de organização do trabalho e as perspectivas empresariais com o intuito de flexibilizar a empregabilidade e a produtividade. Do ponto de vista teórico tem sido discutido amplamente por pesquisadores de diferentes áreas de intervenção e épocas tais como (Bitencourt, 2001; Boyatzis, 1982; Le Boterf, 2003; McClelland & Dailey, 1972; Manfredi, 1998; Morin, 2000; Pacheco, 2005; Perrenoud, 1999; Ropé & Tanguy 1997; Spenser & Spenser, 1993). A nível organizacional, nos Estados Unidos McClelland, num artigo intitulado *'Testing for competence rather than intelligence'* publicado em 1973, iniciou o debate sobre as competências entre Psicólogos e Administradores. No estudo, o autor define a competência como sendo uma característica subjacente à pessoa e que está nitidamente relacionada com a capacidade de desempenho de uma determinada atividade profissional, de forma eficiente. A perspectiva David McClelland sobre o conceito de competência teve sua influência na concepção comportamentalista, oriunda dos Estados Unidos da América. Também na Europa, durante a década de 70 do século XX, na escola francesa abriram o debate à volta dos diversos conceitos ligados ao conceito de competência pondo ênfase na qualidade profissional dos operários e na gestão de competências gerenciais (Fleury & Fleury, 2001; Bitencourt, 2001, Westera, 2004).

Vários investigadores e especialistas das áreas da psicologia, administração e educação têm procurado definir o termo competência em função das suas áreas de atuação. Perante o desiderato conceptual à volta do termo competência, apresentamos o quadro conceptual de definição de competência de vários investigadores referenciados nas pesquisas levadas a cabo por Bitencourt (2001) e que nos permitirá ajuizar sobre a formação conceptual, de acordo com os contextos e aceção desses investigadores.



**Quadro 2.2. Dimensões de Competências**

| <b>Autor/ano</b>            | <b>Conceptualização</b>                                                                                                                                                                                                                                                                      | <b>Ênfase</b>                                      |
|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| McClelland (1973)           | A competência é a capacidade de aplicar ou usar os conhecimentos, capacidades, habilidades, comportamentos e características pessoais, de modo a concretizar um desempenho profissional bem sucedido nas tarefas críticas.                                                                   | Comportamento, desempenho profissional, resultados |
| Boyatzis (1982:23)          | “Competências são aspetos verdadeiros ligados à natureza humana. São comportamentos observáveis que determinam, em grande parte, o retorno da organização. São características que estão relacionadas com o desempenho efetivo e/ou superior”.                                               | Formação, comportamento e resultados               |
| Boog (1991:16)              | “Competência é a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; significa capacidade, habilidade, aptidão e idoneidade”.                                                                                                                           | Aptidão, valores e formação                        |
| Spencer e Spencer (1993: 3) | “A competência refere-se a características intrínsecas ao indivíduo que influencia e serve de referencial para seu desempenho no ambiente de trabalho”.                                                                                                                                      | Formação e resultado                               |
| Sparrow e Bognanno (1994:3) | “Competências representam atitudes identificadas como relevantes para obtenção de alto desempenho em um trabalho específico, ao longo de uma carreira profissional, ou no contexto de uma estratégia corporativa”.                                                                           | Estratégias, ação e resultados                     |
| Moscovici (1994:26)         | “O desenvolvimento de competências compreende os aspetos intelectuais inatos e adquiridos, conhecimentos, capacidades, experiência, maturidade. Uma pessoa competente executa ações adequadas e hábeis em seus afazeres, em suas áreas de atividade”.                                        | Aptidão e ação                                     |
| Cravino (1994:161)          | “As competências se definem mediante padrões de comportamentos observáveis. São as causas dos comportamentos, e estes por sua vez, são a causa dos resultados. É um fator fundamental para o desempenho”.                                                                                    | Ação e resultados                                  |
| Parry (1996: 48)            | “Um agrupamento de conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionados, que afeta parte considerável da atividade de alguém, que se relaciona com o desempenho, que pode ser medido segundo padrões preestabelecidos, e que pode ser melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento”. | Resultado, formação                                |
| Sendberg (1996:411)         | “A noção de competência é construída a partir do significado do trabalho. Portanto, não implica exclusivamente na aquisição de atributos”.                                                                                                                                                   | Formação e interação                               |

|                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                               |
|-----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| Bruce (1996: 6)             | "Competência é o resultado final da aprendizagem".                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Aprendizagem individual e autodesenvolvimento |
| Le Boterf (1997: 267)       | "Competência é assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexas buscando lidar com eventos inéditos, surpreendentes, de natureza singular".                                                                                                                                                                              | Mobilização e ação                            |
| Magalhães et. Al. (1997:14) | "Conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências que credenciam um profissional a exercer determinada função".                                                                                                                                                                                                                       | Aptidão e função                              |
| Perrenoud (2000:15)         | A competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, saberes, capacidades e informações para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. A noção de competência refere-se a práticas do cotidiano que se mobilizam através do saber baseado no senso comum e do saber a partir das experiências. | Formação e ação                               |
| Durand (1999: 9)            | Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessárias à consecução de determinado propósito. Engloba ativos, recursos, diferentes tipos de conhecimentos e as práticas de controle levadas a cabo pelas organizações.                                                                                           | Formação, avaliação e resultados              |
| Hase et al. (1998:9)        | "Competência descreve as habilidades observáveis, conhecimentos e atitudes das pessoas ou das organizações no desempenho de suas funções (...) A competência é observável e pode ser mensurada por meio de padrões".                                                                                                                       | Ação e resultado                              |
| Dutra et al (1998:3)        | "Capacidade da pessoa gerar resultados dentro dos objetivos estratégicos e organizacionais da empresa, se traduzido pelo mapeamento do resultado esperado (output) e do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o seu atingimento (input)"                                                                      | Aptidão, resultados, formação                 |
| Ruas (1999:10)              | "É a capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e formas de atuar (recursos de competências) a fim de atingir/superar desempenhos configurados na missão da empresa e da área".                                                                                                                        | Ação e resultados                             |
| Fleury e Fleury (2000: 21)  | "Competência: um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agregam valor económico à organização e valor social ao indivíduo".                                                                                                                           | Ação e resultado                              |
| Hipólito (2000:7)           | "O conceito de competência sistematiza a mobilização, integração e transferência de conhecimentos e                                                                                                                                                                                                                                        | Formação, resultados, perspectivas, dinâmica  |

|                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                      |
|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
|                          | capacidades em estoque, deve adicionar valor ao negócio, estimular um contínuo questionamento do trabalho e a aquisição de responsabilidades por parte dos profissionais e agregar valor em duas dimensões: valor económico para a organização e valor social para o indivíduo”.                                                                                                                                                                                 |                                      |
| Davis (2000: 1 e 15)     | “As competências descrevem a forma holística a aplicação de habilidades, conhecimentos, habilidades de comunicação no ambiente de trabalho (...). São essenciais para uma participação mais efetiva e para incrementar padrões competitivos. Focaliza-se na capacitação e aplicação de conhecimentos e habilidades de forma integrado no ambiente de trabalho”.                                                                                                  | Ação e resultados                    |
| Zarifian (2001:66)       | “A competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional a partir da qual é passível de avaliação. Compete então à empresa identificá-la, avaliá-la, validá-la e fazê-la evoluir”.                                                                                                               | Aptidão, ação, resultados            |
| Becker et al. (2001:156) | “Competências referem-se a conhecimentos individuais, habilidades ou características de personalidades e desempenho das pessoas”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Formação e desempenho                |
| OCDE (2002, 2005)        | Competência é a capacidade de articular e mobilizar condições intelectuais e emocionais, em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e práticas, necessários para o desempenho de uma determinada função ou atividade, de maneira eficiente, eficaz e criativa, conforme a natureza do trabalho, usando as ferramentas de forma interativa, interagindo em grupos heterogêneos e agindo com autonomia. Resulta da instrução e da experiência profissional. | Formação, saber, ação e criatividade |
| Roldão (2004)            | Competência é a capacidade efetiva para mobilizar, escolher, usar e articular informações aliadas ao conhecimento intelectual, prático ou verbal, para enfrentar uma situação, problema ou questão.                                                                                                                                                                                                                                                              | Capacidade, ação                     |
| Roegiers (2007:75)       | Competência é a capacidade do indivíduo, em mobilizar de maneira interiorizada, um conjunto integrado de recursos, com vista a resolver uma família de situações-problemas.                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Capacidade, ação, resultados         |

Fonte: adaptado (Bitencourt, 2001:27-29)

Na educação, desde os anos 90 do século XX, o conceito de competência vem recuperando o modelo pedagógico de organização curricular, pondo em ação a questão da pedagogia por competências e as metodologias ativas, mobilizadoras dos saberes escolares (saber-saber, saber ser, saber fazer e saber estar), contrapondo em diversas perspetivas personalistas como conceitos de capacidade, habilidade, aptidão, talento, potencialidade e conhecimento (Alonso, 2004; Dias, 2010; Pacheco, 2009a; Fleury & Fleury, 2001), traduzida numa nova concepção de aprendizagem clonada na ideologia de Marc Weisser (2001) ao introduzir na educação a '*pedagogia de abertura*'<sup>15</sup>.

A perspetiva da pedagogia de competências é dinamizar uma organização curricular subordinada à abordagem sistémica que busque a mobilidade permanente de *inputs* e *outputs* extraordinariamente pedagógicos (Pacheco, 2009c) que contribuam para um crescente empreendedorismo epistemológico e didático. A pedagogia da abertura apresentada por Marc Weisser (2001), demonstra a imperfetibilidade didática na ação docência, ao dar conta a diversidade de respostas dos alunos na construção de novos conhecimentos para uma regularidade no desenvolvimento cognitivo, criando distintas situações de aprendizagens significativas que se expõem no contexto prático da magnitude dos saberes implícitos e explícitos dos aprendentes. Quando o professor não dá conta das diversidades de saberes presentes no contexto de aprendizagem, não assumindo sua imperfetibilidade didática nas ações empreendidas, não são competências nas mais diversas formas de expressividade dos saberes, mas sim, ferramentas cognitivas geradoras de habilidades impregnadas de saberes explícitos, de reprodução do conhecimento reflexivo e prático. A observação das diversidades de saberes extraídos das respostas dos alunos é que possibilita o progresso e o desenvolvimento sustentável das aprendizagens pela capacitação intelectual e reconhecimento da relevância das pessoas no desempenho eficiente das suas atividades multidimensionais, para uma efetivação das competências básicas e transversais, (re)produzidas do conhecimento tácito.

---

<sup>15</sup> Na pedagogia de abertura, segundo Weisser (2001:140), "o professor não procede de forma linear, mas abre ao aluno um espaço com varias dimensões" tendo em conta o número da riqueza das interpretações que autoriza a situação problema colocada para solucionar eficientemente e com destreza e habilidades os problemas sem deixar de ser ela própria.

Numa aceção pedagógica de competências os atores da qualificação e formação catapultam o conhecimento tácito ao explícito, através da modelagem didática, das conexões contextuais de aprendizagem, construindo estratégias e elaborando representações curriculares à medida que vão trabalhando as aproximações da realidade existencial dos formandos com a sistematização dos saberes convertidos no capital intelectual e material.

A compilação dos saberes escolares e quotidianos, adquiridos pelas experiências vividas nos distintos contextos, criam dinâmicas reprodutivas eficientes que são traduzidas em competências fundamentais para direcionar os novos saberes a serem mobilizados em situações problemas. A finalidade de obter um modelo de ensino e aprendizagem por competências é de minimizar o custo enérgico de mobilização de conhecimento e convertê-lo numa mais-valia para a satisfação individual e coletiva. Empreender as competências necessárias implica, portanto, uma transversalidade na seleção de recursos cognitivos e materiais que se acentua na validação das complexas soluções dos problemas existenciais da vida. Esta tem sido a preocupação das organizações de trabalho que há muito, vem justapondo posições para uma maior rentabilidade e competitividades nos mercados em diversas áreas de negócios (Garcia, 2013). As empresas não estão mais preocupadas simplesmente com a mão de obra barata, mas sim com a qualidade da mão de obra que dispõe, para dar resposta ao mercado cada vez impermeável aos formandos de fracas competências técnicas e/ou sociais.

A finitude com que as competências (re)surgiram nos sectores do emprego e da formação nos finais da última década do século XX, com investigadores como Philippe Perrenoud (1999), Gui de Le Boterf (1998), rejuvenesce o desejo da comunidade de aprendizagem em fazer a economia crescer a partir dos centros de qualificação e capacitação técnica profissional, com planificação de estratégias que permitam o vislumbrar de melhores horizontes dos profissionais na pirâmide organizacional, percorrendo caminhos para atingir as metas da sustentabilidade económica e do conhecimento.

A nosso ver, **a Competência é a conjugação à ampla magnitude, das habilidades socio-emocionais, práticas, cognitivas e técnicas demonstradas na produção do**

**conhecimento aquando da mobilização de saberes e valores que sustentam a economia e, conseqüentemente, o bem-estar social, individual e coletivo.** Estamos cientes que as competências permitem aos indivíduos e às organizações aprimorarem o desempenho no exercício das tarefas, tanto ao nível da aprendizagem como profissional.

No ensino, o modelo de competências prende à uma grade curricular flexível, facilitadora da dinâmica didático-pedagógica emergente e empreendedora que contribua magnanimamente na (re)produção do conhecimento como um potencial económico das sociedades contemporâneas. Com isso, as instituições de ensino devem procurar substanciais estratégias para mobilizar e agregar conhecimentos dos professores e dos aprendentes, procurando romper com modelos fragmentados e desconexos, com conteúdos adestrados no tradicionalismo, com matérias desagregadas e isoladas das reais situações problemas. Assim, a aprendizagem por competências procura introduzir aos indivíduos estímulos culturais e éticos que os identifiquem numa primeira situação de aprendizagem, abrindo as portas para a proatividade, a comunicação e a resolução de problemas. A conjugação dos valores ético-cultural na mobilização dos saberes com certeza, induz aos formandos a curiosidade e cria neles um sentimento de autonomia que os leva essencialmente a reflexão e a crítica dos artefactos de aprendizagem. Com isso, prepara-se para o estímulo de *insight* emocionais que justapõem ao aprendizado útil e durável para vida. Seguramente é necessário que neste século XXI de competitividade global, todos nós sejamos formadores e aprendentes, conectados em redes tecnológicas e informacionais e aos contextos quotidianos, mobilizando de forma semiótica e libertina o saber tácito e diligenciando os saberes explícitos pela potencialidade cultural do meio ambiente em que estamos inseridos, impulsionando áreas de aprendizagens significativas e eficientes. Fleury e Fleury (2001) consideram os contextos da empregabilidade como o meio apropriado para os alunos adquirirem as competências necessárias para integrarem os conhecimentos técnico-profissionais e mobilizarem novas situações de aprendizagem ao empreender o pensamento reflexivo de modo transversal e efetiva, trabalhando em comunidade de forma interativa e criando oportunidades assim como novos desafios para superação.

### **2.1.2 Competência transversais**

A continuidade da aprendizagem do formando, ao sair da escola e integrar no mercado de emprego, tem sido um tema muito discutido nas organizações de empregabilidade. Com isso, tem-se dado ênfase à transversalidade de competências dos colaboradores das instituições, enquanto espaços de aprendizagem e de práticas dos saberes. A aposta na formação continua serve, deste modo, para ajustar competências às organizações, adestrando conhecimentos transversais ao desempenho dos colaboradores, munindo-lhes de ferramentas competitivas que incorporam outras formas de comportamento individual e coletivo (Garcia, 2013; Rey, 1992, 2002; Ribeiro, 2003). A mobilização de competências embasadas na racionalidade instrumental reproduz uma ecologia de conhecimentos robustos e sustentáveis, que “a nível filosófico, destaca a racionalidade, o raciocínio humano e levanta os problemas profundos sobre a natureza das emoções, sentimentos, ética e moral” (Westera, 2004:505) na mobilização dos saberes e da heterogeneidade contextual do conhecimento convertidas em competência. Além disso, as sociedades modernas clamam pela qualificação dos jovens, munindo-os de ferramentas cognitivas que os permitam encarar, de modo resiliente, os profundos problemas transversais e imprescindíveis na sua preparação para o mundo e para a vida, nos distintos campos de saberes. Para tal, profissionais da educação, formação e qualificação vêm socializando e articulando conhecimentos através da modelagem e da transposição curricular de aprendizagens com (re)definição de competências na transição para mercado de trabalho (Perrenoud, 2000; Roldão, 2004; Zarifian, 2001). É evidente que o ajuste dos saberes na transição para o mercado de trabalho requer experiências contundentes e alinhadas às perspectivas curriculares do sistema de ensino técnico-profissional experienciados nos estágios profissionais que, com certeza, “[...]vêm reforçar as competências já detidas e proporcionar a aquisição de novas, nomeadamente, pelo contato estreito com a realidade empresarial de tão elevado impacto no conhecimento, em termos de negócio e práticas” (Garcia, 2013:1).

No campo curricular, a transversalidade das competências de formação profissional concretiza pela importância prática dos saberes transversais tais como a cidadania, empreendedorismo, tecnologia digital, a ecologia e ambiente que operam numa perspectiva acolhedora na janela de valores para o mundo e para vida. É certo que, a inclusão de temas

transversais no processo de desenvolvimento de competências para educação e formação profissional, requer um sistemático desempenho do indivíduo no seu percurso escolar e de empregabilidade. As competências transversais '*soft competence*' ou competências genéricas '*generic skills*' que "[...] são qualidades pessoais que residem na base dos comportamentos dos indivíduos" (Parra, 2014:10) e têm servido para integração de novas competências nas formações escolares-profissionais. Ao negligenciar as competências transversais na gestão do currículo escolar, agindo numa lógica estritamente disciplinar, por incúria das lideranças educativas, o sistema educativo incorre numa tremenda e hipoteca ineficiência na autonomia e pro-atividade dos indivíduos e na emancipação criativa do conhecimento para sustentabilidade económica (Alonso, 2004).

As mudanças fundamentais dão-se a nível das competências transversais, porque estas permitem uma maior visibilidade às aprendizagens nucleares, com foco em conteúdos multidisciplinares e contextualizados, que serão trabalhados nos cursos técnico-profissionais conectados a todos os níveis da trajetória profissional (Alonso, 2004; Gattai, 2013). Além disso, "[...]espera-se que os funcionários de hoje sejam profissionais pró-ativos, empreendedores, responsáveis e autossuficientes [...]" (Westera, 2004:503) conectados à racionalidade sistémica, incidindo na prática participativa, na resolução dos problemas da realidade, correlacionado-os com a natureza metacognitiva, nomeadamente ao tempo despendido, à atenção e à predisposição, na efetivação do conhecimento gerador da economia. A mobilização dos saberes transversais pelo sujeito, com recurso a múltiplas conexões em redes de relações sociais, faz germinar as competências efetivas que abram uma nova porta ao eu-epistémico, na gestão do conhecimento depositário, em que coexiste no desejo de aprender a aprender e no desenvolvimento do híper-ego do Ser de pensamento crítico e desafiador (Freire, 1996, 2002; Perrenoud, 2000; OCDE, 2005).

O aprendente ao envolver em situações desafiadoras traçando estratégias efetivamente, conduz a informações geradoras de conhecimentos que articuladas aos saberes, nas suas multidimensões concretas e abstratas, terão de desenvolver habilidades que superam o conhecimento técnico traduzidas em competências efetivas (Roldão, 2004).



### **2.1.3 Competências efetivas.**

A capacidade de relação interpessoal nas situações-problemas, efetivamente, eleva ao desenvolvimento do pensamento crítico e, com certeza, cria uma capacidade de apropriação de entes curriculares que envolve múltiplas estratégias de solução dos problemas do quotidiano (Le Boterf, 2001; Roldão & Almeida, 2018).

A forma com que o professor concebe e formula as situações-problemas permita uma efetivação das competências ao imprimir eficientes estratégias didático-metodológicas em conexão com as perspectivas curriculares e as práticas culturais do formando. Com isso, ajuda o aprendente a esbeltar o ideário identitário folclórico e redimensionalizá-lo para um domínio conceptual de saberes mais afinado e sistematizado. Herdado do seu contexto e das suas vivências histórico-culturais, trata-se de competências efetivas que o docente com intenção para ensinar e aprender não deixa desvanecer nem pela arrogância nem pela humildade da sua missão na sala de aula com completude.

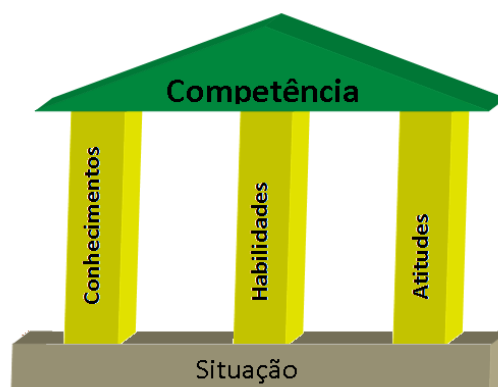
A completude das estratégias didáticas torna-se válida quando ao final dum módulo multidisciplinar, estas estratégias são conectadas pela transposição didática e efetivadas no percurso da aprendizagem advinda da transversalidade de competências e da multidimensionalidade dos conhecimentos, que os transformem em competências efetivas, numa determinada área de desenvolvimento humano. Por exemplo, ao levar um formando a instalar num prédio um aparelho de ar condicionado, para tal efetivação das competências no fazer funcionar eficientemente o aparelho, de modo a satisfazer o cliente, é necessário mobilizar as competências transversais que, por via do autoconhecimento, do trabalho em equipe, da proatividade e do autocontrolo, se traduz em resultados práticos visíveis à sociedade-consumidora. As conexões feitas no ambiente de aprendizagem, na execução de tais tarefas, sem dúvida, ao serem transpostas à prática, intuem pela modelagem, saberes efetivos traduzidos em técnicas e habilidades científicas que estão representados como competência efetiva na practibilidade e funcionabilidade de todos os artefactos geradores de resultados prospectantes, tanto na organização como nos consumidores e colaboradores (Le Boterf, 1997; Silva, 1999).

Consideramos a competência efetiva do indivíduo como sendo um diferencial de agregação valores dentro da ecologia das competências geradas pela transversalidade das

demais competências, já desenvolvidas nas suas vivências experienciadas da aprendizagem social e dos espaços de intervenção educacional, transformando-a e replicando-a nas situações complexas da vida com suas potencialidades convertidas no êxito. “As potencialidades dos indivíduos só são transformadas em competências efetivas de acordo com a aprendizagem, que não se reproduz espontaneamente. (...) As competências (...) são aquisições, aprendizagens construídas [...]” (Perrenoud, 1999: 25) da ação adaptativa e contextualizada em situações de confrontação dos problemas a que somos expostos.

A inquietude, em busca de crescimento com interesse e prazer, gerindo o tempo de forma a alcançar o sucesso no desempenho das tarefas complexas e de modo sistêmico é um viés pedagógico que possibilita resultados determinísticos para atividades da vida e do engrandecimento do conhecimento. As habilidades técnicas necessárias para o alcance eficiente e eficaz da profissionalidade, da ética, da confiança, do respeito e do ego espiritual, nas ações vividas dentro da realidade complexa, informatizada e globalizada, exige uma atitude mediada entre os professores e os demais parceiros dos contextos de atuação quotidiana, com promissora mediação pedagógica articulados fora e dentro das salas de aulas (Martins, Moser, 2012). As habilidades são saberes praticados no dia a dia que na perceptibilidade da prática leva ao êxito de desempenho, quando justapõe o conhecimento e as atitudes. O comportamento que o indivíduo evidencia face à articulação do conhecimento com as habilidades na produção dos resultados com espírito de pertença e resiliência, demonstrando engajamento nas tarefas e cedendo ao eficiente relacionamento com os seus pares são codificados pela atitude que sustentam o desempenho. Os três elementos de desempenho profissional e acadêmico (Conhecimento, habilidade e atitude) são três pilares fundamentais do processo de desenvolvimento de competências, (Alles, 2006), também codificados de resultados de aprendizagem, em alguns países da Europa e América.

**Figura 2.2. Pilares de Desenvolvimento de Competências**



**Fonte: adaptado (Alles, 2006)**

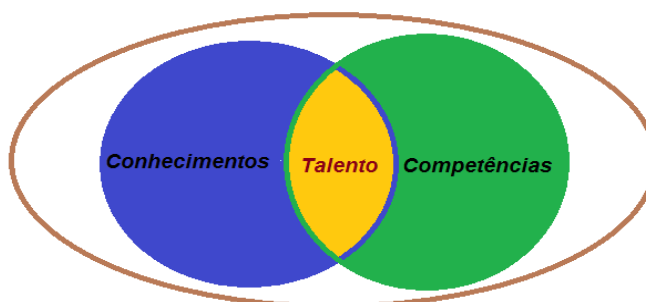
Esses pilares de acordo com (Perrenoud, 2000a; Le Boterf, 2005; Pacheco, 2009c) têm como base as situações em que o indivíduo está envolvido na mobilização dos saberes que o conduz a resultados exitosos no seu desempenho.

O retrato do saber é evidenciado pela existência física das competências efetivas espelhadas na qualidade de produto e serviços que o indivíduo, enquanto ser executante dos saberes nas suas múltiplas dimensões, consegue satisfazer não só a “[...] exigência da avaliação, mas principalmente para tomar realmente a sua plena medida, para adquirir uma forma estável mas não imutável” (Weisser, 2001:120) de interação social, técnica e cognitiva. Traduzido num sistema de signos e referenciais práticas e produtivas, na perspectiva de Vygosky, as competências efetivas são orientadas para dentro do indivíduo, permitindo-lhe o controlo das ações psicológicas de modo a provocar mudança nos objetos, controlando os processos da natureza nas situações concretas das práticas escolares e profissionais de onde se ergue os pilares da competência. Para Alles (2006:126), os canais pelos quais a aprendizagem alcançará seus destinatários devem ser definidos: na sala de aula, à distância ou em presença, no local de trabalho, assistido por computador ou através de vídeos em salas de aula virtuais de modo a tornar efetiva as competências.

Na sala de aula, a completude das competências traduz-se em atividades que garantem uma aprendizagem corroborativa, aberta à produção de mensagens e códigos que permitam a aquisição e representação de conteúdos nos diferentes níveis de aprendizagem, que exigirá muito mais do que o domínio conhecimento e das habilidades

(Abreu & Gonzales, 2005; Alles, 2005; Weisser, 2001). Efetivamente, a produção de mensagens e códigos, no contexto de sala de aula, gera competências efetivas que inculcadas nas estratégias didáticas, no planeamento das avaliações, das aprendizagens e práticas curriculares conduzem o sujeito de aprendizagem a uma identificação de elementos de melhoria de desempenho no intensificar da *performance*, na produção do conhecimento, traduzido em talentos originária de uma articulação entre conhecimentos e competências (*vide*. Figura 2.3).

**Figura 2.3. Gestão de competências educacionais.**



(Fonte: Alles, 2005:41)

Ao atingir determinada fase de competências, as habilidades com que o sujeito manipula o conhecimento para uma construção e (des) construção dos saberes importados das vivências, dos saberes e das experiências quotidianas que evidenciam uma aprendizagem ajustada à condição humana e traduzida numa necessidade efetiva da construção duma prática fortalecida no princípio da expansão do conhecimento e que permite alargar o aperfeiçoamento das novas competências conjuntas com os conhecimentos também traduzidos em talento (dimensão onde reside a sustentabilidade da economia).

Sob a égide de uma pedagogia flexível, o currículo, em muitos países, vem sendo ajustado às dinâmicas sociais, multiculturais e técnicas com forte significância económica e tecnológica encobertos de mudanças. As práticas curriculares e pedagógicas são expostas a múltiplas mudanças da condição humana e baseia-se em sentimentos e julgamentos que nutrem sérios efeitos nas atitudes e comportamentos dos atores escolares, impactados na planificação e gestão das aprendizagens flexíveis e significativas. Num estudo feito por Abreu e Gonzales (2005) sobre o modelo curricular por competência e os desafios à prática docente, defenderam que, o planeamento das aprendizagens,

[...] exige uma flexibilidade que chega muitas vezes ao improviso, mas um improviso que gere reflexões em alunos e professores para alcançar a resolução do problema, apesar de causar insegurança no docente. As estratégias usadas no modelo de competências impõem aos professores – uma atitude constante de criatividade e aceitação da interferência dos alunos na dinâmica das atividades educativas – refletem um comportamento de resistência a mudança, devido a uma formação acadêmica marcada por uma estrutura onde o docente era o centro do processo ensino e aprendizagem.

(Abreu & Gonzales, 2005: 70)

A dinâmica econômica global, na perspectiva de investigadores como (Abreu & Gonzales, 2005; Deluiz, 2001; Morin, 2005; Perrenoud, 1999; Ramos, 2001; Tardif, 2003) intuía reformas, cria imagens que concebem as ideias para construir o presente e o futuro da sociedade contemporânea assediada pela necessidade expansionista do conhecimento e das competências, através do desenvolvimento do modelo de ensino e aprendizagem por competências. É certo que, as organizações de aprendizagem deverão concentrar suas finalidades no planeamento da mobilização de competências efetivas e transversais, numa polissemia de saberes e habilidades que possibilite o melhor viés de desempenho no percurso da sustentabilidade econômica manifesta pela pertinência do contexto da formação e da qualificação profissional que se quer.

## **2.2 Pedagogia por competências**

A perspectiva polissêmica existencial com que é concessionada o ensino e aprendizagem, indexada à pedagogia tende a quebrar determinados paradigmas e preceitos metodológicos, sobretudo, nas relações tradicionais dos professores e das lideranças no concernente ao uso dos meios e das *interfaces* de produção de saberes.

A mobilização do conhecimento dos alunos mediada por signos, palavras e símbolos, vem sendo pouco interconectado e menos ainda exitoso, devido às resistências às mudanças que vêm penduradas ao tradicionalismo pedagógico, o que tem despoletado ciclos de reflexões no seio dos agentes educativos. Expressando algumas preocupações, os debates que têm sido feitos centram-se nas relações existentes entre formandos e docentes. Tais reflexões sobrevalorizam os aspetos relacionados com a mediação etno-pedagógicas, os desafios quotidianos dos alunos e as próprias ações mediadas pelo professor, quer em relação à desagregação como a agregação dos currículos.

O entendimento pedagógico, que se demonstra no ajustamento das práticas curriculares, meios e conceitos, traduz-se em mudanças sociais e tecnológicas que impactuam nos processos de aprendizagem orientados fundamentalmente segundo Perrenoud (1999) para a formação dos professores enfocada nas ações mediadas à prática reflexiva e à participação crítica. Procura-se, contudo, utilizar métodos perceptíveis pelos formandos no campo dos conceitos mediados na ação pedagógica do formador. A mediação dos métodos, comportamentos, valores e atitudes são confinados em saberes que integram habilidades didáticas e conhecimentos técnico-pedagógicos, para coordenar segundo Dias (2010:74) “ [...] um conjunto de esquemas (de percepção, pensamentos, avaliação e ação) que sustêm inferências, antecipações, transposições analógicas [...]” num delineamento de conceitos conectados às práticas e aos juízos visivelmente exteriorizados pelos factos e artefactos humanos e tecnológicos, possibilitando uma aprendizagem significativa. Vygotsky e Leontiev citado por (Martins & Moser, 2012:11) afirmam que “os conceitos de meios mediacionais e de ação mediadas são essenciais para compreender os verdadeiros significados ou processos de aprendizagem [...]”. Para a compreensão da aprendizagem, os processos que dão sentido à aprendizagem recaem sobre a pedagogia e a competência e, envolve atores e contextos descondensados no sistema de signos que medeiam o pensamento, as coisas e as palavras para uma praticabilidade eficiente e exitosa, na vida real dos indivíduos (Bernstein, 1999; Perrenoud, 2001; Vygotsky, 1998; Martins & Moser, 2012).

A compreensão dos conceitos não pode ser permeada em teoria e frases feitas com encantamento poético, mas sim, transpor na literacia e na ontologia um saber a adquirir, numa perspetiva poli-inter-transdisciplinarmente (Morim, 2001) com métodos ajustados aos contextos e à cognição, progressivamente preceptiva à medida que o aprendente florifica as suas competências e vai se evoluindo para uma conexão recontextualizada dos saberes tácitos e dos explícitos. O saber tácito advém de um conhecimento interiorizado da cultura e do meio, manifestado e mobilizado nas redes de interação social e tecnológica nas distintas dimensões do conhecimento experienciado, tanto no quotidiano como no contexto de empregabilidade. Já o saber explícito é todo o conhecimento percebido e apreendido em contextos de aprendizagens (cultural, linguística e técnica) sistematizado de modo contíguo às competências socio-emocionais, tais como a perseverança, a

sociabilidade, a auto-estima e as técnicas com que são mobilizadas e galvanizadas em situações problemas, com influxo de renovadas energias e vontades de superação organizacional (Azevedo, 2000; Durand, 1999; OCDE, 2015). A dualidade saber tácito/saber explícito tem sido atualmente identificado nas pesquisas e ambos estão enfiados a dinâmica contemporânea da economia e da transnacionalidade de valores e princípios globalmente regimentados em cartas e relatórios das organizações.

As dinâmicas contemporâneas dos dois saberes (tácito e explícito) no sistema de ensino vêm provocando um fazer diádico com base em experiências quotidianas dos aprendentes nas suas ações, com recurso e instrumentos da mediação do conhecimento, do intercâmbio social com o técnico de maneira ajustada às mudanças (Azevedo, 2000, Durand, 1999). A posição com que os professores têm sido levados a assumir diante dos atuais procedimentos pedagógicos, tanto nas práticas mobilizadoras dos saberes, como nos procedimentos organizativos e gerenciais dos espaços de aprendizagens, obrigam-nos a assumir-se como articuladores das experiências vivenciadas na heterogeneidade dos contextos multiculturais.

O entendimento que dispomos desta nova dinâmica organizacional e comportamental, é que a articulação do saber tácito com o explícito nas redes de relação cria um verdadeiro ambiente de aprendizagem que visa trazer à realidade concreta os anseios das crianças, jovens e adultos sedados pelo desejo da descoberta da razão das coisas nas suas comunidades, nas suas vidas, nas suas histórias e nos seus problemas.

A complexidade e a proeminente dinâmica dos saberes e das habilidades que os atuais problemas incorporam, impingem a necessidade de satisfação produtiva, materializada no silogismo das competências organizacionais, com mediadores predispostos aos múltiplos comportamentos, advindos das mudanças tecnológicas e demográficas (Dutra, 2001; Fleury & Fleury, 2000; OCDE, 2002, 2005; Roldão 2008b; Zarifian 2001). Desse modo, trata-se de um modelo processual de mobilização de saberes que vem assimilando uma perspectiva pedagógica, concebida a partir da crise das organizações de trabalho tayloristas e fordistas, gradualmente ascende-se aos modelos de aprendizagem norte americana comportamentalistas de David C. McClland (1973), na sua pesquisa intitulada *'Testing for Competence rather Than Intelligence'* e europeias

construtivista, surgido em França com Thomas Durand (1999) 'L'alchimie de la Compétence', que propôs o conceito de competências baseado nas três dimensões: conhecimento, habilidades e atitudes, fundamentadas a partir das teorias de desenvolvimento cognitivo e da mediação Vygotskyana e consumada pelo espírito da eficiência escolar socio histórico-cultural.

O desiderato que tem tido no sistema de ensino e aprendizagem, no concernente ao debate da questão didático-pedagógico, enfoca a formação do professor reflexivo, que busca vencer os obstáculos na atuação na sala de aula e na decodificação dos preceitos curriculares, articulando as práticas quotidianas ao contexto escolar, a realidade e a diversidade dos indivíduos em formação. A missão docente é cada vez mais complexa, procurando através da mediação dos instrumentos e signos promover a aprendizagem significativa (Perrenoud, 1999; Shön, Vygotsky, 1981), modelando o novo contexto social imerso na digitalidade e virtualidade dos novos tempos, com novas habilidades e capacidades, que reclamam a compreensão aprofundada do saber fazer para evitar incompreensão e equívocos na condução dos trabalhos didáticos em salas de aulas.

O modelo pedagógico embasado nas competências tem estado nos discussões globais e, muitas reflexões são e estão sendo geradas para procurar uma eficiência escolar articulada ao êxito profissional dos indivíduos que impacta o mercado de trabalho com recurso aos instrumentos reais de mobilização e efetivação de saberes e competências.

Com operações psicológicas compensadoras na transição escola-mercado-aprendizagem, efetivamente, as organizações escolares procuram mobilizar os conhecimentos geradores de economia e da sustentabilidade do saber, fazendo uso dos meios e dos instrumentos de capitalização de competências transversais que, na perspetiva Vygotskyana, "a transição para a atividade mediada, muda fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso dos instrumentos, amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar [...]" Vygotsky (1998: 73). Esta operação apresentada por Vygotsky na transição das atividades mediadas é vista na perspetiva de Perrenoud (2002) como sendo, a forma das relações que os seres humanos estabelecem com o seu meio.



Poucas têm sido afiançadas, as medidas curriculares que efetivamente orientam as lideranças escolares a uma reflexão, conjuntamente com os professores, alunos, pais e encarregados de educação na conjugação das relações de ensino e aprendizagem redimensionadas as práticas pedagógicas, a fim de garantir a construção do conhecimento a partir das múltiplas perspetivas, contextualizadas e conectadas à dinâmica ético-afetiva, admitindo que só quando se é aprendente que se pode ensinar os indivíduos.

O professor, ao colocar na condição de aprendente, torna-se um gestor da condição humana, moderando os conflitos psicológico-emocionais internas e externas na condição espiritual e material. A colocação na condição de aprendente não significa ser o discípulo do socratismo, mas sim assume a posição de um agente moderador do saber. Decerto que, para além exaltação das capacidades endógenas, o formador precisa angariar capacidades enérgicas da construção e gestão do conhecimento endógeno, habilitando assim de competências didático-pedagógico que o torne firme na sua condição psico-emocional, metodológica e tecnológica indubitavelmente sustida na rede das relações de aprendizagem.

A mediação dos signos e valores, humanamente consignados nos sistemas sociais e dos saberes, tanto na diversidade como na unidade, exige consubstancialmente do formador o domínio tanto na ação instrutiva e educativa, bem como nas dinâmicas pedagógicas que impõem uma gestão assertiva e alinhada à heterogeneidade dos comportamentos.

A gestão dos comportamentos heterogénicos evoca a interiorização e exteriorização da condição sociobiológica e humana do formador, que tende a afetar suas competências didáticas, técnicas e de lideranças, mobilizando os conhecimentos tácitos e explícitos, muitas vezes, com a ancoragem às práticas culturais e organizacionais. Essas práticas permitem a transformação do conhecimento do aprendente no seu desenvolvimento sociocognitivo e cultural. Com efeito, o fenómeno da transmissão cultural é manifestamente evidenciado pela conjugação das competências e do conhecimento, é convertido no talento, resultante da mobilização dos saberes e das inovações que progressivamente vão sendo interiorizados por intermédio das instituições, em particular das escolas, portadoras da intenção de ensinar novas dimensões do saber que vão sendo

socializadas e conjugadas às experiências, resultantes das vivências e práticas. As dimensões estão implicitamente contidas no intercepto das competências com conhecimento, codificado por talentos, tais como ilustramos no diagrama de gestão de competências educacionais (vide, fig. II.3, § 2.1.3).

### **2.2.1 Competências didáticas**

A natureza com que os professores vêm mobilizando os seus saberes na capitalização dos conhecimentos transmissíveis em salas de aulas, tornou-se hoje muito complexa, dada as facilidades com que os alunos acessam às informações. Trata-se de nuances de competências didáticas, que ultrapassam a materialização dos objetivos curriculares prescritos, a organização dos materiais didáticos disponíveis, bem como a gestão dos conteúdos a serem ministrados na sala de aula. Ensinar a trigonometria numa aula de matemática, por exemplo, é mais do que falar do seno, do cosseno, da tangente e dos seus inversos; é fazer com que o aluno entenda que um avião que não tenha um comandante capaz de converter o tempo em graus, levá-lo-á a perder com suas tripulações na órbita terrestre sem que retorne ao rumo desejado e com certeza sem nunca mais ser encontrado na órbita pré-estabelecida. Os instrumentos de navegação exigem a destreza e consequentemente habilidades e saberes capitalizados que quando mobilizados e evidenciados na prática, impõem a responsabilidade em salvar a sua vida e a vida dos que estão sobre a sua responsabilidade.

Decerto, que a competência impele a ousadia em pôr em ação medidas permissivas de mobilização de saberes a partir dos défices instrumentais e do reconhecimento das dificuldades das suas utilizações. O reconhecimento das fraquezas não inferioriza o aprendente diante do desenvolvimento psico-emocional nem tão pouco periga a emancipação técnico-profissional. Pelo contrário, o reconhecimento das fraquezas inverte os procedimentos e franqueia a possibilidade de mobilizar saberes essenciais para moldar as situações que a vida nos impõe, na necessidade do fortalecimento das nossas ações positivas a partir dos reveses. Desta forma “[...] as atividades de quem ensina, de quem aprende, e o saber torna-se um objeto de estudo de um sistema destes três elementos, chamados de sistema didático [...]” (Brun, 1996:13), que, por conseguinte, estão enredadas no contexto e nas situações de aprendizagem sujeitos a mudanças e inovações. Porém, “a

didática não consiste em oferecer um modelo para o ensino, mas sim em produzir um âmbito de questões que permita colocar à prova qualquer situação de ensino, corrigir e melhorar as que forem produzidas, formular perguntas a respeito dos acontecimentos [...]” (Brousseau, 1996: 54).

A aprendizagem, o saber e o ensino despoletados dentro do contexto e do sistema didático, mobilizam ações exo-concetual que estabelecem uma inter-relação entre os elementos das situações didáticas mobilizadoras de competências multidimensionais. Uma situação didática geradora de competências não se restringe à tríade ensinar, aprender e saber, mas sim, expande pelos campos de ação pedagógica numa conexão de conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos dos que ensinam e dos que aprendem tanto na relação reflexiva e simétrica bem como no dualismo existente entre saber aprender e aprender a saber. Para Brun (1996), corroborando com Guy Brousseau (1986), a modelização dos sistemas didáticos pode ultrapassar as dificuldades da ação pedagógica entre professores e alunos e, recai na tríade: formulação, validação e institucionalização dos saberes, mobilizados nos diferentes contextos situacionais.

A organização dos processos de aprendizagens, manifesta-se de modo explícita e implícita, expõem uma modelização do pensamento que pode explicar a vicissitude dos elementos da efetivação de competências a partir de situações didáticas, que são situações em ação, de práticas e experimentação que possibilitem a evidenciação dos saberes mobilizáveis pelos agentes educativos. Trata-se, contudo, de um desiderato situacional que muitas vezes a forma de organizá-los inibe a eficácia dos professores no desempenho cabal das suas tarefas didáticas e conseqüentemente perpetua na magnitude das situações de ensino e aprendizagem, prescritas nos planos curriculares e na lei base do sistema educativo.

O docente, ao revisar as dificuldades retrocognitivas que vão surgindo na prática didática, transforma as fraquezas em fortalezas na modelação dos conceitos, dos saberes e dos contextos de aprendizagem consagrados nas situações problemas, impingido uma complementaridade curricular adaptada à atualidade e integrada de modo a responder às necessidades fundamentais de formação, assumindo a posição de aprendente.

O professor aprendente é, com certeza, um profissional com espírito aberto aos obstáculos pedagógicos com os quais é confrontado nos distintos contextos da prática docente e concomitantemente revê a sua ação pedagógica como uma *avalanche* de competências didáticas, substancialmente visíveis nas ações em salas de aula e nos encontros de reflexão pedagógica com os parceiros do processo de ensino e aprendizagem. A aquisição dos saberes e das competências didáticas na interação com alunos, professores e lideranças evidencia a conduta profissional do docente que, ao assumir com humildade a atitude de aprendente, prontifica-se em ajustar os seus conhecimentos e habilidades em défices, de modo a mobilizar um desenvolvimento sustentável das dinâmicas didáticas promotoras do saber explícito que enfrecha a competência efetiva no processo pedagógico. Contudo, para que haja sustentabilidade pedagógica nas ações didáticas, a flexibilidade e o imprevisto não podem ser instrumentos de descarte de saberes tácitos, outrossim, meio de decodificação simbólica de signos e valores etno-culturais advindos das competências bases e dos valores histórico-culturais dos atores do processo.

A natureza com que os saberes e as competências docentes são encarados no processo das políticas educativas não se marginalizam pela responsabilização da sapiência dos conteúdos disciplinares que imergem nos planos curriculares, como um receituário acadêmico, mas sim deve ser evidentemente acutilante na escolha das propostas didáticas e adidáticas, que conduzem a incertezas e aos perigos epistemológicos do desenvolvimento cognitivo para os vale a pena atentar. Desta forma, “[...] é preciso que o corpo docente se coloque nos postos mais avançados do perigo que constitui a incerteza do mundo” (Morin, 2007:37) e formule a análise do funcionamento do sistema didático, interagindo intensamente com as intenções epistemológicas que possam estar ausentes do currículo prescrito, mas conexas aos objetos de aprendizagem, aos contextos e aos artefactos de aprendizagem significativa e da construção do conhecimento. Brousseau (1986: 34) define os objetos de estudo como sendo a “[...] descrição e explicação das atividades ligadas à comunicação dos saberes e das transformações, intencionais, ou não, dos protagonistas desta comunicação, bem como as transformações do próprio saber”. A modalidade da formação dos jovens e adultos, decerto, realiza-se à luz das teorias histórico-culturais de desenvolvimento humano vygotskyana e pós-vygotskyanas das aprendizagens significativas, munindo docentes de instrumentos significativos e

facilitadores, que potencializam as competências académicas, técnicas e práticas de reconstrução social (Garcia, 2011; Roldão, 2008a; Sancristán & Perez Gomez, 1998) no desenvolvimento das relações profissionais.

O reconhecimento do trabalho didático do professor não pode ser restritivo aos sumários anotados nos livros de ponto, nem tão pouco na apresentação de taxas de aprovação e de êxito dos seus alunos. A concretização das competências mobilizadas e transpostas para as situações reais da vida, evidencia o aprendizado na solução dos problemas transpostos dos recursos da mobilização de saberes, capitalizados nos contextos de aprendizagem, demonstrando a eficácia das interações entre alunos e as tarefas, transformando-as em resultados práticos e utilitários.

A prática didática do docente deve estar impregnada nos resultados de aprendizagem dos alunos ao serem confinados a situações complexas que, não obstante, de evidenciar acertos e défices, mediante o acompanhamento das inovações tecnológicas, impactam nas dimensões de atuação profissional e social (Morin, 2007).

As questões pedagógicas extravasam o âmbito das escolas e das ações docentes na prática em sala de aula. Bernstein (2001) chama atenção ao facto de que as práticas pedagógicas impelem dispositivos e estratégias metodológicas, articuladas a inovações, advinda das mudanças tecnológicas e humanas. No entanto, atualmente deparamos com uma crise sistémico tanto na gestão das escolas como na formação profissional, pedagógica e intelectual dos atores educativos, evidenciando défices na capacidade de ajustamento aos novos tempos e às novas necessidades das concepções e recontextualizações ideológicas e da prática fenomenológica. A eficiência na prática didática fenomenológica recai assim nos procedimentos metodológicos do professor que ao fazer a seleção dos conteúdos didáticos e pedagógicos, investe com uma certa relutância na mobilização das experiências e práticas sociais, combinando-as de modo explícito.

A seleção dos instrumentos cognitivos, de maneira assertiva e combinada aos saberes (re)contextualizados pelas experiências, no processo pedagógico, demonstra uma clara utilidade da prática fenomenológica na reprodução de recursos didáticos que emotiva

e dinamiza um discurso pedagógico, que interioriza uma prática docente eficiente aliada à interconexão escola-curriculo-comunidade.

A profissionalização didático-pedagógica espelha-se na postura reflexiva e intelectual que o professor assume, dando uma sequenciação querente e ajustada aos recursos de aprendizagem demandados das inovações curriculares. A semiótica, capacidade de mobilizar situações de aprendizagem, tende a uma necessidade de desenvolvimento de competências de modo que o sujeito diante de uma situação problema mobiliza saberes que lhe permite chegar a uma eficiente solução. A ponte a atravessar na mobilização dos conhecimentos está relacionada em concreto a situações problemas e a transposição didática. “Ela tem as suas utilidades, os seus inconvenientes e o seu papel inclusivamente para construção da ciência” (Brousseau, 1996:36) e permite construir a cada instante os objetos estudados, através das conexões dos fenómenos às situações de aprendizagem, organizado assim, a aquisição de novos saberes cobrados pela comunidade educativa e pela sociedade civil.

Constantemente, à escola são cobradas as experiências prévias dos indivíduos que são, por sua vez, enviados às organizações empresariais e a sociedade para inserção na vida prática e profissional. Para tal, o desiderato evidenciado nas políticas educativas, comprova a necessidade de eficienciabilidade, recontextualização e disseminação das práticas educativas num modelo, estruturalista e positivista que refaz os saberes a partir de uma correspondência do passado e do futuro nas ações presentes dos atores sociais (Bernstein, 2001, Brun, 1996, Morin, 2007). Concomitantemente, com a introdução das reformas embasadas no positivismo pedagógico, as autoridades devem ter em atenção a produção, a recontextualização e a reprodução dos saberes, capacitando os professores para acompanharem e reproduzirem os conhecimentos, de modo transversal e significativo, dando atenção aos problemas que entram para dentro das escolas, advindas da sociedade.

É claro que, a produção do saber parte de uma abertura das instituições responsáveis, com eminente articulação de esforços dos professores, mobilizando conhecimentos, recorrendo e apropriando das tecnologias cognitivas e, ajustando-as aos códigos da cultura dos aprendentes e às situações de aprendizagem produtiva. A significância do aprendido é, decerto, fortificada pela dinâmica pedagógica das

competências didáticas com que os professores reutilizam os saberes. Os saberes, ao serem significativamente reproduzidos e dinamizados pelo aprendiz, nos contextos práticos da vida, medeiam as incertezas e refazem os códigos didáticos de aprendizagem para toda a vida. Corroborando com Perrenoud (2002), Tardif (1996) afirma que há que procurar uma diferenciação no trabalho didático, adaptando a ação pedagógica aos ritmos de aprendizagem de cada aluno, atenuando simultaneamente as dificuldades de recursos didáticos, mas, procurando sempre o aumento dos níveis de competências com os recursos disponíveis, sem negligenciar a capacidade criativa e inovadora dos atores do sistema e superando o desenvolvimento das competências.

De acordo com Delors (1996:34), “[...] mesmo que a situação psicológica e material dos professores seja muito diferente de acordo com o país abordado, impõe-se a revalorização de seu *status* para que a educação ao longo da vida venha a desempenhar a missão central [...]” contribuindo para o desenvolvimento da nossa sociedade, o fortalecimento do espírito de fraternidade e da solidariedade entre os povos. Contudo, subordinado à prática pedagógica, a prática docente contextualizada e recontextualizada que reproduz os saberes tácitos dos espaços sociais e culturais (Bernstein, 1999) ultrapassa a utilização dos textos e livros didáticos que abarcam um campo muito mais abrangente para mobilização do saber explícito. Por conseguinte, o trabalho didático eficiente é codificado em competências didáticas que impõem processos de interação entre conhecimentos tácito e explícito que são socializados, externalizados, combinados e internalizados, nos distintos contextos da prática social e epistémico. A conjugação de tais práticas está proposta na matriz de conhecimentos, a seguir, na qual se percebe-se toda a dinâmica relacional da socialização e da combinação dos saberes que são externalizados e internalizados pela modelagem do processo da cognição dos aprendentes. Trata-se de um modelo processual de mobilização do conhecimento que Nonaka e Takeuchi (1997) apresentam de modo conectado e, em espiral (Tabela 2.1).

**Tabela 2.1. Matriz do conhecimento tácito e explícito.**

|                               | <b>Conhecimento Tácito</b>                                                                                                                                                                     | <b>Conhecimento Explícito</b>                                                                                                                                                     |
|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Conhecimento Tácito</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Socialização/compartilhada</li> </ul> <p>Indivíduos adquirem novos conhecimentos diretamente dos demais com compartilhamento.</p>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Externalização/conceitual</li> </ul> <p>Articular conhecimento em algo tangível pelo diálogo.</p>                                        |
| <b>Conhecimento Explícito</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Internalização/operacional</li> </ul> <p>Aprender por fazer, onde os indivíduos internalizam o conhecimento de documentos para suas experiências.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Combinação/Sistémico</li> </ul> <p>Combinação de formas diferentes de conhecimento explícito, tais como documentos e bases de dados.</p> |

**Fonte: Adaptado de Nonaka e Takeuchi, 1997.**

Os professores são levados a angariar métodos ativos, para mobilização dos saberes explícitos, diferenciados nas salas de aulas, que de modo proactivo vão se adaptando as mudanças das mais simples às mais complexas, ajustando-se conforme o grupo na qual se aplica em espiral (Nonaka e Takeuchi, 1997). A utilização de tais métodos recai na construção e utilização dos materiais cognitivos, a mediação feita pelo professor, que ao modelar tais materiais abre um o espaço de reflexão nas suas aulas o qual contribui para a mobilização de competências codificadas em conhecimento, habilidades e saberes (Bitencourt, 2015; Le Boterf, 2005; Martins & Moser, 2012; Perrenoud, 2002; Shulman, 1986; Tardif 2002) revelados em padrão de desenvolvimento social que é sustentado em regras emanadas no currículo escolar aberto às mudanças e aos reajustes socio-emocionais.

Tendo em conta ao estado tecnológico que enreda no campo global e do congestionamento de informações, as mediações culturais digitais do sistema de consumo carecem de uma reconfiguração ético-percetiva que descodifica as dinâmicas inovadoras no sistema de ensino e aprendizagem, recodifica recursos técnicos, assertivos à



aprendizagem significativa. Trata-se, contudo, de uma responsabilização espiritual e material que eleva a capacidade interpretativa dos docentes nas suas competências didáticas que compelem as resistências e dinamizam as inovações e as mudanças com uma conveniente manipulação dos instrumentos cognitivos midiáticos capaz de inferir as competências sociais e tecnológicas nas mais vastas dimensões.

### **2.2.2 Competências técnicas**

Atualmente, a demonstração das habilidades já não é mais simbolizada por um diploma ou carta profissional que o indivíduo apresenta ao candidatar-se a um emprego. Se antes, o licenciado, mestre ou doutorado numa determinada área de conhecimento, chegando à um concurso tinha prioridade em detrimento dos indivíduos inferiormente certificados, hoje esta diferenciação académica não é mais um *'handicap'* para acessibilidade ao emprego, mas sim, a relevância está na qualidade das competências técnicas (no saber fazer) e comportamentais (no saber ser) com que os indivíduos chegam ao mercado de trabalho. A qualidade com que o formando chegue ao mercado tende a estar equilibrado e ajustada às exigências do mercado de trabalho e com um desígnio proximal das competências efetivas necessárias à ação produtiva da empregabilidade em harmonia com as relações humanas e a interação com as tecnologias. A sociedade conclame as competências técnicas e comportamentais, que acrescentem uma mais-valia à organização do trabalho, que alberga as condições profissionais que sustentam a alta *performance* social dos indivíduos (Ball, 2010, 2005).

A existência das competências técnicas vem de um percurso de formação profissional, e das evoluções tecnológicas, articuladas as áreas de especialização que sirvam indubitavelmente ao exercício prático das atividades profissionais que perpetuam as nossas vidas. Concomitantemente, todas as áreas profissionais exigem a tecnicidade prática da especialização e não o enciclopedismo. A ação recursiva do conhecimento e das habilidades técnicas para a mobilização dos saberes dentro da área de especialização de qualquer profissão é segundo José Santa Rita,

[...] tão cuidada e exclusiva que dificilmente se alcança e que imprime àquele que tem um verdadeiro vinco, um modo de ser especial, uma orientação de espírito que, óptima dentro da sua especialidade, lhe falseará as vistas e perturbará o exercício das atividades quando levado para outro campo [...].

(Rita, 1915: 33)

Com certeza, a questão da especialização do profissional docente não pode intuir valores marginais na concretização das competências técnicas, e na sua intervenção pedagógica, sobre pena de negligenciar a própria competência pedagógica e didática (Fulan, 2009). É nosso entendimento, e corroborando com Michael Fulan, que as competências técnicas são ações percussivas do indivíduo na mobilização, manipulação e implantação de estratégias práticas, contextualizadas e materializadas, de um objeto intuído no depositário das ações policognitivas de qualquer profissional. Para Fullan, (2007) a fluência das tecnologias digitais, ou não, exige do professor competências que lhe permitem uma melhor utilização das tais tecnologias, em prol da aprendizagem, mobilizando conhecimentos passíveis de motivação e consequentemente transferi-los para o aprendiz, munindo-os de significativos instrumentos e meios para combinar com as metáforas e os artefactos nas ações, permitindo assim o alcance de melhoria contínua dos saberes, numa escala sustentável de um aprendizado que busca a policognição.

Entendemos a policognição como sendo uma difusão de cognições presentes em aglomerados metacognitivos dentro de um sistema de processamento de competências no tocante ao tempo e ao espaço pluridimensional do conhecimento e da polivalência no saber agir, ser e estar. A policognição é, contudo, o campo generativo de múltiplas cognições e inteligência, em que as competências chaves são postas em evidências tanto na ação prática, como na ação reflexiva, que induzam ao campo da qualidade total de aprendizagem, visando a polivalência que se torne significativa e sustentável na capitalização social e organizacional (Gardner, 1995; Resende Pinto, 1992 apud Frigotto, 2003; Thome, 1993).

A policognição contribui eficazmente na solução dos problemas que perspetivam o desenvolvimento das múltiplas habilidades na qualificação humana e visa, por conseguinte, galgar as competências em todo o estágio de reprodução de capital do conhecimento impactante nas economias e nos negócios regionais e globais, através do êxito na resolução dos problemas (Frigotto, 2003; Thomé, 1993). A conjugação da policognição com competências transversais, induzida ao conhecimento explícito é tida por Howard Gardner (1995) como sendo as múltiplas inteligências. A policognição na perspectiva de Gardner incorporam o desenvolvimento de múltiplas competências na ação prática e reflexiva, com

alto grau de polivalência e pujança, desejável nas organizações que integram a aprendizagem organizacional de forma combinada com a aprendizagem individual, numa perspectiva interpretativa e comportamental (Garcia, 2013). Com a teoria das múltiplas inteligências, Gardner (1995) atenta de forma endossado a importância do capital de conhecimento nos diferentes níveis de inteligência, tangíveis e sobre adaptativa que preenhe competências adequadas as condições socio-tecnológicas globais e do mercado, em virtude das habilidades e capacidades em determinados ambientes de conhecimento.

Tanto as múltiplas inteligências como a policognição são vistos “[...] como o *know-how*, coletivo da organização, a sua expertise, uma competência expressa no conhecimento que essa organização coletiva acumulou e nos problemas que ela efetivamente consegue resolver [...]” (Vasconcelos, 2001, citado por Morreira, 2013:85) que torne adaptativas as circunstâncias e as condições técnico-materiais e intelectuais. As condições adaptativas que se pretende adequar o ensino, quer pelas demandas econômicas e técnicas quer pela lógica administrativa e pedagógica são de tudo concernentes a determinadas circunstâncias. Em muito, são imposições do mercado que através da acumulação dos saberes multidimensionais vem atuando como vetor de mudanças dos sistemas curriculares e organizacionais, necessárias aos profissionais atuais e aos alunos, mobilizando saberes de forma significativa e de modo utilitário.

A potencialização dos saberes utilitários e inovadores, põe em prática as dinâmicas curriculares que são segundo Edgar Morin (2007) o entendimento lógico dos múltiplos saberes na organização do pensamento, abarcando a multidimensionalidade dos saberes procurando assim uma ponte entre os conhecimentos parciais e o conhecimento em movimento global. Complementando Howard Gardner (1997) com as teorias de múltiplas inteligências ao propor um conjunto de múltiplas inteligências (espacial, naturalista, musical, logico-matemática, existencial, linguística, corporal-cinestésica, linguística e interpessoal) que se adentra de modo isolado, Edgar Morin (2004), apresenta a proposta de articulação dos saberes geradores do conhecimento explícito que direcionam o ensino à capitalização do profissional com o desenvolvimento das suas capacidades e habilidades, direcionada a uma difusão de ações e saberes capazes de se situar num contexto movido pela cognição. Trata-se, certamente, de um campo de policognições no qual se dão as

competências com o encaixe das múltiplas inteligências e dos saberes movidos pelas habilidades e conhecimento tácito.

De acordo com Edgar Morin, “O saber só é pertinente se for capaz de se situar num contexto. Mesmo conhecimento mais sofisticado, se estiver totalmente isolado, deixa de ser pertinente” (Morin, 2004:32). Para tal, a pertinência do contexto será vivenciada nas aprendizagens, se o professor na difusão dos saberes explícitos mobiliza as capacidades e as habilidades propostas tanto por Gardner (1995) na sua teoria de múltiplas inteligências e por Morin (2004) com os seus sete saberes, assim como por Perrenoud (1999) com as 10 competências para ensinar, formando assim uma multiplicidade de competências difusas nos contextos de policognições e de saberes articulados. Trata-se, assim, de um conjunto difuso de habilidades, atitudes e capacidades geradoras do conhecimento explícito a partir da profundidade subjetiva dos saberes multidimensionais. Autores como Farias, et al. (2017), Winterton, Deist e Stringfellow (2005), consideram que a multidimensionalidade do conhecimento gera a interconexão dos campos de competências que acarreta a normalidade objetiva das novas competências resultantes em inovações e mudanças de paradigmas. Com certeza, o entendimento da policognição e da metacognição exige uma sólida compreensão etimológica e psicológica da cognição para que a dimensão policognitiva tenha o determinismo epistemológico necessário tanto na compreensão como na dissimilação pragmática e ideológica do termo.

A cognição, segundo Moreira e Masini (2001), teve origem em 1960 com o psicólogo David Ausubel e relaciona-se com o processo da compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação e consequentemente permite a identificação dos padrões estruturados dessa transformação. A cognição é uma ferramenta natural de qualquer ser cuja asserção central é a de ver, ouvir, cheirar, sentir, assim como lembrar-se. São atos de construção que podem fazer maior ou menor uso dos estímulos externos, dependendo das circunstâncias, isto é, das condições pessoais de quem realiza processos (Morreira; Masini, 2001; citado por Farias & Buelluzzo, 2015:24-25). A cognição rege no campo da metacognição geradora das competências cognitivas, sociais e funcionais de estrutura policónica, no qual as competências afunilam para um único propósito que é a satisfação social.

A policognição é um somatório de recursos cognitivos mobilizados pelo profissional para atingir as competências efetivas dentro da cadeia de competências técnicas, pedagógicas, didáticas e comportamentais mediadas pelas competências transversais. Na perspetiva de Vale e Tenório (2014), Frigotto (2003), a policognição busca explicitar as demandas emergentes dos sistemas produtivos capitalistas dentro do novo padrão tecnológico e das economias contemporâneas e caracteriza-se por um conjunto de conhecimentos reclamados pelos homens de negócio e pelos pesquisadores das áreas das economias globais e dos negócios internacionais (Díez Gutiérrez, 2009). A policognição é onde acontece a competência generativa de novos conhecimentos prosseguidos de inovações e experiências práticas e reflexivas que eminenciam o novo paradigma aliado às novas estratégias e técnicas de mobilização de novos saberes.

As competências técnicas estão imbuídas de conhecimentos práticos e, nesse sentido, há uma ligação e progressão entre a conceção curricular, a planificação das disciplinas e das respetivas unidades temáticas, a análise e projeção das aprendizagens situadas, a implementação, o controlo e melhorias que também estão presentes nas definições do atual sistema de qualificação profissional (Mesquita, 2015). Trata-se, contudo, de empreender nas organizações de aprendizagens atitudes dialógicas que permitem uma descrição, análise e conceção de tecnologias, métodos e paradigmas no planeamento das perspetivas metacognitivas e policognitivas das organizações de aprendizagem.

O que caracteriza a atitude metacognitiva e policognitiva é a capacidade de análise reflexiva que o indivíduo no estado competitivo desenvolve no sistema de produção do conhecimento, com a implementação de métodos e procedimentos capitalizadas pelas habilidades e eficiência no investimento em recursos técnicos e humanos nas distintas áreas de intervenção profissional ‘competitivas’ e ‘modernizadas’ (novas técnicas e novas formas de organização de trabalho), para uma efetiva sustentabilidade da economia do conhecimento e do bem-estar social e consequentemente, o desenvolvimento através das tecnologias. A metacognição, vista na perspetiva de Célia Ribeiro (2003), constitui uma estratégia potencializadora na construção das aprendizagens, desenvolvendo nos alunos,

modos eficazes de lidar com as informações provenientes dos meios dos próprios processos de pensamento mediados por instrumentos de comunicação.

A apropriação do conceito da metacognição, por parte dos professores, dispõe de uma ferramenta fundamental e poderosa no desenvolvimento das ações reflexivas e ativas que os ajude-os a desenvolver o raciocínio dos seus alunos nos contextos de aprendizagem, recorrendo-se à conexão e transposição didática e, concomitante, à modelagem dos saberes e das aprendizagens que os levem a desenvolver o raciocínio, transferindo-lhes autonomia que justapõem dinâmicas reflexivas e ativas no processo da construção e efetivação das competências técnicas e comportamentais. Etimologicamente, Flavell (1985) considera a metacognição como sendo a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, analisar e avaliar como se conhece, de forma consciente as realizações escolares no desenvolvimento das aprendizagens significativas a nível da utilização das estratégias, mas também a reflexividade na utilização destes recursos tecnológicos, conhecendo as suas eficácias e utilidades na mobilização dos saberes.

De um modo geral, consideramos as competências técnicas do profissional docente como sendo a capacidade de articular os conhecimentos tecnológicos e científicos das áreas específicas tradicionais, ajustando-os aos métodos, procedimentos concecionárias de mobilizar recursos materiais dentro do sistema de valores, materializados em produtos e serviços, freados de possibilidade de expansão dos recursos, além de garantir sustentabilidade no emprego decente e produtiva, tanto para instituição como para o indivíduo. Mas, como melhor evidenciar as competências técnicas do profissional docente na utilização das tecnologias em prol da aprendizagem significativa?

A procura de recursos tecnológicos educacionais é um imperativo didático impregnada de competências técnicas que sirvam ao auxílio do ensino e aprendizagem, de modo a dinamizar os saberes de forma prática e contextualizada. A flexibilidade do professor e a mobilização dos recursos tecnológicos nas escolas tende a aumentar na atualidade, pelo que ajustar as técnicas às inovações é um imperativo pedagógico e didático que não pode ser negligenciado quer nas salas de aulas quer nos recreios e nas atividades extras curriculares. A escola e os professores, enquanto responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo dos formandos, precisam angariar recursos cognitivos

imperecíveis que os sirvam de sustentáculos nas reflexões diárias e nas práticas em contexto de trabalho e da vida social.

A técnica com que o professor utiliza as novas ferramentas é mais uma alternativa de mediação para implementar estratégias metodológicas que são, em parte, modeladas pelas habilidades científicas e práticas, conjugadas com as experiências pedagógicas demandadas no decorrer dos anos de relação humana, vinculada à sala de aulas, às características individuais dos alunos, à escola, ao currículo e aos materiais didáticos e cognitivos.

O determinismo comportamental na mediação das relações pedagógicas nos espaços educativos deve ser encarado como técnica de comunicação e de gestão de comportamentos humanos, volvidos aos sujeitos aprendentes incluindo a tenacidade reflexiva do próprio docente.

Nesta seção queremos desmistificar a conceptualização posta em prática há décadas nas escolas e que vem catalogando professores nos centros de formação técnica profissional em: professor da via técnica e da via geral. Argumentos equivocados defendem, caracterizam e criam núcleos de professores dentro das escolas, de certa forma, estereotipadas de diminutas atitudes pedagógicas e metodológicas, pouco abonatórias para espaços reflexivos como a escola. Trata-se vieses de fragmentação das dinâmicas epistemológicas do corpo pedagógico que vem sendo catalogadas de modo inadequado o exercício profissional docente. Em muitos casos, a fragmentação das dinâmicas epistemológicas dos contextos de aprendizagem acabam por fomentar um isolamento no circuito reflexivo de muitos, que poderiam contribuir em condição multidimensional e transversal na dinamização e flexibilização curricular. Assim, corroborando com Ramos e Pinheiro (1992), entendemos como competência técnico-pedagógica, “[...] o conjunto de atitudes, procedimentos e articulações que o formador adota para utilizar corretamente os diversos instrumentos de formação de que dispõe: a palavra, o gesto, a imagem, o texto, o audiovisual, a informática, etc.” (Ramos e Pinheiro, 1992:25).

As competências técnicas estão impregnadas de estratégias de utilização correta de diferentes técnicas pedagógicas e equipamentos tecnológicos que contribuem para o

desempenho eficaz da ação didática do docente, na organização e gestão das atividades de ensino e aprendizagem, partindo dos contextos multidimensionais de produção e reprodução dos saberes. De facto, o docente, no exercício das suas funções, organiza e gere as situações de aprendizagem, modelando os problemas cognitivos e metacognitivos dos formandos, tanto nos aspetos das literacias, numeracias, assim como nas questões etno-culturais e humanas. Decerto que, em contextos de aprendizagem quando são evidenciadas as competências técnicas do formador, aplicando-as na capitalização do formando com uso convenientes das técnicas e articulando-as com os métodos de ensino, facilite a sustentabilidade do conhecimento.

O que se pretende com as competências técnicas, é proporcionar ferramentas e meios de abordagem metodológicas, de avaliação, análise reflexiva, bem assim, disponibilizar ao docente, técnicas que lhe permitem adequar os seus ensinamentos às competências profissionais que adquiriram no manuseamento dos materiais cognitivos, tais como: aparelhos audiovisuais, utilização de determinados tipos *software* informáticos, entre outros, que facilitem a mediação entre o formador, formando e o saber.

Isto tudo acarreta atitudes de lideranças na gestão de comportamentos e das diversidades culturais, respeitando os níveis de desempenho de cada formando, ajustando o currículo e os espaços às condições psico-motoras do aprendiz, criando e recriando meios de interação humana, justas e democráticas.

### **2.3 Competências de liderança no processo de ensino e aprendizagem**

A qualidade de gestão do sistema de ensino, a organização dos currículos de formação, a qualificação e capacitação dos sujeitos educativos têm estado em debate desde do início dos anos 90, numa emanção administrativa e pedagógica (Cabral, 1996; Colman & Earley, 2005, Fullan, 2007, Boliver, 2005). Num contexto de gestão de pessoas nas suas aflorações de valores, atitudes e comportamentos, gestores e professores tendem a assumir posições de lideranças nos espaços escolares, que fortificam a confiabilidade do processo de ensino e aprendizagem. Com a sociedade revindicando modelos administrativos e pedagógicos eficazes, Grey (2004) considera que é necessário que os agentes educativos, nas suas relações pedagógicas, vejam-se como colaboradores do processo na mobilização de saberes, na construção de conhecimentos, liderados por todos os atores de aprendizagem.



A liderança do processo de ensino e aprendizagem, além de segurar resultados, deve assegurar a estabilidade emocional e concomitantemente a continuidade do processo de aprendizagem.

A escola, enquanto comunidade de aprendizagem, gestora e modeladora dos comportamentos sociais, aclama por indivíduos para atuação afetiva e inspiradora na organização e condução dos processos da aprendizagem, numa aceção de liderança diretiva e administrativa, alicerçada na confiabilidade e nas aspirações dos envolvidos no processo. Deste modo, nas organizações escolares,

[...] a liderança há de ser concebida como algo separado da pessoa e do papel que esta pessoa pode desempenhar em determinado momento [...], a liderança está na escola e não na pessoa do diretor; nem mesmo na equipe diretiva. A escola é como uma comunidade de aprendizagem, há que se construir a sua própria capacidade de liderança [...].

(Elmore, 2000; apud. Boliver, 2013: 4)

A escola, como espaços de relações humanas de vários veículos comportamentais, encontra-se no centro da atenção da sociedade, com elogios e reivindicações, demandados das influências externas ao sistema de ensino e aprendizagem, exige forte ponderação, reflexão e flexibilização na consignação das ideias, objetivação e metas socio-construtivas das competências de lideranças no processo administrativo e pedagógico. Neste âmbito, uma das estratégias para o desenvolvimento social e económico dos países é dispor de agentes pedagógicos que se adequem às novas perspetivas sociais, e deles, focalizar-se energicamente nos seus conhecimentos, habilidades, e atitudes para uma tomada de decisões participativas e instrutivas, abertamente focadas nas competências, na concretização da responsabilização social emancipatória e democrática dos formandos (Boliver, 2013; Freire 2002; Lück, 2009a, 2011, Fullan, 2007; Grey, 2004, Libâneo, 2008). Uma capacitação que valoriza a qualidade de informação e de conhecimento, motivada numa abordagem por competências voltadas para o saber fazer, saber ser e saber estar, as quais são elementos fundamentais para encarar o mercado, cada vez mais competitivo e globalizado.

Vinculada à efetivação das competências dos formandos, gestores e professores, a escola tende à acutilante responsabilidade da fomentação de mudanças de paradigmas que circunstanciam a mobilização de recursos em contextos de relações de aprendizagem,

perspetivando dinâmicas sociais, culturais e tecnológicas objetivas e necessárias ao desenvolvimento humano. Consubstancialmente a estes desideratos, muitos países têm vindo a apostar em lideranças administrativas e pedagógicas transformacionais, visionárias e carismáticas, que acompanhem tais dinâmicas e combine as competências mobilizadoras de aprendizagem significativa e produtiva (Bolívar, 2009). Trata-se de uma liderança, segundo Bolívar (2013), centrada na eficácia do funcionamento da organização escolar, quer ao nível administrativo, quer ao nível pedagógico, com implicações diretas na vida dos alunos e dos professores.

### **2.3.1 Competências de liderança administrativa**

O conceito de liderança veio arrastando dos tempos dos impérios gregos e romanos, muito antes da Era cristã e ressurgiu com a Era industrial. Desde então, tem evoluído de acordo com as concepções das organizações que vêm aflorando, dando lugar a diferentes estilos de gestão organizacional e comportamental. Na educação, nestas primeiras duas décadas deste milénio, têm-se debruçado muito sobre a liderança do processo educativo tanto a nível administrativo como pedagógico, no propósito de arranjo de estratégia consistentes para promoção da formação integral de todos os alunos (Alonso, 2004), proporcionando-lhes experiências, ideias lógicas imanentes e objetivas, para uma reflexão construtiva das soluções dos problemas contemporâneos.

A liderança escolar (*School leadership*) é entendida como um processo de fazer educação, e, centra-se nas práticas que vêm impactando no desenvolvimento sociocultural dos alunos. Parece natural que procuremos as soluções dos problemas de aprendizagem, nas lideranças escolares, na melhoria da organização escolar, da atividade docente, finalmente nos processos de aprendizagem dos alunos (Boliver, 2012; Leithwood *et al.*, 2006) embasada nas concepções curriculares e quotidianas.

A nível internacional, as comunidades educativas reivindicam ações administrativas dos gestores escolares que focalizam na liderança para aprendizagem significativa (*Leadership for meaningful learning*), no intuito de assegurar boas práticas nas aprendizagens dos alunos, mobilizando meios adequados e facilitadores dos processos de desenvolvimento de competências. Liderar em educação trata-se de uma contingência situacional, engrenada na influenciação do pensamento e do comportamento (Bento,

2008), do aluno, do professor e da sociedade em geral. Numa envolvência situacional dos atores educativos, na qualidade de líderes busca-se a eficácia no desenvolvimento dos processos de aprendizagem (Gil, 2010) “[...] cujas ações e palavras exercem influência no comportamento dos outros [...]” (Bento, 2008: 32) colegas, alunos e comunidade educativa em geral.

As competências de liderança na administração escolar requerem atitudes e dinâmicas comportamentais que gerem situações de aprendizagem vinculadas à disponibilidade de recursos midiáticos consubstancialmente adequados aos contextos e aos desígnios dos sujeitos da relação escolar. A organização que aprende requer competências administrativas do diretor e dos subdiretores que dinamizam relações de muti-responsabilização dos atores do sistema, tanto no contexto interno como no externo. Trata-se de uma dinâmica de liderança situacional que permite uma maior envolvência da comunidade educativa e da sociedade civil a participar nos processos de construção de saberes impregnados numa cultura de colaboração democrática (Boliver, 2012; Leithwoog & Jantzi, 2009).

Neste cenário, o conceito de competências na liderança administrativa vai configurando-se e assumindo-se um importante papel no desempenho dos gestores na mobilização da escola mais comprometida com os resultados e com as relações humanas significativas. “A capacidade de melhoria de uma escola depende, de modo significativo, dos líderes que contribuem ativamente para dinamizar, apoiar e animar, para que a escola aprenda a desenvolver-se, fazendo as coisas progressivamente melhores” (Boliver, 2013:3). Nesta aceção, a liderança educativa depende de uma substancial capacidade do líder em influenciar os colaboradores, professores e alunos, demonstrando traços de personalidade cativante, dignos de serem seguidos por todos. Assim, a eficácia do processo de liderança escolar é determinada de acordo com Gil (2010) pelas seguintes variáveis situacionais:

- Relações entre o líder e os membros do grupo: relacionamento pessoal que o líder tem com os membros do grupo, em termos de confiança e respeito;
- Estrutura da tarefa: definição das metas de tarefas, procedimentos e orientação no grupo; e
- Posição de poder do líder: grau de poder e influência que o líder tem sobre os seus colaboradores e seguidores (neste caso professores, alunos e auxiliares de serviços gerais).

Gil (2010: 225)

Corroborando com esta perspectiva, entendemos que a liderança do gestor escolar deve focar na tomada de decisões corroborativas e consistentes, arroladas de conhecimentos, habilidades e atitudes que focam em medidas admirativas e eficientes, codificadas em competências administrativas que permitem uma arbitragem de conflitos emocionais e sociais entre formadores e formandos. Trata-se, contudo, de uma postura de liderança situacional e também democrática, que predispõe, a todo o vapor, à promoção da sã convivência, da solidariedade, da tolerância e da ética nos espaços de realização de objetivos e metas do sistema educativo.

### **2.3.2 Competências e liderança pedagógica**

A liderança pedagógica no contexto escolar é uma responsabilidade compartilhada entre diretor, subdiretor pedagógico, coordenadores e professores. As competências de lideranças, assumidas por estes agentes, espelham-se nas dinâmicas metacognitivas geradas nos espaços de desenvolvimento do saber, nas relações reflexivas concernente às estratégias e métodos que, impelidos ao processo de ensino e aprendizagem, elevam a qualidade de intervenção na solução dos problemas sociais. As discussões à volta do currículo, a adequação dos materiais cognitivos, bem como as análises e avaliações que são feitas dos resultados da aprendizagem advêm das investidas lideranças pedagógicas corroborativas prestadas pelos agentes educativos, nas situações concretas da dinâmica evolutiva da humanidade.

O foco das competências de lideranças pedagógicas apega nas relações de desenvolvimento das práticas curriculares impregnadas na cultura, na intelectualidade, na ética e na cientificidade dos atores do ensino e aprendizagem, nos espaços escolares.

Dentre as competências, pode-se destacar a comunicação de mão dupla a confiança e a transparência, o planejamento, a solução dos problemas e a tomada de decisão, o trabalho em equipe o desenvolvimento organizacional, a mudança, os fundamentos de liderança a motivação e a autonomia do pensamento.

(Siqueira Neto, 2016: 20)

Efetivamente, a gestão pedagógica envolve ações multiparticipantes de agentes educativos na mobilização dos saberes e na efetivação dos valores socioculturais, conectados às inovações tecnológicas e humanas. Este sistema de liderança pedagógica visa “[...] construir uma realidade mais significativa [...]” (Lück, 2002:17), nas intervenções instrutivas e formativas, articuladas às responsabilidades sociais de cada um, tendo como propósito a

eficiência escolar e a qualidade de aprendizagem dos alunos. Neste contexto, Lück (2002) propõe que sejam desenvolvidas ações pedagógicas por parte dos agentes, e que estes assumam a liderança pedagógica como um desiderato imprescindível das suas ações educativas e de mobilização do conhecimento. Nesta perspetiva, no exercício da liderança pedagógica é fundamental:

- (i)** criar uma visão conjunta, associada a uma ação de cooperativismo;
- (ii)** promover um clima de confiança;
- (iii)** valorizar as capacidades e aptidões dos participantes;
- (iv)** associar esforços, quebrar arestas, eliminar divisões e integrar esforços;
- (v)** estabelecer demanda de trabalho centrada nas ideias e não em pessoas;
- (vi)** desenvolver a prática de assumir responsabilidade em conjunto.

De facto, a liderança pedagógica, enfatizada nas teorias da psicologia de organização, tem por jugo a aprendizagem e a mobilização dos saberes capitalizáveis a um consistente sistema empreendedor de conhecimentos nos espaços escolares e fora deles. Assim sendo, as competências de liderança pedagógica, um fator determinante da qualidade de ensino e aprendizagem (Perrenoud, 1999; Alonso, 2006; Boliver, 2012), não são exclusivamente do diretor, mas sim de todos os que se insurgem no processo de codificação e decodificação curriculares e dos seus signos sociais e tecnológicos, tanto na aceção reflexiva dos modelos como na prática atributiva dos meios geradores de saberes latentes da aprendizagem significativa e produtiva. Neste âmbito, é nosso entendimento que, a liderança pedagógica refaz-se pela articulação da competência com o carácter e a visão dos agentes do processo de ensino e aprendizagem.

As escolas que queiram aprender a crescer juntos das inovações precisam de lideranças que saibam integrar perspetivas, gerir *insights* comportamentais e culturais a nível individual e coletiva, testar ideias, disseminando a capacidade de conexão do aluno aos diferentes contextos socio-tecnológicos. No entanto, diversas investigações têm evidenciado crenças conceptivas sobre a liderança escolar, submissa ao generalismo organizacional e que evidencia o desapego destes às questões de competências pedagógicas e aos reais propósitos das aprendizagens.

As lideranças pedagógicas intra-escolas são camufladas na simpatia dos decisores políticos, pouco preparados para discernir consistentemente sobre as medidas curriculares, emitindo visões pedagógicas demandadas no sinclitismo paradigmático de pouca relevância para o significativo desempenho reflexivo e prático com que os problemas devam ser encarados. Para Faria, *et al.*, (2017:8) “[...] decisores políticos necessitam de ser mais realistas quanto às competências que podem ser ensinadas e mobilizadas no processo de ensino e aprendizagem”, procurando assim estabelecer uma modelagem conceitual nas aprendizagens técnico-profissionais que empoderam os aprendentes de modo multiplicar suas competências adaptando-as as circunstâncias e as necessidades, conjugando os saberes com os objetivos e a qualidade total de aprendizagem.

#### **2.4 Relação do conceito de competência com conceitos afins: habilidades, capacidade, saberes, objetivos e qualidade total de aprendizagem.**

O pensamento pedagógico do século XXI que vem sendo difundido opera na dinâmica de desenvolvimento de competências, tanto a nível dos professores como dos alunos. Evidentemente que se trata de um acrescente nas estratégias e métodos de aprendizagem corroborativa e construtiva, que vem se aliando às inovações tecnológicas e às novas visões de liderança pedagógica (Fullan, 2007; Perrenoud, 2008; Silva, Morais & Neves, 2013). Tais estratégias e métodos integram entes inevitáveis da construção da dinâmica da economia do conhecimento. Trata-se de uma rede de termos e signos interconectados numa dinâmica metacognitiva e psicomotoras mediadas pela ação percussiva das aprendizagens ativas e significativas que permitam uma expressiva conexão das sociedades de aprendizagem.

A situação pedagógica dos espaços de aprendizagem transcende a cultura enciclopedismo e perpassa as tradicionais fronteiras escolares, tanto na estrutura material, como espiritual, mesclando habilidades, valores e atitudes em que aos sujeitos educativos são dados norte à apropriação do exercício da prática reflexiva e do pensamento crítico-logico-dedutivo. As capacidades com que estas práticas são evidenciadas impactam objetivos que conduzam a qualidade total de aprendizagem nos contextos escolares e quotidianos. A articulação das capacidades, habilidades e atitudes traduzidas em saberes orientados pelos objetivos e propósitos das aprendizagens encaminha as escolas e a

sociedade a uma aprendizagem significativa que se quer e conseqüentemente, a tão desejada qualidade total de aprendizagem. Dada a mutabilidade do conhecimento é evidente que a escola tende a prontificar para a mobilização dos recursos que adentram as linhas inovadoras a que estão sujeitas as sociedades contemporâneas, mobilizando os saberes que por conseguinte não são imutáveis, diante das leis naturais do desenvolvimento humano.

Ao olharmos para o passado do sistema educativo, não muito longínquo, verificamos que as práticas pedagógicas têm vindo a ser vistas em diferentes perspectivas organizacionais e metodológicas, e intui termos e conceitos que adestram nas contradições, mas, impingem dinâmicas reflexivas no seio das comunidades escolares. Em termos de orientação, seguem-se codificações orientadas pelas mudanças globais que vêm caracterizadas “[...] pela posse ou não das regras de reconhecimento e de realização para o contexto específico de aprendizagem científica, no que concerne às mesmas características que foram usadas no currículo” (Alves & Moraes, 2013: 219). No entanto, as orientações globalmente instauradas em distintos sistemas são vistas nas diversas perspectivas, como um reconhecimento das interações sociais e de desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e estão embasadas no pressuposto psicológica piagetiana (1958, 1959, 1972) e histórico-cultural de Vygotsky (1978), competências linguísticas de Chomsky (1978). Ao explicar o processo que tem lugar na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), busca verificar aspetos como – a interação concebida como uma forma de facilitar o desenvolvimento individual; - a relação entre os sujeitos nos contextos institucionais; a emergência da relação dialética entre o desenvolvimento individual e a construção que os outros fazem acerca das coisas; a intradisciplinaridade e a interdisciplinaridade (Coelho, 2017; Santos, et Al., 2018) dos processos de mobilização de saberes a partir das situações contextuais mediadas por signos e artefactos cognitivos. Entendemos como artefactos cognitivos os instrumentos de mobilização de saberes tácitos e explícitos mobilizados a partir das interações humanas concebidas de modo intrínseca ou extrínseca na dinâmica situacional, objetivada pela reflexão crítica do sujeito socioculturalmente ativo e proactivo com suas peculiaridades no desenvolvimento intelectual e cognitivo.

Dadas as especificidades metacognitivas e individuais do pensamento dos aprendentes, o desafio do professor é de quebrar o tradicionalismo, investindo previamente em estratégias que terão impactos positivos no desenvolvimento das competências dos formandos. Porém, o século XXI exige dos atores sociais e das instituições de aprendizagem profundas reflexões sobre as dinâmicas económicas e sociais que concomitantemente repercutem na qualidade do conhecimento mobilizado que, com certeza, com o esforço epistemológico não é tangente a capitalização das organizações, das famílias e dos indivíduos. A formação dos indivíduos enquanto repositório de saberes e de capitalização do conhecimento transacionável, extravasa o sentido histórico-cultural das aprendizagens, colidindo com as habilidades e as necessidades de transformação dos comportamentos no enfrentamento de problemas complexos que afloram diante dos desafios globais.

A sociedade requer forte ambivalência nos saberes, nas habilidades e nas atitudes dos indivíduos pelas competências, na maior compreensão dos problemas, no comprometimento, na identificação e operacionalização dos resultados, com vista a soluções assertivas e sustentáveis. Deste modo, repensar a pedagogia que supera resultados de aprendizagem é necessária e impõe uma eficiente redefinição de estratégias e métodos de gestão dos saberes tanto nos contextos de aprendizagem como nos da empregabilidade. O ensino e aprendizagem devem-se “[...] às relações que definem os contextos instrucionais e regulador” (Silva, Morais & Neves, 2013: 183).

A definição das competências pedagógicas e de aprendizagem é para Perrenoud e Thurler (2002), fundamental para que as pessoas extravasem o limite da memorização, arrepiando os caminhos de conhecimentos desconexos das necessidades práticas e intelectuais, para a criação duma verdadeira economia de conhecimento, capitalizada pelos comportamentos, atitudes e habilidades. Assim, esses autores propõem a dinâmica reflexiva dos aprendentes (professores e alunos), para aproveitarem as oportunidades, a fim de compreenderem a complexidade das ideias e conceitos difíceis, apresentando suas próprias reflexões, avaliando as etapas destas reflexões e reorganizando os seus caminhos, para melhor preparo na ação presente e futura, tanto nas suas vivências como nas suas relações humanas e tecnológicas. Trata-se da mobilização permanente do conhecimento



engrenado e organizado logicamente nas relações produtivas e de materialização socioeconómica. A lógica que se procede pela constituição dos elementos de competências cliva nas múltiplas perspectivas apresentadas por vários autores com conceitos foçadas nas linhas de convergências ideológicas, pesa embora, as condutibilidades das ideias caminham na mesma direção, que é rentabilidade económica do conhecimento do indivíduo, das famílias e do Estado.

Ao relacionarmos o conceito de competência com outros conceitos afins, naturalmente, temos de nos referir a autores como McClelland (1973), Boyatzis (1982), Spencer e Spencer (1994), Le Boterf (1995), Zerifian (2001) que apresentam conceptualizações terminológicas divergentes apesar de todos estarem preocupados com as valências interventivas dos indivíduos e das organizações na consolidação eficiente dos resultados produtivos das ações empreendidas num determinado espaço e tempo material e intelectual. McClelland (1973), ao trazer para as organizações o conceito de competência, relacionou-o à capacidade de aplicar ou de usar conhecimento e habilidades para consecução com sucesso das tarefas, que estão sobre a responsabilidade dos indivíduos, sejam elas tarefas manuais ou intelectuais. Mas, McClelland reflete sobre a competência na sua complexidade e na eficácia dos resultados concretizados na ação. Nesta busca da conceptualização terminológica da competência, Boyatzis (1982:12), considera que a competência agrega “[...] características ou habilidades das pessoas que capacitam para demonstrar ações específicas no desempenho efetivo das suas tarefas [...]”, correlativamente a natureza humana subjacente às ações práticas que “[...] são comportamentos observáveis que determinam o retorno da organização [...]” (Boyatzis, 1982:23). Na mesma linha conceptual em torno das competências Spencer e Spencer (1994), corroborando com Boyatzis (1994), admitem que as competências são “[...] características subjacentes de um indivíduo casualmente relacionados a critérios de referência efetiva e/ou desempenho superior para um cargo ou situação” (Boyatzis, 1994: 9) sobre o qual propaga a economia e a sustentabilidade das organizações e dos indivíduos. Contrariamente aos três autores anteriormente referenciados, Le Boterf (1995) surge numa outra linha conceptual da teoria das competências ao relacionar competência com a ação, afirmando que não há outra competência se não a competência de ação, defendendo que a competência não se reduz a um saber ou habilidades, ou ainda a um estado de

conhecimento. Como referenciamos no quadro acima, competência para Le Boterf (1997: 267) “[...] é assumir responsabilidades frente a situações de trabalhos complexas buscando lidar com eventos inéditos, surpreendentes, de natureza singular”. Para Le Boterf (1995), a competência é um “[...] saber-agir, isto é, um saber integrar, mobilizar e transferir um conjunto de recursos (conhecimentos, saberes, aptidões, raciocínios (...)) em um contexto para encarar ou para realizar uma tarefa” (Le Boterf, 1995: 14). Já, Zarifian (2001), define competência como sendo uma tomada de iniciativa e o assumir das responsabilidades nas atribuições, no desempenho de uma atividade diante de determinadas situações profissionais de um indivíduo. Nesta perspectiva a competência profissional é considerados pelo autor como sendo,

[...] uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situações profissionais a partir da qual é passível de avaliação. Compete então à empresa identifica-la, avalia-la e fazê-la evoluir [...]

(Zarifian, 2001: 66)

Qualquer das perspectivas aqui apresentadas em torno da conceptualização de competências contrapõe a perspectiva de Noam Chomsky (1978: 125) em que considera a competência como sendo “[...] um sistema fixo de princípios geradores” de signos mesmo sem os compreender e admite a competência como sendo originária da capacidade inata advinda das potencialidades biológicas que o indivíduo traz à nascença. Chomsky nas suas teorias da performance e da competência em que teorizou as competências linguísticas, consideradas como sendo sistema de regras linguísticas binárias, genéticas e universais, defendendo que o conhecimento linguístico não se dá de modo indutivo, mas sim, sempre de forma mental, genético e abstrato. A competência linguística é entendida na perspectiva de Chomsky como sendo essencialmente multidisciplinar onde são mobilizadas as inteligências verbal linguística de Gardner (1983), na qual são utilizadas as habilidades oral e escrita que permita informar, comunicar, usar e explicar eficazmente os fenómenos através das palavras, construindo assim conhecimentos através da realidade concreta, institucional (Humboldt, 1997). Humboldt, trazendo para as reformas educacionais alemães novos conceitos educacionais e culturais, adequando-os às exigências burocráticas ao neo-humanismo, questionando as políticas pedagógicas até então implementadas na educação. Para Humboldt o pensamento teórico não externiza ao mundo real e a identidade nacional e cultural só será possível numa eminente modernização da cultura institucional associada

a forma de acessar o conteúdo espiritual do povo, resgatando a sua identidade, a afirmação e a construção desta identidade através da educação e do esforço efetivo dos atores sociais e políticos do Estado, na construção de uma significativa aprendizagem tangível a humanidade. Apesar de concordar com Humboldt de que a aprendizagem deve estar acessível as humanidades, Shomsky (1978) considera que o conhecimento é uma questão de extração daquilo que é inato na mente sem interferência das experiências do real. No entanto, contrapõe a sua própria conceptualização de competência, ao considerar que as competências linguísticas firmam as suas bases em criatividade e inovações, adaptando aos contextos situacionais, o que acaba demonstrando que também havia nele o sentido de mobilização de recursos de aprendizagem pela ação e interação, na relação dialética do desenvolvimento individual perante à construção que se faz das coisas, dos factos e artefactos. Assim, corroborando com Perrenoud (2000), a competência é a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, saberes, capacidades e informações pondo em ação os conhecimentos tácitos e explícitos, para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. A noção de competência refere-se as práticas quotidianas com que se mobiliza da ecologia do saber e do conhecimento sistémico um conjunto de recursos cognitivos resultante das experiências para cumprir com pertinência, eficácia e responsabilidade as tarefas do dia a dia no contexto de ação.

Trata-se, contudo, de um processo qualitativo que ao atingir a eficácia demonstra as particularidades das situações vividas até atingir o pico de resultados (a performances), dos empreendimentos feitos nos processos de aprendizagem numa recursividade situacional em contextos de experiências e pesquisas. A construção dos conceitos é mobilizada a partir das situações problemas e artefactos de aprendizagem situados numa dinâmica cognoscível, mediados por interface entre ambientes internos e externos, suficientes para gerar economia com alto grau de sustentabilidade social e financeira. Sem despoletar princípios éticos, as pessoas em ação, enquanto entes das interações se manifestam no embolho das competências que ocorrem nas atividades científicas, socioculturais e organizacionais de modo situacional, numa sistemática mudança de comportamentos e apropriação dos artefactos e das novas situações que tendem a uma situação intrínseca do desenvolvimento de competências cognitivas e culturais (Ball, 2010; Sousa-Santos et al. 1996; Santos, Martins & Medeiros, 2015; Sousa-Santos et al. 1996;).

Para Leve e Wenger (1991), a aprendizagem é uma função da atividade desenvolvida numa perspetiva cognitiva e construtivista, do contexto sociocultural e da prática epistemológica, na qual são constatados e reestruturados os conhecimentos tácitos e explícitos a partir das experiências acumuladas em uma determinada situação. Isto é, aprendizagem está situada na interação com os objetos do saber incorporados nas situações, nos factos e nos artefactos socialmente partilhados nas atividades diárias em que as pessoas aprendem, mobilizando ferramentas psicológicas que medeiam a interação social objetiva e intersubjetiva (Piaget, 1987; Vygotsky, 1978, Lerman, 1994).

Os autores põem tónica nos resultados de aprendizagem num silogismo que combina conhecimento e aptidões às competências pessoais e socioculturais. Correlativamente a aquilo a que o estudante sabe, compreende e é capaz de fazer no final do processo de aprendizagem que se codifica em competências organizadas em saberes traduzidos em conhecimento, habilidades e atitudes, que são evidenciadas pela ação prática reflexiva e sobre as condições situacionais de mobilização dos novos conhecimentos. O conhecimento é com certeza o resultado da assimilação de informação através da aprendizagem, resultante das atividades cognitivas articuladas a prática em contexto real e nas relações sociais que se desenvolvem nas áreas de trabalho e estudos.

Os conhecimentos constituem o acervo dos factos, princípios, teorias e práticas relacionadas com uma área de trabalho ou estudos. As aptidões são as capacidades de aplicar conhecimentos e utilizar recursos adquiridos para concluir tarefas e solucionar problemas. Descrevem-se as aptidões como cognitivas (incluindo a utilização de pensamento lógico, intuitivo e criativo) e práticas (implicando destreza manual e o recurso a métodos, materiais, ferramentas e instrumentos). A competência comprovada de utilizar o conhecimento, as aptidões e as capacidades pessoais, sociais e/ou metodológicas, em situações profissionais ou em contextos de estudo e para efeitos de desenvolvimento profissional e pessoal.

(CEDEFOP<sup>16</sup>, 2011)

As aptidões e as capacidades são manifestas pelas habilidades, nas quais são recursos cognitivos concebidos nas práticas concernentes ao saber fazer as coisas e impactuam nos resultados da aprendizagem significativa e produtiva, que concomitantemente são replicadas em novas situações. Habilidades são comportamentos motoras que podem ser observadas de forma clara e direta, porque ele se demonstre através de uma ação ou de um comportamento externo, por exemplo, na utilização de uma máquina ou de um computador, de um compasso, de elementos de representação gráfica ou visual, na

---

<sup>16</sup> CEDEFOP – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional

preparação de materiais para uma determinada situação profissional ou de aprendizagem. Estes exemplos são ações que evidenciam o saber fazer traduzido em habilidades e aptidões que evidenciam a capacidade do indivíduo em eternizar seus conhecimentos em contextos reais (de aprendizagem ou de trabalho) demonstrando a capacidade em resolver os problemas de forma assertiva e consistente. Para Howard Gardner (1995), a mobilização do conhecimento requer do sujeito aprendente, destreza na ação e nos procedimentos cognitivos mediados por várias habilidades que se desenvolvem através das interações com o meio ambiente, com as experiências e as culturas. No quadro seguinte sugerimos quatro campos de habilidades associados ao processo de desenvolvimento de competências:

**Quadro 2.3. Campos de habilidades associados a competências**

|                                        |                                                                                                         |
|----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Habilidades na procura de informações. | Saber onde está armazenada a informação, saber fazer perguntas, saber utilizar material de referencial. |
| Habilidades organizativas.             | Saber estabelecer prioridades, saber programar o tempo, saber conjugar e dispor recursos.               |
| Habilidades inovadoras/inventivas.     | Saber razoar, saber gerar ideias, saber gerar hipóteses, saber usar analogias.                          |
| Habilidades analíticas.                | Saber razoar dedutivamente, saber comparar, saber avaliar ideias e hipóteses.                           |

**Fonte: Elaborado pelo autor**

Trata-se, contudo, de signos da interação humana que as pessoas dispõem para desenvolverem, independentemente da idade, do nível económico e de afetação sociocultural. Todas as pessoas têm possibilidade de desenvolver habilidades ou capacidades para resolver os distintos problemas. A questão é que seja dada a cada um a possibilidade de conseguir por diferentes vias e em consonância com a autoconsciência a possibilidade de interagir no processo questionando: para quê o faço? Por quê o faço? Como o faço? Em quê falhei? Estes são procedimentos construtivos onde se evidenciam as múltiplas inteligências, pondo ênfase nos processos e não nos produtos. A interação do sujeito com o auto-questionamento permite que se revela comportamentos atitudinais determinante das competências éticas manifestas na mediação das habilidades com as capacidades intelectuais e motoras.

As atitudes são saberes manifestos das relações pessoais e interpessoais, mediadas por valores que promovem determinadas normas que facilitam as conexões entre o que o aprendente sabe o que vai aprender para que realmente se chegue a qualidade total de aprendizagem (QTA) (Garnier, 1995; Perrenoud, 2000). As atitudes são objetivadas na liberdade, no saber, na tolerância, na criatividade, na consciencialização, na inteligência e na reflexão progressista dos indivíduos perante aos problemas a que são confrontados, nas ações diárias e epistemológicas, evidenciadas numa nova base de valores fundamentais para as práticas humanas nos distintos espaços de atuação (Bouman, 2010; Freire, 1996).

A qualidade de intervenção das pessoas, nos espaços de produção cognoscível, objetiva o sentido responsável que o indivíduo assume perante a condução da sua ação, mediada pela difusão do conhecimento que manifesta nos saberes mobilizados para determinados objetivos latentes as organizações e as aprendizagens. É certo que, nem todos os indivíduos nas suas áreas de atuação conseguem fazer as coisas com igual qualidade, no mesmo intervalo de tempo. Cada um poderá, de certo modo, acumular qualidades pessoais resultantes dos seus contextos de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem. Isto significa que as coisas não são pré-definidas e que a aprendizagem deve ser encarada como um processo de desenvolvimento de competências, para que o indivíduo possa atingir certos objetivos individuais e coletivos que o levem a sustentabilidade das ações deterministas da qualidade pessoal em detrimento de outras.

O entendimento do processo de abordagem por competências pelas lideranças educativas tem dificultado a migração das metodologias de abordagem por competências. Na educação a abordagem por competências tem gerado posicionamentos reticenciosos nas escolas, confrontando assim com fortes resistências por parte das lideranças escolares e docentes.

De modo particular, verificam-se dificuldades na compreensão do conceito de competência e da sua relação com o conceito de objetivo que fazia parte do saber profissional preexistente, arreigado na forma dos professores planificarem e orientarem o ensino, por influência das perspectivas curriculares tecnicistas, representadas entre nós pela chamada pedagogia por objetivos.

(Alonso, 2004:158).

O professor, apesar de ter uma consciência em trabalhar as competências dos aprendentes, estranhamente a cultura da pedagogia por objetivos parece estar entranhada

nos seus hábitos e nas práticas curriculares. E isto, segundo Alonso (2004) é evidenciado nas conversas dos professores, muitos vêm substituindo em muitos casos, nas planificações, a palavra objetivo pela palavra competência sem evidenciar nenhuma mudança metodológica nas suas práticas pedagógicas e avaliativas. Mas apesar de eles terem um currículo desenhado para o desenvolvimento de competências, muitos professores carregam nas suas práticas o tradicionalismo mesmo estando conscientes dos fracassos porque têm receio de sair das suas zonas de conforto para atentar as novas práticas e dar aos alunos oportunidades de participar na construção dos seus próprios conhecimentos. Assistimos professores conscientemente trabalhando com os modelos obsoletos que carecem de reformas. Não se trata de uma nova prescrição de programas curriculares nem tão pouco de dotação das escolas de materiais tecnológicos modernos, mas sim de uma nova racionalidade pedagógica embasada na qualidade de formandos que saiam das escolas e não da quantidade de alunos que continuam a ser despachados de níveis em níveis sem que tenha atingidos a QTA em cada etapa. “Quando se fala em qualidade das aprendizagens é fundamental admitir também o discurso da equidade, com a identificação dos indicadores que permitem falar de sucesso educativo para todos os alunos” (Pacheco, 2006:264) de modo qualitativa e quantitativa, abarcando todo o processo, desde do início ao fim, adequando as características de cada formando.

#### **2.4.1 Competências e Habilidades**

A utilização do termo habilidade não tem tido consensos na sua conceptualização, em diferentes países e estudiosos das questões sobre aprendizagem por competências. A sua definição depende da perspectiva ou do contexto em que é evocado: no contexto de trabalho, na comunicação, nas ciências e tecnologias, na sociedade, na psicossociologia, na educação (na pedagogia) ou na política. É certo que, a habilidade é um constructo social evidenciado com as práticas nos diferentes campos de ação, engendradas pela necessidade de mudar a realidade do contexto que as configuram, dando-a um sentido e importância a partir da rotina do nosso quotidiano (Apple, 2006; Machado, 2018; Portillo-Torres, 2017). Se por um lado a competência é conceitualizada por alguns autores como sendo “[...] capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir, de modo pertinente numa determinada situação [...]” (Melo, 2003: 13) por outro, a habilidade é um recurso metacognitivo e psicomotor para galgar com destreza a competência num determinado

contexto. Para galgar a competência, as capacidades não isolam das habilidades, sobre pena de cair na incompetência, situação contrária do êxito, do sucesso e da eficácia das ações nos contextos de mobilização das ferramentas de desenvolvimento de competências. Concomitantemente, as habilidades ajudam qualquer pessoa a alcançar as suas metas e ajudam-as a gerir as competências cognitivas e socio emocionais conducentes ao êxito ao longo da vida com persistência e atitude corroborativa nas redes de aprendizagem (OCDE, 2015).

De acordo com Perrenoud (1999), os conceitos de competências e habilidades surgiram para responder as demandas profissionais para depois migrarem para educação. A relevância das habilidades na educação e formação é precisamente na forma como é pensada e na maneira complexa com que evoluiu ao longo da vida dos aprendentes, tornando-se cíclica no seu envolvimento perante as situações-problemas que envolvem conexões de conhecimentos e habilidades, assumindo no sentido altitudinal as condições inovadoras, solucionando os problemas de forma exitosa. A habilidade neste caso é uma série de procedimentos cognitivos que o indivíduo mobiliza diante de uma situação real, na qual impera uma tomada de decisão consistente e eficaz. As habilidades estão vinculadas às práticas em situações concretas e traduzem-se pela destreza, agilidade em fazer as coisas acontecer na prática de forma hábil (Ferreira, 2010). Trata-se, contudo, de uma sequência de modos operatórios, de indução e dedução onde são utilizados as múltiplas inteligências para a construção do conhecimento, para materialidade das ideias, capacidades e recursos em produtos e serviços beneficiários da humanidade (Perrenoud, 1999).

O professor, na elaboração do plano de ação da disciplina ou do módulo de unidade curricular, necessita ter em linha de ação pedagógica as competências-chaves que pretende desenvolver nesse plano e as habilidades que o formando deve mobilizar para apreender os saberes que lhe são essenciais ao longo da vida (Seabra, 2010; Portillo-Torres, 2017). Neste contexto, a necessidade do entendimento das dimensões de competências para ensinar e aprender da parte dos agentes formativos é fundamental para uma organização pedagógica estruturante em temáticas e conteúdos embrenhados no currículo prescrito, conjugando todas as habilidades didáticas, metodológicas e científicas (Roldão & Almeida, 2018). “No âmbito laboral as habilidades se entendem como uma combinação de

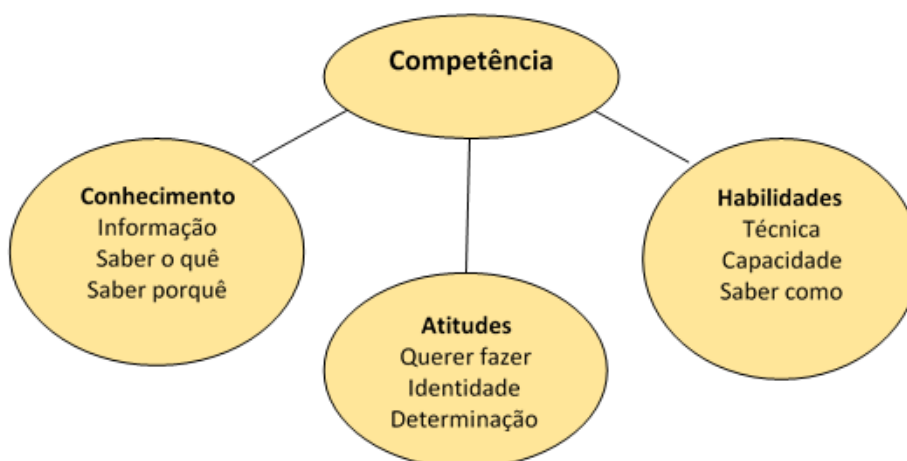


conhecimentos, materiais e processos com destreza manual requerida para levar a cabo uma atividade produtiva” (Portillo-Torres, 2017:3). Porém para que se desenvolvam as competências nos alunos, o professor deve conhecer logo no início da escolha dos conteúdos, as competências e as habilidades chaves que pretende pôr em ação de modo a facilitar a criação das situações de aprendizagem que coadunam com as intenções curriculares prescritas nos planos curriculares nacionais e articulá-las ao estado etnopedagógica ‘*ethnopedagic*’ dos contextos de aprendizagem multiculturais. O desenvolvimento de competências e habilidades nos espaços escolares nas perspetivas de (Fullan, 2007; Pacheco, 2009b; Roldão & Almeida, 2018; Ross, 2012), carecem de envolvimento de todos os atores educativos na mobilização de recursos que se torne as aprendizagens significativas recursos, que ultrapassem a sala de aulas e as fronteiras escolares, extrapõe aos multi-contextos de relações humanas. A mobilização dos recursos de aprendizagem exige um desempenho das famílias, das empresas, das ONG’s, dos governos e das organizações transnacionais, envolvidos numa rede de interação institucional, criando assim efetivos espaços de aprendizagens sociais, contundentes ao êxito das aprendizagens evidenciadas nas habilidades dos formandos em cumprir determinadas tarefas, quer cognitivas quer motoras. As habilidades são recursos ou constructos sociais com que o indivíduo opera numa situação concreta, aplicando na prática determinadas competências (competências-bases, competências-chaves e competências transversais) para resolver uma situação complexa (Bitencourt, 2001, Brandão & Guimarães, 2001, Perrenoud, 2000, Pacheco, Rigby & Sachis, 2006, Torres 2017). As habilidades são o que se deve fazer (saber fazer) para obter um bom desempenho no processo de desenvolvimento de competências. O saber fazer enfoca na ação prática e na consciente tomada de decisões assertivas, na mobilização do conhecimento necessário na agregação de valores pluridimensionais dos contextos.

Nas escolas, o desenvolvimento das competências e habilidades requer dos professores e gestores educativos eminentes capacidades de integração dos planos das unidades curriculares à cultura da escola, do local de atuação, com os anseios governamentais, às sensibilidades ideológicas e religiosas dos alunos com respeito as diversidades étnicas, aos valores sociais dos grupos de aprendizagem, em consonância com as tendências mundiais (Roldão, 2005; Varela, 2013a). Trata-se, contudo, de uma ação

habilidosa dos atores de educação e formação para articular todos os preceitos, às intenções politico-ideológicas da aprendizagem que se quer dentro dos Estados e das regiões, sem que haja choques etno-culturais no sistema de ensino e aprendizagem. Todos estes desideratos revelam capacidades, talentos e inteligências engendradas habilidosamente, fazendo com que o indivíduo movimenta com precisão os saberes cognitivos, para atingir os seus propósitos profissionais, sociais ou individuais.

**Figura 2.4. Elementos de competências**

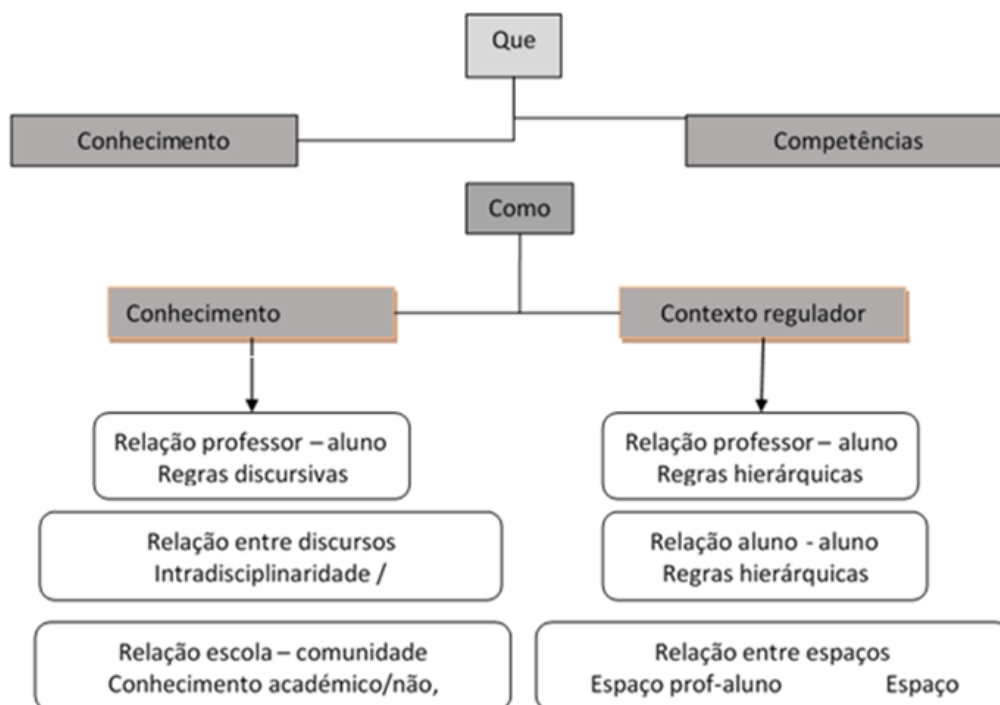


Fonte: (Brandão e Guimarães, 2001)

A modelagem de tais situações está na capacidade pedagógica que os formadores, enquanto moderadores e gestores dos processos de aprendizagem e dos comportamentos humanos, em saberem como devem modelar tais comportamentos, valores e as atitudes para que as aprendizagens se possam centrar nos princípios filosóficos e económicos do Estado, consignados nos documentos oficiais. A evolução das competências enfoca na junção dos três saberes fundamentais do sistema de aprendizagem, entoados de regras hierárquicas de relações professor-aluno, relações aluno-aluno, jogado num circuito do “que” e do “como” na comunicabilidade das competências - habilidades (Siqueira Neto, 2015). A liderança pedagógica do professor dentro deste processo de modelagem e gestão das atitudes, valores e comportamentos dos alunos, impregna a capacidade deste em transpor preceitos curriculares às práticas quotidianas ao conhecimento científico e às competências investigativas para na implantação de situações das aprendizagens, com conexões contundentes as suas habilidades discursivas e organizativas. Tais relações estabelecidas entre o “que” e “como” são ilustradas no diagrama, a seguir, para uma

melhor ilustração do propósito pedagógico e curricular na perspectiva de Silva, Morais e Neves (2013).

Figura 2.5. (Des)Continuidade da mensagem pedagógica



Fonte: (Silva, Martins & Morais, 2013:18)

A questão que se coloca é: como se aplicam as habilidades no desenvolvimento das competências, para que as aprendizagens sejam realmente significativas e contundentes aos interesses do Estado, das famílias e do aluno?

Pode-se caracterizar as habilidades como aptidões expostas à ação, e, cuja visibilidade está explicitamente situada nas práticas quotidianas e nas atividades humanas, em que ao se desenvolver atinga as competência-bases que as suportam e conduzem o sujeito para um estágio de competências-chaves. A articulação das competências transversais com competências-chaves faz com que o aprendente chegue ao estágio de “pronta a fazer” (Bernstein, 1984), colocando em ação a capacidade de resolver problemas, enfrentando tarefas diversificadas no seu contexto de atuação, tomando assim decisões de forma adequadas em tempos reais (Seabra, 2010; Pacheco 2005). À medida que se evidenciam competências transversais nas situações complexas, mediadas pelos instrumentos cognitivos vão se recontextualizando as dinâmicas operacionais e afinando as técnicas e os métodos, adotando medidas de flexibilização e estratégias que permitam

a operacionalização das competências efetivas e essenciais de aprendizagem conducente a uma sustentabilidade da economia do conhecimento. A responsabilidade do professor em fazer a criança, o adolescente e o adulto aprendiz a desenvolver essas competências é uma tarefa árdua e quando negligenciada pela promiscuidade pedagógica se torna débil e invisível, e, consequentemente fragiliza as habilidades dos educandos e formandos, pondo à “força” todo o sistema de valores metacognitivos que a aprendizagem é capaz de mobilizar diante de um estado pedagógico eficiente (Siqueira Neto, 2015). Ao analisarmos o desenvolvimento das competências e as habilidades contidas nos diferentes pensamentos pedagógicos e educativos, percebemos o quão estes dois termos estão intrinsecamente e extrinsecamente interrelacionados de modo sistémica e pragmática.

A participação em redes de saberes cognitivos e metacognitivos, com ações policognitivas permite ao aprendiz ter acesso a mundividência das práticas e habilidades que, sem sombra de dúvida, alimenta o sistema económico embasado num conhecimento alicerçado na heterogeneidade e multidimensionalidade de competências. A mundividência das práticas e habilidades é um eclético *handicap* para o indivíduo que detém a rigidez de responsabilidade, caracterizando na sua plenitude as aptidões que eminentemente lhes dá a possibilidade de obter soluções assertivas nos problemas do quotidiano, também visíveis, nos dispositivos de aprendizagem alicerçados nas teorias pedagógicas contemporâneas. A heterogeneidade das competências alicerçadas nas teorias pedagógicas, com enfoque nas capacidades, habilidades e atitudes codificam todo o sistema de saberes que permitem conectar os conhecimentos aos contextos e às ações alavancadas nos pressupostos de mediação de Vygotsky e de recontextualização do currículo de Bernstein, como dispositivo da prática pedagógica, na elaboração dos recursos didáticos latentes aos reveses do desenvolvimento de competências policognitivas dos aprendentes nos distintos contextos.

“A dependência do contexto chama a atenção para o facto de que não estamos a falar da mera aplicação das habilidades (skills) de modo isolado, tratando-se assim de comportamentos de maior complexidade e integração” (Seabra, 2010:72). A comodidade da policognição na prática pedagógica representa um processo da geração de habilidades individuais, laborioso, que prossegue com a transferência das competências transversais

de forma ávido e efetivo, com a vigência das atitudes empreendedoras, mobilizadoras de saberes latentes e explícitos nos professores e alunos imbricados num sistema intradisciplinares e interdisciplinares (Siqueira-Neto, 2015). A interação, quando compensada pelas habilidades pedagógicas e geradas pela policognição, impulsiona uma intervenção no domínio das competências transversais e das competências-chaves que estimulam uma consistente saber à prática, em virtude de uma verosimilhança incondicional das competências efetivas que entoa um sistema de valores contextualizados e permissivos nos espaços de aprendizagem produtiva, traduzidas na economia de conhecimento.

Ao direcionar o foco do processo de ensino e aprendizagem, as habilidades e as competências, ressaltamos o facto de estas necessitarem de serem vistas em si, com objetividade, ou seja, precisa-se que a escola inclua entre as suas responsabilidades de ensinar: a de comparar, classificar, analisar, discutir, descrever, opinar, julgar, fazer generalizações, analogias e diagnósticos dos processos para que sejam ampliados os conhecimentos para novos patamares de aprendizagens, mobilizando novas habilidades para desenvolver as novas competências necessárias da sustentabilidade científica e investigativa. Assim sendo, queremos aqui apresentar as habilidades como sendo um elemento de desenvolvimento de competências associada a técnica, ao saber fazer, algo relacionado com a ação físico-mental que demonstra a capacidade de identificar variáveis, propulsoras da compreensão dos fenómenos, com facilidade de analogias, sintetização e agilidade ou não, na aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos na solução dos problemas que vamos confrontando, em determinadas situações e contextos. Dai, surge a capacidade, o comportamento inteligente e instintivo, que permite ver as diferenças profundas dos objetos existenciais nos contextos das relações humanas para um incremento de habilidades e atitudes conducentes ao sentido do ser competente perante a solução dos problemas do mundo. “Para ver as diferenças cabe analisar o alcance do instinto, como capacidade adaptativa às circunstâncias [...]” (Zilles, 2006:19), juntamente com questões e traços recorrentes à prestação de contas na gestão da educação e seleção social.

#### **2.4.2 Competência e Capacidade**

As competências e as capacidades estabelecem uma relação dialética que se expressa pelo nível de desempenho e pela qualidade de formação identitária das pessoas, no aprimoramento, no exercício dos saberes escolares e laborais. Numa topologia de aprendizagem situada e fundamentada pela consistência do conhecimento, as competências são mobilizadas em redes que evidenciam a capacidade de entrelaçamento das experiências, nos espaços de relações entre os atores. Esta topologia de aprendizagem engrena as tecnológicas de informação e comunicação, os contextos socio-histórico-culturais presentes nas redes de relações, mediados por computadores, sites e softwares, pelo folclore, pelos fenómenos naturais e pela identidade etnográfica. Os signos, o silogismo dialético, os estereótipos e a complexidade das práticas, são descodificados, manipulados e mobilizados, num emaranhado novelo de informações lançadas nos distintos contextos da vida, pela capacidade de resolver problemas e de elaborar segundo Gardner (1997), produtos e serviços que sejam valiosos a uma cultura, carecendo de uma múltipla inteligência, para compreensão do determinismo dos problemas humanitários e das suas possíveis soluções.

A interconectividade dos saberes, potencializados pelo desempenho efetivo dos atores escolares, pode concomitantemente estabelecer nas redes de relações intradisciplinares e interdisciplinares um diálogo transcendente à ação prática, em contextos diferenciados da vida quotidiana e científica (Gardner, 1997). A dinamização das capacidades nas esferas político-sociais, científico-tecnológicas em tais redes de relações inculca conhecimentos e habilidades que se convergem as competências. A efetivação de tais competências, sem dúvida, manifesta pela capacidade do indivíduo em evidenciar a sustentabilidade do conhecimento cognitivo, prático-material que é incontornavelmente útil na solução dos problemas e no estabelecimento de regras e estratégias, para obtenção de consistentes resultados de desenvolvimento espiritual e material.

O interesse em formar profissionais competentes requer desde já na sua aceção uma evoluta consciencialização no desempenho cognitivo na apresentação dos resultados dos problemas que necessariamente, passa por um estágio eficaz de intervenção no campo da ação das áreas de formação e do trabalho. Em situações do dia a dia que possa emergir

alguns factos, enfoca um agir proficiente, fundamentada na aprendizagem significativa, eficientizando as competências técnicas e éticas, dentro dos parâmetros institucionalmente regulamentados e culturalmente impregnados de valores e atitudes de superação das dificuldades que consubstanciam empreendimentos em capacidades multidimensionais.

A multidimensionalidade na visão capacitiva, quando posta em prática, revela a intencionalidade da aprendizagem que evidencia a qualidade de intervenção na ação produtiva do sujeito em atividades individuais e coletivas, num proeminente contexto de desenvolvimento de competências determinísticas, contundentes e atuantes em resposta às necessidades manifestas nos problemas, em contextos de atuação profissional e/ou pedagógica.

A dinâmica profissional e pedagógica desenvolvida nos espaços educativos e de formação técnico-profissional, impreterivelmente assevera uma considerável indagação epistemológica que sistematiza na visão heurística as capacidades dos atores escolares na mobilização do conhecimento, numa adequada intervenção reflexiva e de reprodutividades de saber. Tanto em espaços de aprendizagem como de articulação das distintas culturas que se sentem presentes também na sala de aulas e no 'meio' desprovido de intenções didáticas que sirvam para começar a mobilização de saberes de um modo 'presuntivo', os agentes escolares e de empregabilidade precisam estar preparados para as mudanças de paradigmas que exigem uma transformação de competências nesses espaços de conectividades (Bun, 1996; Nóvoa, et al. 1995). A ação intelecto sobre os entes epistemológicos e heurísticos impregna a conectividade dos factos e artefactos em contextos de apropriação de saberes que conjugam nestas relações, diferentes níveis de pensamento, de imaginação, de criação de processos cognitivos acentuadas às experiências práticas e complexas e revela uma fundamentada condição intelectual que (re)produz a qualidade dos saberes, num processo psicomotora.

A concepção psicológica tanto pela capacidade como pela competência, desde o enfoque histórico-cultural de Vygotsky (1995) aos estágios de inteligência de Gardnier (1997), vem incorporando as teorias de desenvolvimento cognitivas de Piaget (1992) e das principais linhas epistemológicas contemporâneas de Jurgem Habermas (1982), de Karl

Popper (1992). Tais concepções estão fortemente presentes nas recentes teorias das situações didáticas de Jean Pierre Brousseau (2008) e Jean Brun (2010) e têm sido elementos de reflexões crítica em espaços académicos. Para a compreensão destes conceitos, relacionam-se os processos da criatividade dos indivíduos, na produção e reprodução do saber latente que sustenta a condição epistemológica da prática intelectual assim como da prática material do conhecimento. O desenvolvimento das capacidades especiais, involuto em mediações existenciais da prática pedagógica são, para Vygotsky, um processo completamente mobilizado pela existência de potencialidades cognitivas dos indivíduos que vão desde a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) ao contexto de atuação, com correspondentes particularidades e possibilidades de intervenção e de aprendizagem histórico-cultural.

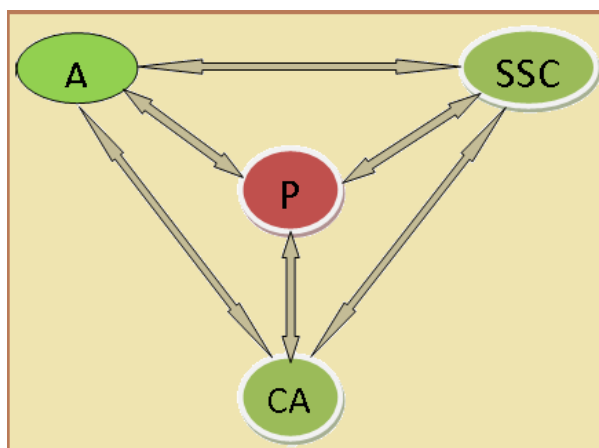
A capacidade com que a pessoa põe em ação o intelecto na determinação dos níveis de desenvolvimento de competências correlaciona as habilidades e atitudes e progride estruturalmente para múltiplas inteligências (Gardner, 1997), fundamentadas na condição do sujeito em poder mobilizar sobre o carácter conceptual, o conhecimento acumulado e dinamizá-lo para sustentabilidade económica e racionalidade da condição social.

Apesar do conhecimento que se vem acumulado nas interações com factos e artefactos, as relações sociais, tanto em contextos de aprendizagem como em contextos de trabalho, carecem de mediações na evidenciação das capacidades que se demonstram certas complexidades conceptuais na construção das ideias que transformam as categorias contínuas de desenvolvimento de competências. A interdependência existente entre capacidades - habilidades e capacidades – atitudes vem sendo modelada nas relações topológicas presentes nas redes de aprendizagem, asseguradas pela mediação do professor nos ambientes de aprendizagem de entrelaçamento entre a informação, a capacidade e o conhecimento. Tal entrelaçamento permite uma consistência nas relações epistemológicas que com certeza impregna uma maior compreensão das informações no contexto de aprendizagem significativa, na qual se situa o diagnóstico de desempenho sujeito em ação.



Em virtude do desempenho na capacidade de análise dos atores escolares, as estratégias formativas nos centros de formação têm sido atualmente emanada numa perspectiva teórico-metodológica que consubstancia a problemática das competências e incorpora um saber socialmente construído (SSC), explorando as peculiaridades das aprendizagens descontextualizadas para uma assertiva e pragmática recontextualização em redes de aprendizagem e de desenvolvimento de competências chaves e afetivas (Araújo & Tenório, 2017; Pereira, 2018), moderadas em anéis de relações bívocas<sup>17</sup> entre os quatro elementos dos espaços curriculares, no contexto de aprendizagem (CA) ilustrado no diagrama a seguir.

**Figura 2.6. Modelo de Relações de Aprendizagem em sala.**



**A:** Aluno; **CA:** Contexto de Aprendizagem; **P:** Professor; **SSC:** Saberes Socialmente Construído

**Fonte:** Elaborado pelo autor

As relações de aprendizagem, que se estabelecem no contexto escolar, são comumente entendidas como tendências identitárias de princípios, valores e ações moderadas pela intervenção do professor na decodificação e recodificação dos saberes prescritas em normas, decretos e regulamentos traduzidos pelas grades curriculares que se fazem presentes em programas e livros didáticos, com as indicações dos saberes socialmente construídos das vivências das necessidades e das ações. Trata-se um contexto erigido em redes de aprendizagem que são propositadamente criadas para responder ao que é socialmente estabelecido, num modelo topológico de ensino mediado à distância e

<sup>17</sup> Relações bívocas exprimem simultaneamente duas intenções: a intenção epistemológica e a intenção socio-cultural dos elementos de aprendizagem, “coexistem simultaneamente em dois sentidos e é sempre internamente dialogizada” (Francesco, 2013: 94)

conectado a partir daquilo que designamos de nó de relações didáticas síncrono e assíncrono. Certamente, a reflexão que se faz dentro desta topologia didática impregna uma dinâmica pedagógica moderada pelo professor/formador no aprofundamento dos conhecimentos e na mobilização das questões ligadas às aprendizagens a serem realizadas, através de substantivas medidas de produção dos saberes de forma indutiva e generativa. Os saberes socialmente construídos e prescritos no currículo estão impregnados de decisões de gabinetes que encarnam ideologias de grupos de interesses filosóficos, políticos e económicos essencialmente burocráticas que em grande parte choca com a identidade espiritual e cultural dos aprendentes, nas redes de relação pedagógica. Este jogo de preceitos obriga a uma centralidade de relações nesta rede de aprendizagem e de desenvolvimento metacognitivo e policognitivo que prende ao princípio socio-histórico-cultural de Vygotsky e demonstra as consubstanciais relações criadas nos contextos escolares, mediadas pelas experiências do professor. A centralidade do professor/formador não se caracteriza pela forma autoritária movida pelo tradicionalismo burocrática da escola antiga, nem pelas decisões de gabinetes tomadas no ministério de educação ou nos gabinetes das direções dos centros de educação, formação e qualificação. A centralidade está demandada pelo desenvolvimento cognitivo movido na observância do contexto de aprendizagem, do silogismo didático-pedagógico entendida pela interação social e mediada pelos recursos de aprendizado significativa e pela reflexividade dos atores desta relação. Consubstancialmente a este modelo aqui trazido perpassa a ideia que segundo Oliveira (1995) emana uma completude do processo de desenvolvimento de competências, em que o indivíduo evidencia informações, habilidades, atitudes e valores que vão perpetuando para uma competente ação conectada às dinâmicas de desenvolvimento, enquanto ser exposto às variações sociais, demográficas e naturais diante da realidade dos problemas humanitárias, que Vygotsky coloca ênfase perante os processos socio-históricos dos contextos de ensino e aprendizagem (Johnson, 2001; Martins & Moser, 2014; Silva, Porto & Medeiros 2017) na rede de relações da topologia de aprendizagem significativa.

A aprendizagem significativa foi proposta pelo psicólogo norte-americano David Paul Ausubel (1980) ao procurar uma conexão entre os novos conhecimentos e os já existentes que possibilitasse um consubstancial desenvolvimento das competências dos

aprendentes. “A aprendizagem significativa é caracterizada por uma interação entre os aspetos específicos e relevantes da estrutura cognitiva com as novas, por meio das quais essas adquirem o significado e são integradas a uma estrutura hierárquica” (Farias & Belluzzo, 2015; Brum & Schuhmacher, 2012) na mobilização de capacidades atinentes ao desenvolvimento das competências necessárias para resolução dos problemas práticos e reflexivos. Através de uma dinâmica reflexiva e de múltiplas relações, nas redes de aprendizagem, as pessoas, enquanto aprendentes, procuram com maior engajamento o desenvolvimento das suas competências cognitivas e socioemocionais, com intuito de galgar autonomia, independência económica e destaque social. Para tal, fazem uso dos saberes que são demonstrados através das dimensões de competências (aprender a ser, aprender a conviver e do aprender a aprender), sendo estas depuradas pelas atitudes e valores que consubstanciam o potencial do desempenho escolar e profissional, que evidenciam o conhecimento e habilidades promotoras do progresso e do bem-estar (OCDE, 2005; Schleicher, 2018). No contexto escolar, as relações didáticas vêm sendo mediadas tanto pela ação do professor nas situações didáticas em salas de aulas, assim como, nas situações adidáticas, muitas vezes desencadeadas numa relação assíncrono do aprendente com as tecnologias e o meio de ação social (Brousseau, 2008). Tais situações envolvem múltiplas dimensões de inteligências combinadas em diferentes graus de desenvolvimento cognitiva e ajustado ao contexto sociocultural onde se processam as relações humanas imbuídas de oportunidades que possibilitam o desenvolvimento de habilidades ou capacidades para resolver os distintos problemas que oferecem a cada um a possibilidade de apropriar-se das mesmas através dos distintos saberes mediados pelo ensino e aprendizagem, traduzidos em competências e atitudes. Nesta aceção, Canto (2008) advoga pela reflexividade do profissional do mundo contemporâneo a respeito das inovações tecnológicas e sobre os aspetos socioeconómicos, interagindo proficientemente perante aos problemas globais e tecnológicos emergentes do contexto da prática pedagógica inovadora, crítica e ética que gere os novos saberes afetivos (Atitudes, motivação), técnicos e cognitivos.

Brousseau (2008) considera o ensino como sendo concebido pelas relações de aprendizagem na sala de aula, entre o aluno, o contexto de aprendizagem, o professor e aquilo que é socialmente construído como saber e que está vinculado à promoção de um

novo saber que impactua no conhecimento. Afavelmente esses novos saberes são manifestos pelo nível de competências que são evidenciadas nas tarefas didático-pedagógicas e de empregabilidade, que no ambiente de aprendizagem são representadas pelas três situações didáticas propostas por Brousseau: situação de ação, situação de formulação e situação da avaliação. Estas situações premem pelas etapas processadas na rede de aprendizagem a que a cada indivíduo contextualiza a sua intervenção, que “ [...] em qualquer situação de aprendizagem, a interação entre os participantes é de extrema importância. É por meio das interações que se torna possíveis as trocas de experiências, os estabelecimentos de parcerias e cooperação” (Marães, 2002: 203).

#### **2.4.3 Competências e atitudes**

A capacidade de mobilização de competências no circuito das relações pedagógicas e de empregabilidades são concernentes às atitudes demonstradas pelos sujeitos, nos distintos campos de intervenção, impondo um equilíbrio no manifesto da ação prático-reflexiva para que haja uma solidificação das partilhas de informações e consubstancia saberes, permitindo a articulação dos elos da relação pedagógica na construção de um conhecimento utilitário e eficiente (Perrenoud, 1999). Nesse sentido, a atitude do sujeito na sua intervenção nas redes do conhecimento, enfatiza a dinâmica da partilha dos saberes, construindo assim, um conhecimento que vai sendo trabalhado a cada situação a que está exposto, perante aos problemas que quer solucionar, construindo a sua própria estrutura epistemológica que o leve a novos níveis de competências. Os professores, como elos desta rede de relação de aprendizagem na sala de aulas, parecem privilegiar sobretudo aspetos relativos às atitudes quando recorrem à observação (Santos, 2009). Através das observações, articulações e modelação das informações e reflexões que são expostos pelos alunos, os professores apercebem-se de aspetos como, o gosto e a curiosidade pelas temáticas contemporâneas em contextos de aprendizagem e procuram gerir as atitudes, no concernentes à responsabilidade pessoal e do grupo, ao gosto e à capacidade de relacionar com os outros e com os problemas dentro da rede. Corroborando com Menezes, et al (2008) a capacidade de interpretação dos problemas nos contextos de aprendizagem, acuado pela aceitação ou refutação dos saberes socialmente construídos nas redes de aprendizagem deva, de certo modo, ser numa dinâmica de relações equivalentes que

evidencia a reflexividade, o feedback e a Inter-relação na construção dos novos conhecimentos.

Os formandos refletem sobre a evolução do seu desempenho ao longo da formação, salientando a dinâmica da comunicação na sala de aula, por parte dos alunos e por parte dos professores, e questiona-se sobre as suas atitudes apontando objetivos futuros com vista ao seu desenvolvimento profissional.

(Menezes, et al. 2008: 237)

Nos contextos de aprendizagem, a relação do aluno com o saber consubstancia a dinâmica epistemológica assumida pelo professor, nas mediações dos saberes, no intuito do desenvolvimento de estratégias, para tomada de decisões assertivas, imbuídas de valores éticos e humanitários para dar sentido utilitário ao conhecimento e à atitude crítica que aparecem associados aos momentos da comunicação, na partilha das informações e das opiniões enfatizando o respeito mútuo dos interlocutores da rede. A atitude do sujeito perante o outro, a si e ao seu envolvimento, vai além do desenvolvimento de autonomia e consubstancia a racionalidade no enfrentar dos fenómenos, numa proeminente perspetiva manifesta com respeito por todas as opiniões, que surgem ao longo dos processos de desenvolvimento de competências. A consciencialização das diversas representações expostas perante um determinado problema e as diferentes significações que são expostas na rede de aprendizagem, evidencia as atitudes e valores que o sujeito, de certo, cultiva perante a segurança na apresentação de soluções dos problemas, questionando a objetividade das etapas até atingir o êxito.

A atitude manifesta-se no momento do êxito e conduz com certeza, a uma nova reflexividade e os novos procedimentos devem concentrar-se nos valores éticos, no respeito pelas diferenças, concentrando esforços na compreensão das novas ideias e dos diferentes significados que delas se expõem perante o contexto de articulação de saberes convergentes às novas competências, objetivando os instrumentos a serem mobilizados para eficácia do novo conhecimento.

As atitudes dos atores no estabelecimento da partilha de informação nas redes de relações de aprendizagem, ilustradas na seção anterior, não podem ser conduzidas de forma desfragmentadas, sem o delineamento das metas e objetivos nas ações a empreender, para o alcance das efetivas competências desenvolvimento espiritual, intelectual e material. Neste sentido, o desenvolvimento das atividades humanas nas redes

de relações quer pedagógicas quer de empregabilidade imprime uma definição de objetivos, para que seja utilizado de forma útil os instrumentos metacognitivos essenciais para galgar os novos conhecimentos e consubstancialmente as novas competências. A mobilização e a junção do saber ser, do saber fazer e do saber estar, decerto jungem aos objetivos a serem galgados com satisfatórios graus de eficiência de aprendizagem significativas. Para um melhor entendimento da correlação dos conceitos de competências e objetivos na seção a seguir apresentamos o nosso entendimento da relação que existe entre os dois termos e procuraremos evidenciar a trivialidade e utilidade dos dois, na sustentabilidade da economia do conhecimento, modelados conforme o trabalho desejado pelas comunidades de aprendizagem e sobretudo pelos instruendos.

#### **2.4.4 Competências e objetivos**

As mudanças que se verificam no mercado vêm impactando na qualificação e formação dos cidadãos, alargando os modelos tradicionais que se arrastam desde os anos 50 do século XX, com as teorias curriculares do norte-americano Ralph Tyler, as atuais teorias de ensino e aprendizagem ajustadas ao acrónico económico eficientista de maximização dos investimentos na formação e capacitação dos cidadãos e de Karl Popper (1902-1994) do “Conhecimento e Objetivo” em que considera a teoria do senso comum como sendo uma ‘asneira subjetivista’. Nas suas palavras Popper afirma:

[...] Mas, estou disposto a sustentar até ao fim a verdade essencial do realismo do senso comum, considero a teoria do senso comum, como asneira subjetivista. Essa asneira tem dominado a filosofia ocidental. Tenho tentado erradicá-la e substituí-la por uma teoria objetiva do conhecimento, essencialmente conjectural [...].

(Popper, 1975:7)

Trata-se de modelos metodológicos que vêm sendo globalmente unificados numa miscelânea de paradigmas ajustados que impõem uma reconfiguração curricular, apregoando eficiência escolar e qualidade nas relações pedagógicas contundentes à realidade e às necessidades dos cidadãos, de modo objetiva para construção de argumentos epistemológicos de Popper e Tyler (Silva, 2017).

A coordenação, o controlo e a supervisão dos saberes, concomitantemente as novas dinâmicas curriculares, visam uma qualificação e formação dos indivíduos voltadas para uma preparação de mão de obra e da condição intelectual das pessoas, de modo consistente. O intuito é ,não só, de construir um conjunto de ações integradas aos

objetivos e aos planos de desenvolvimento sustentável, focado na racionalização do trabalho que visa a uma maior produtividade e estabelecimento das relações afetivas, tanto nas redes de relações do conhecimento histórico-cultural como também é de supervalorizar os contextos de produtividade, de multiplicação e integração de saberes globalmente parametrizados para construção efetiva dos saberes de modo objetiva e processual.

Ao vermos o ensino técnico profissional numa perspectiva da pedagogia por objetivos, inspira um construtivismo que evidencia o utilitarismo induzido de comportamentos, experiências, ideias e técnicas contundentes a eficácia da educação, isto é, perspectivando o currículo para atingir os fins socialmente almejados (Seabra, 2010; Torres, 2001, Varela, 2012). Evidentemente que, quer no modelo empresarial quer ao modelo escolar, o que se espera dos empregados e dos aprendizes, segundo Perrenoud (1999), é que consigam alcançar os objetivos propostos pelas lideranças organizacionais em contexto de trabalho, de aprendizagem ou de lazer com eficiência, protagonizando assim, a satisfação total nas relações emanadas em redes de conhecimento e nas prescrições curriculares. Com isso, querem os autores dizer que a pedagogia por competências e a pedagogia por objetivos erigem em fim último o êxito e a eficácia nas tarefas de empregabilidades e/ou de aprendizagem. O desenvolvimento das capacidades cognitivas evolui de modo adjacente às práticas quotidianas, mesmo com as precaridades de recursos técnicos das sociedades, mobilizando recursos experienciais em contextos, pela ação e pela dinâmica reprodutiva dos conhecimentos conduzidos pelos objetivos e pelas dinâmicas orquestradas na resolução de problemas.

Para Seabra,

[...] a pedagogia por objetivos é uma pedagogia centrada na aprendizagem, que procura fazer frente a imperativos de objetividade, cientificidade e racionalização, o serviço de um modelo tecnológico do currículo, que submergiu a discussão dos valores que subjazem as escolhas curriculares[...].

(Seabra, 2010: 88)

Ao nosso ver, tais valores que subjazem na prescrição curricular devem coexistir para além do horizonte dos saberes socialmente construídos, ultrapassando o sentido exteriorizado da eficienticidade dos resultados, interlaçando os meios na perspectiva reflexiva dos sujeitos, aproveitando assim as capacidades intelectuais e as experiências

individuais e coletivas das mais amplas aos mais exíguos contextos das relações humanas, como competências que podem contribuir segundo Perrenoud (1999) para execução das tarefas. Para tal, como afirma Seabra (2010), a pedagogia por objetivo tentou se aproximar se das práticas do mundo empresarial, à medida que assumia as práticas utilitaristas da eficácia da educação e relegando a discussão curricular a uma dimensão instrumentalista. Correlativamente à pedagogia por objetivo, Perrenoud e Seabra revêem a pedagogia por competências como sendo a ampliação e a articulação das mais vastas metodologias e processos de desempenho dos indivíduos na mobilização dos saberes, com o fim último a sustentabilidade da economia do conhecimento convergente ao êxito e à qualidade total (QT). Partindo deste princípio, é do nosso entendimento que os objetivos não são exteriores à órbita das redes de relações de saberes anteriormente propostos neste capítulo e ilustrado no hexagrama (Fig. 2.1). Reafirmamos a imperativa racionalidade prática plenamente desenvolvida nas relações humanas que se estabelecem e se efetivam com o meio, no intuito de atingir a competência como um objetivo maior, aspirada por todo o ser humano no desempenho de uma determinada tarefa, intelectual, material ou espiritual, traduzida em missão individual ou coletiva. Deste modo, segundo Perrenoud (2001), cada pessoa como sujeito ativo num determinado contexto e situação de empregabilidade e/ou de aprendizagem desenvolveria as competências voltadas para a resolução de problemas relativo à superação de uma situação, que de certa forma seria atingida com galgar das metas objetivas que nada mais são propósitos contundentes às etapas para alçar a eficiência, a eficácia, traduzidos em competências que encarnam o êxito na solução do problema. Assim, “[...] falar de competências é falar de objetivos, e falar de objetivos é falar de que ensinar, de como ensinar, de onde ensinar e de qual deve ser a relação de quem ensina e que aprende” (Magro & Pacheco, 2020:27).

Em muitos países como nos Estados Unidos da América, França, Alemanha, Reino Unido, procurara-se contudo o desenvolvimento das teorias da eficiência social, no intuito de alcançar a eficiência burocrática na administração escolar, transferindo técnicas do mundo empresarial fortemente motivadas pela lógica organizativa das teorias Taylor para o interior da escola e impondo uma maior racionalidade na gestão dos conteúdos curriculares, com um tempo e os objetivos previamente definidos pelo plano curricular (Dias, 2004; Resende, 2008; Teixeira, 1995, Tyler, 1974). O sentido e a racionalidade das



ações necessitam da objetiva definição de metas e dos procedimentos para atingir as competências necessárias e dar respostas aos problemas demandados pela sociedade. A descrição das metas a serem atingidas a cada etapa das intervenções pedagógicas vem desde os anos 70 do século passado a serem codificadas por objetivos de aprendizagem. Na perspectiva de Pombo (1984), os objetivos traduzem num

[...] conjunto de princípios metodológicos mais menos precisos e técnicas pedagógicas mais ou menos rígidas, inspirados em trabalhos de pedagogos norte-americanos dos anos 50 (Tyler e Bloom) e que conheceram posteriores desenvolvimentos quer nos Estados Unidos quer na Europa, de entre os quais se referem, como mais conhecidos entre nós, os trabalhos de Mager, Vandevelde, Krathwohl e Landsheere.

(Pombo, 1984:53).

Esta concepção grava a ideia de resultados esperados e conduz-nos a uma análise de resultados sem ter em conta os processos e os contextos da ascensão de saberes, fundamentais para a construção do conhecimento consistente que elevam a compreensão dos procedimentos de construção do saber sábio, do saber a ensinar e saber ensinado. Tyler pecou ao considerar o formando como mero produto do sistema educativo, o qual entra para a escola para ser moldado, ao afirmar que os “[...] alunos serviriam para identificar as mudanças necessárias nos padrões de comportamento que as instituições educacionais devem tentar produzir [...]” (Tyler, 1977:5). Contrariamente ao que Tyler (1977) e Popper (1997) defendem, os objetivos devem ir além do desenvolvimento cognitivo do aluno, do estudo sobre aluno, dos interesses da sociedade e das sugestões oferecidos pelos especialistas sobre os conteúdos a ensinar. Os objetivos não podem ser vistos como imutáveis e nem tão pouco o fim e meios pré-concebidos para efficientização do processo da aprendizagem.

Se, por um lado, os objetivos nos remetem a um comportamento observável, a compreensão da metodologia por objetivo tem dado muita importância ao produto final dos conhecimentos, independentemente dos recursos mobilizados para obter tais resultados, exercendo assim, uma forte pressão nestes próprios resultados, pelo que fixa uma crónica utopia, em todo o sistema de mobilização de saberes que passa a evidenciar uma verdadeira fraude cognitiva (Kliebard, 2011). O que interessa da metodologia por objetivo é que os formandos sejam capazes, no final do percurso, de responder a questões preconcebidas nas grades curriculares e daí aferir seu grau de conhecimento, sem levar em

conta como os alunos aprendem, sobre com que determinadas condições, contextos e recursos se aprendem. Nas palavras de Tyler (citado por Kliebard, 2011:24) “[...] se formos estudar um programa educacional sistemática e inteligentemente devemos primeiro ter absoluta segurança quanto aos objetivos educacionais a serem atingidos”. Confinar a um método que rompe etapas se os professores e gestores dos currículos não detiverem atinentes habilidades para modelarem o currículo e fazer das unidades didáticas mapas orientadores de saberes a desenvolverem a cada um dos níveis de aprendizagem, de modo contínua e integradas umas às outras, admoestando os conteúdos e saberes à didáticos, despertando dinâmicas inovadoras de modo a imprimir novos conhecimentos nos seus mais pertinentes contextos. Decerto que, a articulação dos objetivos às situações didáticas aos contextos, aos níveis e aos ritmos de aprendizagem do aluno, favorecem a compreensão e o domínio da situação de ensino e aprendizagem (Brun, 1996).

Não querendo descartar a sua utilidade, a metodologia de ensino por objetivo perspectivada por Tyler (1977) não é e nem será uma metodologia blindada de ineficiência na aprendizagem. Contudo, para nós, os objetivos são atinentes meios de condução dos processos na interação didática entre os alunos, os professores, as lideranças, os contextos e as prescrições legais e socialmente integradas nas redes de relações pedagógicas, cujos fins são verdadeiros vieses de competências de acesso ao êxito e a qualidade de produção de riquezas materiais, intelectuais e espirituais do aprendente em ação.

A mobilização dos recursos cognitivos, materiais e humanos nas organizações de aprendizagem tende a uma ação acertiva dos atores escolares, na articulação e replicação de saberes trabalhados de forma integrada nos contextos internos e externos aos muros das escolas. É certo que, o objetivo nada mais é, o imperativo, propósitos desejados pelo sujeito individual ou coletivo para satisfazer determinado interesse independentemente da qualidade com que os resultados são evidenciados diante do constructo e das necessidades do homem.

A espectralidade dos problemas criados pelas necessidades do homem em ter satisfação faz com os objetivos deixem de ser o fim diante de um problema para passar a ser o caminho dado em espiral do desenvolvimento das capacidades dos formandos, ao vincular suas atitudes, seus valores e convicções, as suas habilidades e as suas capacidades

imaginativas para uma sustentabilidade do conhecimento e consequentemente a uma eminente geração de competências. Como dissemos, as competências traduzem o êxito na solução dos problemas, porém transcende os resultados.

As competências estão sendo sempre consolidadas pela recreação de novos saberes, frutos das dinâmicas demográficas, tecnológicas e naturais. Os objetivos de aprendizagem têm sido concebidos de formas desfragmentadas, e este desiderato está entranhado nos hábitos dos professores a ponto de fecharem sem a mínima intensão de desapego desta postura, negando qualquer outra abordagem de modo inconsciente. Porém, os objetivos não podem ser vistos como um constructo de aprendizagem descartável dos currículos, mas sim como instrumento de orientação dos comportamentos, das habilidades e conhecimento dos indivíduos, tanto em contexto de aprendizagem como de empregabilidade, contribuindo assim a efetivação das competências essenciais e específicas (Perrenoud, 1999). A abordagem de ensino e aprendizagem por competências precisa estar alinhada aos objetivos de modo a agregar diferentes processos de mobilização de conhecimento, fazendo uso a utilidade do tempo dentro dos planos de ensino e das unidades didáticas de modo a responder afirmativamente às mudanças económico-sociais (Pacheco, 2009; Perrenoud, 1999, Seabra 2010, Varela, 2012).

Para Perrenoud (1999) a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores são viés que contribuem para resolver problemas complexos demandados da vida quotidiana, no pleno exercício da cidadania e do mundo de trabalho. As soluções não são fáceis de efetivarem e não se dão de forma relâmpago, mas sim, exigem estratégias, objetivação, métodos consistentes experienciados, capazes de fazer os atores de aprendizagem atingir as metas socialmente e politicamente definidas e prescritas sobre forma de grades curriculares. Com certeza, as ações, quaisquer sejam para solucionar os problemas, exigem articulações de conhecimentos e ajustes de estratégias redutoras de estereótipos perniciosos e subjetivos, evitando os desperdícios de esforços e objetivando os percursos e as metas almejadas. Assim, a solução prática dos problemas impere a objetividade do processo de desenvolvimento de competências na construção do conhecimento, através do intercambio que se estabelece nas redes de relação sociais, em fortalecimento da dinâmica científica dos atores de ensino e aprendizagem em distintas

circunstâncias e contextos. Uma competência é segundo Roegiers (2007) a possibilidade, de um indivíduo mobilizar, de forma interiorizada, um conjunto integrado de recursos com vista a resolver uma família de situações-problemas. A integração dos recursos na articulação dos saberes supõem soluções de problemas que requerem efetivos intercâmbio de conhecimentos quer nas redes conexas quer no contexto de aprendizagem por competências.

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

(Varela, 2012: 3).

Com certeza, não se trata de um rompimento de paradigma em virtude de uma nova era, mas sim de um ajustamento das dinâmicas curriculares e dos saberes pedagógicos às inovações tecnológicas e às condições socioeconómicas das regiões e dos Estados de modo racional, valorizando as discussões de ideias em redes de modo científico sem abdicar do empirismo e da objetividade dos processos de desenvolvimento de competências (Machado, 2010; Popper, 1997). As estruturas curriculares impregnam os objetivos e, estas têm uma vinculação necessária aos níveis de conhecimentos, às habilidades e às atitudes contudentes às competências desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem que afigura, a intencionalidade e qualidade total de aprendizagem (QTA).

#### **2.4.5 Competência e qualidade total de aprendizagem.**

Apesar de a Lei Base no Sistema Educativo Cabo-Verdiano evocar a necessidade de trabalhar competências dos cidadãos, nas mais variadas dimensões, no intuito de promover a “formação ao longo da vida” (Live-long learning), ainda, está sendo iniquamente contemplada nas aprendizagens escolares. Sente-se, contudo, uma alienação do pensamento crítico em que grupos de pessoas pensam de maneiras semelhantes e tornam-se as opiniões homogêneas (Schleicher, 2018). O entendimento do paradigma das competências esconde-se atrás da panóplia das resistências humanas, que apesar de toda a dinâmica que vem sendo moldada pela estrondosa evasão tecnológica, imprime contingente estratégias que buscam lograr de forma eficaz e eficiente os objetivos do paradigma, prescritos nas cartas das organizações transnacionais como OCDE, ONU/UNESCO, UE e Banco Mundial. O sistema educativo, com certeza sulcará as

habilidades socio emocionais e cognitivas de modo contundente a competência, quando a nossa consciência e o nosso senso de responsabilidade derrubar a resistência as mudanças e aproveitar a transformação digital, para criar um mundo melhor que consubstancia a qualidade total de aprendizagem (QTA).

A intencionalidade das estratégias na exploração dos meios digitais e das condições favoráveis e disponíveis tem como fim mesclar a qualidade total de aprendizagem às situações complexas, avistando os objetivos específicos do processo de aprendizagem, numa dialética racional e produtiva (Moreno 1998). Correlativamente à QTA, as organizações vêm apregoando modelos de gestão empresarial, acoplados à gestão do conhecimento/gestão de competências, que buscam essencialmente os interesses do capital investido na formação dos indivíduos (Pereira & Carvalho, 2014, Perrenoud, 2001). Mascaradas pelo serviço de educação e formação de qualidade, as organizações objetivam a institucionalização de políticas de qualificação e formação profissional que circunstancia a descontinuidade das ações formativas, evitando investimentos no capital humano como fundo perdido (Machado, 2010; Sguissardi, 2009). Com vista a consecução dos objetivos ideológicos e económicos, a qualidade de aprendizagem e as competências

[...] repercute os interesses e condições em jogo na sua origem, evolução e consolidação, pois são termos polissémicos, ou camaleónicos, que mimetizam significados e cores do contexto que os produz ou que os condiciona sua existência.

(Sguissardi, 2009: 274).

É nesse ponto que se insere a importância das estratégias e suas relações com os objetivos, na materialização das competências propostas por Philippe Perrenoud (1999), e cujo propósito é capacitação dos funcionários ou alunos pelas organizações de aprendizagem. Com os recentes modelos de gestão de pessoas baseados nas ideias da qualidade total à aprendizagem, proposto Bourdieu (2011), Pereira e Carvalho (2014), a competência, vem sendo relacionada com a capacidade do aprendente em reproduzir os seus conhecimentos nas suas diferenças cognitivas e motoras, justapostos ao contexto e as experiências do quotidiano. Esses autores mostram que é preciso definir claramente quais são os objetivos e os interesses sociais comuns e individuais, para que se possa inverter a alienação dos trabalhadores e dos formandos em determinadas circunstâncias que se deparam com a complexidade dos problemas quotidianos. Perante aos resultados escolares, diferentes

perspetivas de desenvolvimento de competências tendem a estar relacionadas com as capacidades e habilidades dos alunos na ação prática cultural e linguística. Para Bourdieu

[...] a existência de uma relação tão forte e tão exclusiva entre o nível de instrução não deve dissimular o facto de que, dados os pressupostos implícitos que orientam, a ação do sistema escolar somente alcança sua máxima eficácia na medida em que exerce sobre indivíduos previamente dotados de educação familiar [...]

(Bourdieu, 2011: 304).

Porém, na perspetiva da OCDE (2015), Minayio (2015), Scheleicher (2018), UNESCO (2009), as respostas futuras para os desafios educacionais estão todas nos sistemas escolares, nas decisões políticas que são tomadas pelos ministérios de educação, formação e emprego, nos formuladores de políticas públicas e curriculares que comungam os desafios globais os quais têm afetado a humanidade. “Os desafios que enfrentaremos também se tornaram grandes demais para serem resolvidos por qualquer país isoladamente [...]” (Schleicher, 2018: 16).

Concomitantemente ao desenvolvimento das competências, a eficácia e a qualidade de aprendizagem estão na seleção das estratégias e das informações necessárias para dar respostas aos problemas com êxito e a pujança desejada, e em resposta às necessidades e às circunstâncias. A construção das competências assenta-se nas “[...] experiências novas, seja qual for a soma de conhecimentos teóricos ou experienciais práticos que lhe dizem respeito” (Cabral, 1976:92).

Perante o determinismo dos ideais curriculares em procurar a qualidade total de aprendizagem, podemos supor que, pela observância e compreensão da natureza dos problemas quotidianos e epistemológicos, os sujeitos em ação reflexiva nos múltiplos espaços de interação efetivam suas competências pela evidência das habilidades e atitudes que positivam a qualidade e êxito, independentemente da forma como tenham sido adquiridos.

A qualidade total de aprendizagem é hoje entendida pela eficiência com que os formandos ao estarem inseridos nas atividades empresariais e nos contextos socioculturais evidenciam e capitalizam os saberes, transacionando-os nas redes de interação, com lucros e êxitos, contribuindo na construção da sociedade sustentável perante as inovações e eminentes mudanças. Marinho, Carvalho e Gutierrez (2014) postulam a necessidade de

integrar as estratégias da gestão do conhecimento, de modo que esta se impactua nas organizações como recursos determinantes do sucesso organizacional. Neste sentido, “[...] relacionar a gestão do conhecimento com os objetivos estratégicos, competências essenciais e capacitação individual reflete significativamente na melhoria do desempenho organizacional” (Marinho, Carvalho & Gutierrez, 2014: 6), para uma ascensão a total qualidade de aprendizagem que simbioticamente se encarna na economia do conhecimento e na competitividade do mercado.

Por parte do professor, enquanto ator do processo da aprendizagem escolar, supõe-se que tenha competências para criar situações desafiadoras e necessárias para resolução dos problemas quotidianos com a concernente eficiência e eficácia nas respostas e nas rápidas mudanças do mercado afetadas pelas inovações tecnológicas e a dinâmica demográfica (Marinha *et al.*, 2014; Perrenoud, 2000; Freire, 1996; Fleury e Fleury, 2001). Neste propósito, para tal desiderato, a formação docente, segundo Shulman (2005), é composta por vários conhecimentos: o conhecimento do conteúdo, o conhecimento didático, o conhecimento do currículo, conhecimento dos alunos, conhecimento dos contextos educativos, conhecimentos dos objetivos e dos valores educativos. Cabe ao professor modelar todo esse conhecimento, mediante o desenvolvimento de competências, habilidades, valores e sensibilidades, transacioná-los dentro do circuito da aprendizagem através duma planificação da qualidade total, explorando os meios e as condições favoráveis disponíveis nas organizações e nos currículos, considerando assim, os distintos agrupamentos sociais, e saberes dos sujeitos de aprendizagem e as competências curriculares, mecanismos determinísticos das dinâmicas sociais (CABO VERDE, 2010, Sousa, 2012; Freire, 1996).

A comunidade educativa, os decisores políticos, os legisladores e conceptores curriculares tem de agir rapidamente diante das mutações tecnológicas, com medidas assertivas e responsáveis, com objetivo de “[...] levar o mundo a uma nova era de paz e humanismo, criar sociedades mais inclusiva e justas por meio do desenvolvimento económico e social sustentável” (UNESCO, 2009:5) baseado no desenvolvimento de competências dos cidadãos nas suas múltiplas dimensões.

O questionamento reflexivo imposto às organizações de aprendizagem e da empregabilidade propicia espaços de racionalidade e de práticas sociais e educacionais, geradoras dos saberes subjacentes às competências determinísticas da inteligibilidade dos sujeitos e das suas próprias práticas, em situações nas quais as próprias práticas são desenvolvidas no currículo. Tânia Machado, na sua tese de doutorado apresentado em 2010 defende que,

[...] é preciso considerar, no entanto, que, no caso do currículo em estudo, a mudança poderia não implicar a melhoria da qualidade da formação oferecida, pois se mudava o currículo grafado por forças estruturais advindas de disposições económicas, legais e normativas, mas essa mudança estava em dissonância com as intencionalidades culturais dos sujeitos daquele currículo [...].

(Machado, 2010:175).

É certo que, a formação duma sociedade competente rege sincronicamente pela tolerância, respeito e dignidade na frente de combate à negatividade da cultura e ao conformismo diante das incompetências no discurso ideológico, perante os eminentes problemas contemporâneos, dissimilada nos sistemas sociais e de aprendizagem (Cabral, 1976; Freire,1996).

A correlação que se estabelece entre competência e QTA está imperativamente enfezada à interação dos sujeitos perante o seu objeto de aprendizagem. Ao articular as competências chaves e essenciais na ação quotidiana quebrando a rotina através das estratégias, aplicando e explorando as inovações, as circunstâncias, os meios, os modos, jeitos e formas de evidenciar o pensamento oportuniza a ação e potencializa a excelência na prática profissional. É, contudo, uma questão de modelar as aprendizagens que articula e consubstancia o ensino, introduzindo métodos interativos e estratégias que envolvem o aluno na resolução dos problemas com recurso às experiências passadas e presentes, orientando assim para construção de práticas presentes e futuras, procurando aspetos socio-efetivos e cognitivos que enfocam numa significativa aprendizagem vivenciada no contexto situacional. A “ [...] estratégia tem o claro significado de um conjunto articulado de planos, métodos e práticas para alcançar o objetivo desejado” (Veiga & Carvalho, 2014:27) dentro da perspetiva do desenvolvimento de competências que efetivamente eleve ao alcance da satisfação social, intelectual e espiritual traduzida na QTA.



A qualidade é entendida como sendo um elemento do esforço individual e coletivo, no exercício prático das tarefas quotidianas e na capacidade de solucionar os problemas, de maneira oportuna e solidária. Com certeza, o desenvolvimento das competências, a qualidade de aprendizagem estão na seleção das estratégias e das informações necessárias para dar respostas aos problemas, com êxito e a pujança desejada. As escolas, precisam de ajudar os alunos ‘a pensar com as suas próprias cabeças’ e unirem-se aos outros, com empatia, no trabalho e desenvolver um caminho para a excelência, efetivando as competências para o exercício de uma cidadania plena (Azevedo, 2007a; Cabral, 1976; Schleicher, 2018). O cenário que se enreda neste invoco de qualidade e sustentabilidade do conhecimento, das habilidades e atitudes as dimensões de competências para formular as estratégias segundo Marinho *et al.* (2014) são:

- ❖ Saber agir, em que os sujeitos de aprendizagem, devem saber tratar a complexidade e a diversidade; saber prospectar para poder antecipar-se; e agir em tempo certo com visão sistémica;
- ❖ Saber mobilizar, em que deve entender e saber utilizar diferentes fontes de recursos (financeiros, humanos, internacionais); saber buscar parcerias e integrá-las no negócio;
- ❖ Saber transferir/comunicar de modo a conhecer as linguagens dos negócios e dos mercados; saber transferir informações e conhecimentos;
- ❖ Saber aprender, criando a cultura organizacional, os sistemas e os mecanismos requeridos para a aprendizagem;
- ❖ Saber engajar-se e a comprometer-se;
- ❖ Ter visão estratégica, conhecendo e entender com profundidade o negócio da organização e o seu ambiente, identificando vantagens competitivas e oportunidades;
- ❖ Saber assumir responsabilidades, saber avaliar as competências das decisões, tanto do plano interno da empresa quanto no nível externo da sociedade.

(Marinho, *et. al.* 2014:8)

A construção desses saberes assenta-se no conhecimento e nas “[...] experiências novas, seja qual for a soma de conhecimentos teóricos ou experienciais práticas que lhe dizem respeito” (Cabral, 1976:92). As experiências práticas acarretam um determinado grau de empirismo sujeito ao erro, que tomada de forma positiva diante dos problemas, fecunda a assimilação crítica dos conhecimentos materializados na qualidade total de aprendizagem, procriada na ação prática e reflexiva epistemologicamente concebidas, perante as circunstâncias.

A prática não é excludente à intelectualidade e à competência. Entendemos a prática como sendo uma simbiose desses dois e que se sente presente na sustentabilidade da ação reflexiva requerida em múltiplos espaços de interação humana. As competências requeridas nos múltiplos espaços “[...] da vida quotidiana não são desprezíveis, pois uma

parte dos adultos, mesmo aqueles que seguiram uma escolaridade básica completa, permanecem bem despreparadas diante das tecnologias e das regras presentes na vida cotidiana” (Perrenoud, 1999:2). Aliás, ao envolver-se na resolução dos problemas da vida cotidiana é importante estabelecer uma dinâmica reflexiva e corroborativa que nos mantém vigilantes às inovações e às mudanças que elas evocam em todos os setores da nossa sociedade. Por isso, é importante reconhecer as competências necessárias para desenvolvimentos de ações reflexivas e práticas conducentes aos resultados de determinada circunstância. Para desenvolver competência em sala de aula, o professor deve assumir uma predisposição em articulador os saberes tácitos e explícitos nos distintos contextos de aprendizagem, avaliando-os e adaptando-os as circunstâncias materiais e metacognitivas dos aprendentes unidas pelas células da matriz do capital humano [Conhecimento, Habilidades e Atitudes; Estratégias, Aprendizagem, Competência] (Fleury & Fleury, 2001; Perrenoud,2000).

**Quadro 2.4. Matriz do Capital Humano**

|              | Estratégias     | Aprendizagem               | Competência                                                |
|--------------|-----------------|----------------------------|------------------------------------------------------------|
| Conhecimento | Saber agir      | Saber transferir/comunicar | Saber ter visão estratégica para conhecer com profundidade |
| Habilidades  | Saber mobilizar | Saber aprender             | Saber Fazer                                                |
| Atitudes     | Saber engajar   | Saber comprometer-se       | Saber assumir responsabilidades                            |

**Fonte: Elaborado pelo Autor (2020)**

Mais do que simplesmente conhecer os conteúdos, as estratégias, os métodos e os recursos, para dirigir os processos de aprendizagens, também o professor deve entender a cada célula da matriz do capital humano composta pelas dimensões de competência que estão dispostas em linhas e os aspetos individuais e organizacionais de Fleury e Fleury (2001), dispostos em coluna que ao se cruzarem formam-se células geradoras dos saberes e propósitos de aprendizagem. Como tal, o professor tende a transformar seu conhecimento pedagógico em conteúdo, através da modelagem e da transposição dos projetos e problemas reais, porque o ensino baseado em problemas e projetos é uma via de modelagem e transformação dos problemas complexos em saberes sustentáveis, aguçadas na compreensão da prática reflexiva e da forma engajada de enxergar as conexões entre as distintas categorias de conhecimentos, visualizadas nos problemas reais

do mundo e nas dinâmicas curriculares, perspetivando as competências em distintas cadeias de valores económicos e cognitivos.

Para OCDE (2015:3), “[...] as competências cognitivas, incluindo as avaliações por testes de conhecimento e notas académicas, influenciam a probabilidade de sucesso em nível educacional e no mercado de trabalho.” Nesta perspetiva, Andreas Schleicher, no prefácio do relatório da OCDE (2015), afirma que crianças e adolescentes precisam de um conjunto equilibrado de competências cognitivas e socio emocionais para ser bem-sucedidos na vida moderna e aceder aos benefícios sociais e tecnológicos a que estão sujeitos.

Procurar um bom ensino é um caminho para atingir a integridade social do Estado, combatendo a indigência e a subserviência material, intelectual e espiritual. O bom ensino, na perspetiva de Vygotsky (citado por Rego, 2011), enfoca no desenvolvimento psicomotor e emocional acautelado pela dinâmica histórico-cultural dos indivíduos e dos meios com que se dá tais desenvolvimentos. Para Vygotsky citado por Rego (2011),

O bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem. Essa dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico, é de grande importância para a educação, pois permite a compreensão dos processos de desenvolvimento que, embora presente no indivíduo, necessita da intervenção, da colaboração de parceiros mais experientes da cultura para se consolidarem e, como consequência, ajuda a definir o campo e as possibilidades de atuação pedagógica.

(Rego, 2011)

Isto tudo mostra que a qualidade total de aprendizagem é utopicamente tangível nos espaços escolares, quando formando empreender um desempenho satisfatório nas tarefas e responsabilidades que lhe são atribuídas. A escola deve sim ser capaz de desenvolver nos alunos as capacidades intelectuais que lhes permitam assimilar plenamente os conhecimentos, as habilidades e as atitudes contundentes ao envolvimento das competências, enfrechada na satisfação e ao seu bem-estar, dentro dos parâmetros da integridade comum e individual. A integridade deverá ser construída permanentemente na articulação das competências que estejam fulcradas nas ações práticas observáveis, nos contextos e nas circunstâncias indutoras dos valores socio-emocionais e intelectuais do indivíduo, de modo que passa a praticá-los ao longo da vida, com clarividência.

É de realçar a existência de uma aproximação conceptual entre o desempenho e a competência, embora sejam termos com alguma diferença. Para Perrenoud (2004:56) “[...] desempenho é uma ação situada, datada e observável” enquanto que “[...] competência é o que subjaz o desempenho [...]” com agregação da qualidade daquilo que é feito ou exposto com responsabilidade e atitude empreendedora e resiliente.

## **2.5 Implicação da organização curricular por competências para o ensino técnico profissional.**

A organização e a gestão dos programas curriculares baseadas em competências são feitas na prática docente, envolvendo estudantes na construção e sistematização dos saberes, pondo em ação as suas habilidades e capacidades perante situações de aprendizagem evidenciadas nos contextos. Quando a responsabilidade do processo da organização e gestão curricular é compartilhada nos diferentes sectores do desenvolvimento humano, envolvendo integralmente os atores da aprendizagem na construção do saber, e a sistematização dos valores agregados torna-se eficiente e, decerto, produz um efeito positivo na economia e na sustentabilidade sociais das situações individuais e coletivas (Alles, 2006). A capacidade de formação de uma pessoa parte da estrutura organizativa do currículo, evitando que os programas sejam meras listas de disciplinas. O currículo torna-se num instrumento mediador das aprendizagens e guia condutor dos níveis de desenvolvimento das competências chave, para um eficiente resultado dos processos intermédios quando nele se preveem as etapas e os entes de avaliação, estabelecendo os critérios e os níveis de desempenho que conduzem concomitantemente ao conhecimento e a competência efetiva numa determinada área de intervenção e em contexto situacional.

Portanto, corroborando com as perspetivas de Alles (2006), Perrenoud (2000), Pacheco (2009), Le Boterf (2005) e Seabra (2010), consideramos que, o desenvolvimento das competências, pode ocorrer dentro e fora das organizações, em função das situações a que o aprendente se interage com os problemas, confrontado no seu contexto com complexidade dos problemas, procurando conveniente soluções objetivadas no seu plano de ação e no seu inteligente instinto cognitivo.

As ideias contemporâneas a nível social, económica e tecnológica têm influenciado de modo impactante os sistemas educativos, obrigando uma reconfiguração das abordagens de aprendizagem, na tentativa de ajustar os métodos, quer de ensino quer de aprendizagem, no intuito de dotar os atores do processo de adequadas competências que deem respostas aos complexos problemas de atualidade (Bertocchi, 2013). Desta forma, as novas abordagens de ensino devem direcionar para o incentivo dos aprendentes, fazendo com que tenham uma participação ativa na construção dos seus conhecimentos, fazendo uso dos recursos digitais, das tecnologias e embarcando assim no trem das inovações. Para tal propósito, os currículos, os professores e as lideranças devem desprender ao pensamento conteudista e alinhar as novas formas de aprender. Portanto, a compreensão do conceito de competências faz-se necessária para que haja mudanças nas abordagens de ensino e aprendizagem.

### **Conclusão do Capítulo**

O ensino por competência é visto pelos pesquisadores e pelas organizações de aprendizagem, emprego e cooperação transnacionais, como sendo um dos caminhos da sustentabilidade económica, a humanização e consciencialização dos cidadãos. Por conseguinte, a busca da eficiência na educação e formação por competência, ancora-se nas questões de integridade humana e ambiental, na conservação cultural e no respeito pelo tempo de aprendizagem de cada cidadão, no seu contexto e na sua condição intelectual e cognitiva. A dinâmica ideológica do paradigma das competências extravasa-se as concepções racionalistas e humanistas e pende-se ao pragmatismo do aprendido e do conhecimento útil e significativo. O pragmatismo conceptualiza as competências e o desempenho dos indivíduos pela emancipação social e a bancarização dos saberes no domínio do conhecimento explícito e reflexivo, visando assim, um constante aprimoramento no saber e no saber fazer. Das múltiplas perspetivas revisadas neste capítulo, apercebeu-se que, com a bancarização do conhecimento explícito, ao indivíduo, enquanto sujeito das relações organizacionais, são possibilitados a condição de mobilização e compartilhamento dos saberes, perante a visão e a concretude da realidade, injetando autonomia, ousadia, para pensarem por si mesmo, produzido e inovando nas suas ações nos contextos e vivências experienciadas.

A aposta nas inovações curriculares, na revitalização metodológica e nas práticas pedagógicas, é perspectivada quer na visão individual da educação e formação, quer na visão coletiva e organizacional que imprime uma transversalidade e efetivação de competências de lideranças pedagógicas, advindas de um contexto de reflexão de ensino e aprendizagem consistente que perpetua à vida, dos indivíduos enquanto seres ativos e atuantes nas relações socioeconómicas e epistemológicas, regentes do capital social (Bourdieu, 2007; Torres & Palhares, 2015; Senge, 2013).

As atuais reflexões feitas à volta dos saberes e das práticas curriculares, são expostas numa perspectiva de desenvolvimento de competências em diversos subsistemas de desenvolvimento humano, com propósito de alavancar a sustentabilidade da economia global a partir da capacitação dos indivíduos em distintos contextos de aprendizagem. Trata-se de preocupações que se vêm aproximando daquilo que investigadores como Philippe Perrenoud, Howard Gardner, Peter Senge e Edgar Morin, têm apresentado nas suas pesquisas sobre a organização das aprendizagens e da sustentabilidade e desenvolvimento do conhecimento, procurando uma recontextualização dos saberes e à uma utilidade pragmática e contínuo das mesmas, numa rede de competências que potencializa a inteligência, as habilidades e atitudes, que cada indivíduo, enquanto ser pensante e atuante nos distintos contextos naturais e cognescente da ação humana.

### **Capítulo III**

#### **3 Políticas internacionais vigentes sobre as abordagens por competências e seus reflexos no currículo da formação técnico-profissional Cabo-verdiana.**

## **Introdução**

As prescritivas da reforma do sistema educativo cabo-verdiano demarcaram o ensino secundário em duas vias (Geral e Técnica). A sua divisão em ciclos (1.º, 2.º e 3.º) tende a evidenciar vários constrangimentos na implementação dos programas e planos curriculares reajustados às demandas contemporâneas internacionais (Vieira, 2012). Trata-se de mudanças curriculares necessárias para sustentar as variações do sistema vigente, globalmente atípico, quer na vertente económica quer na humanitária e natural, movido pela mobilidade demográfica e material, e, conseqüentemente, emergido na disputa hegemónica das nações, potencialmente abastadas na ordem mundial (Ball, 2005; Bauman, 2009; Pacheco & Perreira, 2007; Sousa-Santos, 2007). Com as mutações económicas e ambientais, os Estados subdesenvolvidos e em desenvolvimento procuram entregar-se à interdependência tecnológica, ajustando seus currículos escolares às exigências dos seus credores, sem nenhuma resistência, na medida em que, agindo assim, evitam que as suas economias desvairem nas disputas hegemónicas e contra-hegemónicas. Esta, é uma estratégia cara à cultura e à autonomia intelectual dos povos que em muito se espelham insucessos de aprendizagem, apesar de pregarem o culto de “currículos dinâmicos e abertos” (Sacadura, 2018) que expurga a etnoaprendizagem das minorias (Sá, 2013; Freire, 1996; D’Ambrósio, 1996). Perante este desiderato, Magro e Pacheco (2020) chamam a atenção no sentido de ter em conta na gestão do currículo, “[...] a diversidade de conhecimentos e condições pessoais, sociais, culturais e económicas de alunos, professores, comunidades e regiões de um país, num processo dinâmico de adaptação a mudanças sociais e aos sistemas educativos [...]” (Magro & Pacheco, 2020: 73).

Inicialmente a reforma curricular, motivada pela globalização curricular, previa dotar os aprendentes das diferentes áreas de estudo de competências transversais e efetivas, respondendo às expectativas do setor produtivo e da empregabilidade (Alonso, 2002; Pacheco, 2011). Contudo, a tendência é de um sistema carente em termos funcionais e de um empobrecimento na qualificação formativa, motivado pela fraca capacidade de liderança curricular e pedagógica, existente nos contextos de aprendizagem.



A atual reforma do sistema educativo movida pelas imposições da OCDE e do BM, restringiu-se à oferta que levou ao reordenamento no decorrer da primeira década deste milénio, os currículos dos diferentes cursos do ensino técnico e da formação profissional descontextualizados do real formato da aprendizagem significativa, não tendo em conta os ditos aspetos inovadores e úteis que respondessem realmente às necessidades económicas individuais e coletivas, ancoradas nas competências transversais, na busca de uma oferta formativa útil e sustentável nas lides quotidianas dos aprendentes. Contudo,

[...] a escola é desafiada a lidar com os novos conhecimentos, como competências transversais que abordam áreas problemáticas da vida social e envolvem a aquisição de um sistema de valores baseado em direitos humanos, a capacidade de comunicação, o acesso a cidadania e as práticas ligadas ao desenvolvimento sustentável.

(Bonamino, Lima & Schwaitzer, 2020:118).

A busca por uma reforma educativa significativa e sustentável é perspectivada no sentido de desenvolvimento das competências básicas e transversais que permitem aos formandos se enquadrarem no mercado de trabalho nacional e transnacional com conhecimento, habilidades e atitudes reconvertidos em valores económicos e sociais, mas, sobretudo, que ao longo da vida sejam capazes de multiplicar de forma rápida e eficaz os conhecimentos para dar resposta às demandas tecnológicas, cada dia mais complexas (Viana, 2017, Magro & Pacheco, 2020).

A atual perspectiva curricular é de que, o formando ao terminar a formação técnica profissional seja capaz de mobilizar novos conhecimentos, dando prosseguimento a uma aprendizagem ao longo da vida (Perrenoud, 1999, Pacheco, 2006). Porém, as tendências que persistem são de não mexer no velho porque o novo dá trabalho. Neste sentido, é de realçar os desafios e problemas a serem enfrentados numa perspectiva curricular do novo paradigma da educação e formação e as transformações recentes que internacionalmente vêm sendo feitas no âmbito das instituições de formação, quer a nível dos serviços articulados à globalização da economia e regulados pelas dinâmicas emergentes e que têm surtido efeito na própria reforma curricular Caboverdiana, quer a nível do sistema educativo e do ensino técnico em particular, com foco numa transformação curricular baseada no desenvolvimento de competências e na valorização do saber ser, saber estar e saber fazer (Perrenoud, 2012).

Sobre tais transformações e sobre a globalização, tem-se sentido uma árdua necessidade de mudança de atitude de todos os sujeitos de educação, formação e empregabilidade. Diante deste desiderato, Zygmunt Bauman considera que “[...] a história da educação conheceu muitos momentos críticos nos quais ficava evidente que premissas e estratégias já testadas e aparentemente confiáveis não davam mais conta da realidade e exigiam revisões e reformas” (Bauman, 2010:40). Assim, procurar redesenhar currículos escolares, que prontamente dêem respostas às demandas situacionais, poderá revelar caminhos assertivos de promoção da qualidade de aprendizagem das crianças, jovens e adultos desejosos em aprender. Diante desta problemática, iremos neste capítulo apresentar as perspectivas de políticas internacionais vigentes sobre a abordagem por competências e seu reflexo na formação técnico-profissional em Cabo Verde, que reveste o currículo de um sentido “[...] deuterio aprendizado ou aprendizado para aprender [...]” (Bauman, 2009:158) em que mostra que, é primordial e decisivo o processo de ensinar e aprender ao contexto social e ao modo pelo qual as informações são transmitidas para além dos conteúdos.

### **3.1 Perspetivas institucionais do desenvolvimento de competências formativas e profissionais**

Nas últimas décadas, as perspectivas meta-profissionais das competências nas organizações quer de empregabilidade quer de aprendizagem vêm sendo discutidas de uma forma cíclica, a nível nacional e transnacional, no intuito de procurar respostas assertivas aos distintos problemas enfrentados globalmente, pela sociedade contemporânea. Pela sua origem e importância, debatem as questões de competências não só no quadro socio-emocional e pedagógico, como também numa perspetiva socioeconómica e profissional. Procuram-se neste desiderato, entendimentos meta-profissionais que revertam os investimentos empreendidos nas crianças e jovens pelo Estado e pelas famílias, um capital de giro simbioticamente traduzido em competências proporcionadas pelos conhecimentos, habilidades e atitudes observáveis na matriz do capital humano aqui proposta, no capítulo anterior.

[...] O meta-profissionalismo corresponde a uma fase presente no sistema educativo em que o aluno-formando já não é considerado um objeto central do jogo de inter-relações entre a economia e a produção das qualificações, mas também o sujeito capaz de construir o seu lugar social e um outro tipo de relação entre aqueles campos sociais [...]

(Azevedo, 2007b:81-82).

Tanto nas organizações de aprendizagem bem como, nas de empregabilidade, nacionais e transnacionais vêm sendo debatidas as questões das competências, procurando atinentes estratégias de sustentabilidade do bem-estar social e o progresso económico dos Estados através de fortes apostas no capital humano (Bourdieu, 2007; Rocha & Seabra, 2017). A economia do conhecimento, tema já apresentada no capítulo I desta tese é tida como um imperativo do bem-estar individual e do progresso social e é o campo difuso das competências que organizações tais como: a OCDE, a ONU, a EU, a CDAO, UA e a CPLP vêm discutindo, no intuito de alinhar as competências cognitivas e socio-emocionais, de modo que crianças e jovens sejam bem-sucedidos na vida moderna com determinismo nos valores e na ética. Diante desta visão globalística de desenvolvimento de competências que vem germinando, iremos apresentar as perspectivas de cada uma destas organizações relativamente as competências e suas implicações na aprendizagem e trabalho, como base na satisfação das necessidades económicas, evolução do mercado de emprego, do trabalho e das profissões, enfocando no desenvolvimento socio-emocional das crianças, jovens e adultos (Azevedo, 2000, 2007<sup>a</sup>; OCDE, 2014, 2015; Rocha & Seabra, 2017). “As expetativas dos atores sociais, dos políticos e dos profissionais de educação relativamente ao possível contributo do ensino por competências para resolução dos problemas contemporâneos” (Rocha & Seabra, 2017:4) vêm tendo amparo nas políticas internacionais vigentes, da OCDE, BM, BAD e UNESCO, sobre a formação e emprego, forçando os governos e as escolas a implementarem políticas de aprendizagens eficazes, a fim de cimentar uma economia forte e sustentável, ancorada nos princípios do capital social defendido Bourdieu (2007). Tais expetativas, em que a sociedade contemporânea reconhece de bom grado as implicações do paradigma das competências nas relações organizacionais, particularmente na sustentabilidade de “[...] uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizado de inter-conhecimento e de inter-reconhecimento [...]” (Bourdieu, 2007: 67).

O que se verifica, nas visão das organizações transnacionais e regionais é uma busca de convergência de princípios e preocupações em desenvolver nas crianças, jovens e adultos competências económicas, culturais, linguísticas e tecnológicas que conduzem os indivíduos e o Estado ao Bem estar Social. No contexto internacional tem-se procurado recuperar o debate relativamente aos campos da mobilização de competências técnico-

científicas, comunicativas e informacionais correlativamente as competências socio-emocionais e cognitivas para uma congregada satisfação social e económica numa perspetiva individual e organizacional respondendo as perspetivas da OCDE e do BM.

### **3.1.1 Perspetivas das competências na OCDE**

Os sistemas de ensino, nas últimas décadas, vêm sendo montados na perspetiva económica e embasada num modelo de agregação de valores. O discurso do capital humano que se tem tido nas organizações transnacional como a OCDE, põe em evidência questões económicas e sociais afetadas pela qualidade de educação, como pelas competências cognitivas e socio-emocionais. Para a OCDE (2015), o desenvolvimento das competências implica um envolvimento e esforço conjunto dos legisladores, escolas e famílias, no apoio e monitoramento das crianças e jovens, ajudando-os a atingir resultados positivos na vida. Estas iniciativas focam-se no desenvolvimento das economias dos Estados de modo sustentável, através do empreendimento familiar na promoção da educação e formação profissional dos indivíduos, elevando o nível da autossustentabilidade económica e da eficienticidade da inclusão social, com melhoria da qualidade de vida, dotando os cidadãos de competências empreendedoras positivas. Na perspetiva global do comércio transfronteiriço, investimentos na formação e na qualificação dos cidadãos, vem sendo acautelados de modo que estes sejam reconvertidos em cadeias globais de valores económicos e competências estandardizadas, nos processos de aprendizagem e de emprego exitosos, acompanhando a evolução tecnológica e a proliferação demográfica juvenil global. A evolução tecnológica é entendida pela OCDE como as competências, numa perspetiva de cadeias globais de valores sociais e económicos e com isso deve coparticipar na promoção do crescimento da inclusão, com mais reformas significativas nos sistemas de ensino e aprendizagem, com mais investimentos e produtividade fundamentais para o crescimento futuro (OCDE, 2018). “O crescimento, sustentado pela força do trabalho crescente ao longo de muitos anos, diminuirá seu ritmo devido ao envelhecimento rápido da população [...]” (OCDE, 2018:2). Para garantir a sustentabilidade, os Estados devem promover o êxito nos investimentos, na educação e formação profissional, empreendendo competências efetivas reconvertíveis no capital intelectual e material convertível em renda e segurança social, ajustado as necessidades objetivas dos cidadãos ao longo da vida, assegurado pelo crescimento inclusivo. Para a

OCDE (2015), as competências podem ajudar as pessoas a enfrentar os efeitos negativos das cadeias globais de valores. Neste contexto, a profissionalização dos jovens e a qualificação e capacitação dos trabalhadores, integrando-os as inovações tecnológicas, impõe as organizações fortes envolvimento na reversão do Estado de desprofissionalização e a desespecialização dos trabalhadores (Azevedo, 2000). A melhoria das fracas competências dos adultos tem sido uma das preocupações das organizações transnacionais no propósito de combater a exclusão nas diversas concepções identitárias. Apoiar a aplicação das estratégias nacionais de desenvolvimento de competências vêm sendo uma das preocupações da OCDE, de modo a permitir uma integração global dos países em desenvolvimento, com reforço nos seus sistemas educativos, por via de investimentos no ensino técnico e na formação profissional (OCDE, 2015, 2017). Neste desiderato a OCDE e União Africana (UA), vêm conjuntamente desenvolvendo estratégias para desenvolvimento de África, procurando capacitar a mão de obra africana, para dar vassão a dinâmica de desenvolvimento de África que está a mudar a estrutura económica e a colocar novos desafios, em muitos países Africanos (OCDE, 2018). Num relatório conjunto divulgado pela OCDE e UA em 2018, as duas organizações exortam os governos a desenvolverem políticas de inclusão social alinhadas entre educação e o mercado de trabalho, a proteção social efetiva e universal, melhorando assim a mobilização dos recursos em benefício da qualidade de vida e da criação de empregos qualificados que ostentam o bem-estar social. Trata-se de perspetivas assentes em três pilares: “[...] o desenvolvimento económico sustentável, o desenvolvimento social, e o desenvolvimento institucional [...]” (OCDE, 2018:48). Com certeza, para que tal meta venha a ser uma realidade é preciso que os líderes e os governos desenvolvem consistentes programas de capacitação e qualificação profissional, promovendo as aprendizagens significativas, voltadas para a resolução de problemas, tanto no campo social e técnico, no campo industrial e tecnológico. A OCDE apela para a flexibilização nos sistemas de emprego, alinhando o sistema educativo as necessidades do mercado de trabalho para garantir o emprego dos jovens, investindo fortemente na educação universal e no desenvolvimento das competências profissionais que correspondem à procura do mercado de trabalho (OCDE, 2018), perspetivando o desenvolvimento sustentável, avaliando ciclicamente as necessidades das competências em termos profissionais. Para a OCDE e a UA “[...] é necessário proporcionar oportunidades crescentes de aprendizagem ao longo da vida,

assim como o de desenvolvimento de competências” (OCDE & UA, 2021:9). Neste sentido a OCDE vem exortando aos líderes das organizações regionais no sentido de impulsionar a empregabilidade, criando cursos de formação e qualificação profissional, com certificação, em parceria com as Agências de promoção de emprego e das competências, através de políticas de colaboração triangular entre governos, organizações de aprendizagem e setor privado, com a implementação de centros de incubação para o desenvolvimento de competências.

### **3.1.2 Perspetivas da ONU/UNESCO.**

A nível global, a educação vem sendo perspectivada num discurso de desenvolvimento sustentável, com apostas na educação formal por meio informal, através das agências governamentais, setor privado, organizações da sociedade civil e os meios da comunicação social (UNESCO, 2009). Intervenções têm sido feitas no intuito de promover a sustentabilidade dos programas ambientais, dotando os cidadãos de competências ambientais, por meio de investimentos diretos na educação. Projetos de educação para todos (EPT) vêm sendo liderados pela UNESCO, apoiando o desenvolvimento de significativos métodos inovadores de aprendizagem e de desenvolvimento cultural e linguística. Trata-se de uma perspectiva cujo desafio é criar espaços de oportunidades e de igualdade de acesso à educação e à cultura. A perspectiva atual é de dotar os formandos de ferramentas metodológicas adequadas e facilitadoras do desenvolvimento das competências empreendedoras e inovadoras, que os permitem provocar significativas mudanças nas suas ações escolares e profissional. O empreendimento na qualificação profissional, sem dúvida tem sido uma preocupação no intuito de promover a prática da equidade e inclusão nos processos de reprodução dos saberes, pautada pela interioridade da aprendizagem por competência.

A pesar das inúmeras dificuldades enfrentadas pelos Estados em promover a qualidade total de aprendizagem e o ensino por competências, algumas recomendações vêm sendo dirigidas, tanto pela UNESCO/ONU como pela a OCDE e UA, com intuito de promover políticas consistentes de educação e formação dos jovens que busquem viabilizar uma alternativa autónoma e sustentável de desenvolvimento (Frigoto, 2007) dos indivíduos e das regiões de intervenção social e de atuação profissional. A grande

preocupação é encontrar matrizes globais de conhecimento que universalizam os saberes, na diferença e na completude da globalização tecnológica, que impinge desafios de mudanças estruturais na sociedade e na educação profissional. Essas organizações, perspetivam um ensino técnico-profissional em articulação com o mercado de emprego. “A profissionalização é entendida como o adestramento de uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessas habilidades com um conjunto de processos produtivo” (Saviani, 2006, citado por Frigoto, 2007: 1145).

### **3.1.3 Perspetivas da CEDEAO<sup>18</sup>**

A aposta no desenvolvimento humano tem sido uma resiliente tarefa dos Estados Africanos, que vem preparando os cidadãos para uma nova África industrializada. Muitos países, fustigados pelas guerras civis vem procurando o êxito na emancipação profissional dos jovens, capacitando guerrilheiros e vítimas de guerra com formações profissionais, dotando-lhes de competências técnicas e sociais úteis para a construção da paz e a tolerância, no propósito da consolidação do bem-estar social. Neste desiderato, a disseminação das competências como meio de capitalização individual e coletiva das organizações africanas de desenvolvimento, em termos da educação e da solidariedade social, tem vindo a ser galvanizada pelos Estados membros da CEDEAO (OCDE & UA, 2021).

Ciente da prioridade do ensino e da formação no desenvolvimento de competências, os governos vêm empreendendo esforços concernentes a capacitação técnica e social dos jovens que vão se integrando nos mercados de trabalho, tanto por conta de outrem como por conta própria. A Comissão tem desenvolvido em vários países da comunidade (Cabo Verde, Guiné Bissau, Libéria, Níger e Serra Leoa) formações técnicas profissionais, capacitando professores e técnicos dos ministérios de educação e centros emprego e formação profissional nas tecnologias e mídia digital, integrando a abordagem do ensino baseado nas competências para uma maior prática (CEDEAO, 2019). Os membros da CEDEAO vêm procurando desenvolver diferentes ambientes de aprendizagem, emprego e empreendedorismo, a fim de levar os cidadãos a se apropriarem dos valores e das atitudes positivas que alavanquem a sustentabilidade económica e social. Tais esforços são

---

<sup>18</sup> Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental

empreendidos no intuito da criação de um estado de bem-estar social consistente e seguro, que salvaguarda e promove os direitos humanos e o Estado de Direito democrático. A CEDEAO, tem empreendido assistência financeira aos governos que vêm implementando medidas eficazes para o desenvolvimento das competências dos cidadãos, impulsionando no seio dos seus membros princípios de cidadania e de boa governança e adotando assim uma abordagem multidisciplinar, tanto na perspectiva multilateral como bilateral, com foco na educação e formação profissional baseadas no desenvolvimento de competências (UNODC, 2014). Competências linguísticas têm vindo a ser desenvolvido nos países da CDEAO, reforçando os seus formadores e apoiando no domínio de desenvolvimento curricular, desenvolvendo “[...] práticas de educação e iniciativas de formação em áreas de especialização para melhorar as competências profissionais [...]” (UNODC, 2014:14) tanto dos docentes como dos discentes, proporcionando-os um melhor desempenho pedagógico, linguística e metodológica.

#### **3.1.4 Perspetivas da CPLP.**

A abordagem por competências tem estado timidamente a ser dissimilada pelos agentes sociais nos países da CPLP<sup>19</sup>, a semelhança da Espanha e outros países da Europa e a América latina. O Brasil é o país da CPLP com a maior aposta nas metodologias da abordagem por competências com vários estudos feitos nessa matéria. Apesar de se sentir uma certa receção conceptual nas questões da abordagem por competências, os Países como Portugal, Cabo Verde e Moçambique têm apostado de modo residual na formação de docente com base na abordagem por competências, capacitando-os para o enfrentar das inovações das metodologias de ensino e aprendizagem, com a integração dos modelos de aprendizagem ajustados as técnicas de desenvolvimento de competências. As relações bilaterais e multilaterais desencadeadas na CPLP, vem ajudando na ação pedagógica dos agentes educativos, nos centros de formação profissional, utilizando assim, as metodologias ativas de aprendizagem que promovem a capacitação dos professores no seu desenvolvimento profissional. Ações reflexíveis têm sido empreendidas, mas nota-se uma forte relutância, tanto das lideranças poucos preparadas para as questões pedagógicas e curriculares como nas práticas docentes (Roldão, 2009a). Dão-se muita

---

<sup>19</sup> CPLP – Comunidade de Países da Língua Portuguesa



importância a utilização das tecnologias de informações e da internet; porém, muito pouco tem sido feito para ajustar esse recurso as técnicas pedagógicas e as estratégias do desenvolvimento das competências dos alunos nas escolas, de modo que estes fazem uso positivo deste recurso.

O que se quer com a qualificação docente na CPLP são as vantagens económicas que facilitem a integração social e o desenvolvimento humano dos cidadãos, utilizando metodologias e estratégias positivas que articulam as competências escolares com as da empregabilidade e das relações sociais, com alto grau de assertividade no crescimento e na sustentabilidade das economias, nos espaços da organização. Do memorando da conferência de ministros da educação da CPLP realizada 5 e 6 de novembro de 1998, consta-se claramente o foco que deram a educação geral, com intuito de procurar melhorias da qualidade, que contribuam para o desenvolvimento económico e social na perspetiva de fortalecer, em cada país e na comunidade lusófona, uma cidadania democrática e o respeito pelos direitos humanos.

No relatório de Atividades de cooperação 2006/2008, a CPLP, sobre a formação técnica e profissional, apresenta-se como fundamental para a preparação de técnicos de nível médio, a formação por competências, essencial para o desenvolvimento económico e social dos países membros (CPLP, 2008). Desde então, têm-se provido reformas nos sistemas de ensino, para adequá-los às necessidades do mercado de trabalho, respondendo as inovações que afloram a cada dia. A cooperação entre os Estados membros tem sido o caminho para a capacitação dos docentes e líderes do sistema de ensino, visando a construção de diretrizes curriculares e currículos por competências. Estudos vêm sendo desenvolvidos para identificar tais mecanismos de formação profissional que existem nos países membros. Apesar das dificuldades de articulação do ensino e o mercado de trabalho, vêm-se implementando sistemas de monitorização das tendências do mercado dos países, com vista a adequar o sistema de formação profissional às necessidades de desenvolvimento económico e social. Documentos técnicos vêm sendo elaborados para facilitar processos de certificação de competências no campo da formação profissional, colocando na agenda dos atores sociais, das entidades governamentais e das instituições de formação e emprego, instrumentos que parametrizam as condições de

reconhecimento profissional para alcançar mais rapidamente os objetivos do desenvolvimento sustentado (CPLP, 2012; UNESCO, 2017). Vários programas de estágios profissionais e de qualificação têm sido promovidos no seio da comunidade da CPLP, para professores e técnicos e isto com certeza, traz com certa aglutinação a dinâmica cooperativa, com partilha de experiências na mobilização de competências e avaliar resultados alcançados. O que se verifica é uma cooperação multilateral entre os Estados membros e observadores analisando e debatendo um

[...] conjunto de conhecimentos e habilidades que permitem a um trabalhador obter um desempenho considerado competente (ou seja, que atende os critérios ou normas, geralmente estabelecidos por acordo ou consenso de especialistas, trabalhadores e empregadores) dentro de uma divisão funcional da atividade produtiva.

(OIT, 2002:15).

O interesse comumente manifestado pelos Estados membros é qualificar seus cidadãos para competirem no mercado cada vez mais globalizado. O que congrega as perspectivas dos membros da CPLP relativamente a qualificação dos seus cidadãos é que a dinâmica cooperativa concernente as competências, imprime de certa forma um conjunto mínimo de ações que os profissionais devem mobilizar, para executar determinadas tarefas no contexto de empregabilidade nos diferentes espaços da comunidade, atendendo as diversas posições no mercado de trabalho. Segundo o relatório da IFCPLP (2019) os Institutos de Empregos e da Formação Profissional na CPLP têm vindo a implementar políticas de formação e capacitação profissional quer aos jovens recém-formados quer aos desempregados de longa duração, recapacitando-os com novas competências e emponderando-os para um mote empregadício efetivo e consistente. A CPLP “[...] assumiu a quando da sua criação, os compromissos de proteger o público e os indivíduos em situação de risco e de exclusão social e garantir o melhor apoio á sua inclusão no mercado de trabalho” (IFCPLP, 2019). Neste contexto confina-se políticas de formação dirigidas a desempregados nos países da comunidade, implementando formações modulares nas vertentes de tecnologias digitais e do empreendedorismo, revertendo o ego das pessoas, integrando-os em turmas com incentivos, atribuindo-lhes bolsas e subsídios.

### **3.2 Reflexos das políticas de ensino e aprendizagem transnacionais no currículo da formação técnico-profissional em Cabo Verde**

O Ensino e aprendizagem por competência em Cabo Verde tem gerado algumas controvérsias no seio dos atores escolares, não só nos espaços pedagógicos, mas também das práticas administrativas. Pouca ação tem sido fomentada pelas lideranças, nas discussões sobre a abordagens de ensino e aprendizagem por competências não obstante dos programas de governos das últimas três legislaturas trazerem plasmados a questão da abordagem de ensino por competências, a nível das línguas, da ciência informática, da cidadania, do empreendedorismo e da cultura (CABO VERDE, 2020).

As capacitações na abordagem por competências foram de tal forma residuais que a compreensão e a apropriação do conceito por partes dos atores sociais e educativos Cabo-verdianos evidenciam notáveis fragilidades, tanto pelos docentes como pelas lideranças intermédias e de topo. A pesar dos vieses conceptuais que se hibernam nas perceções dos atores escolares, O MED até 2013/2014 desenvolveu ações de formações a nível das avaliações por competências, no intuito de reforçar competências técnicas dos docentes em matéria da avaliação por competência que a posteriori pudesse impactar na revisão curricular. A nível das línguas estrangeiras, houve formações sobre a introdução em abordagem por competências da didática da língua estrangeira, dirigidas a professores de da língua francesa em 2011/2012.

### **3.3 Conceção Teórica Sobre Mudanças Educativas e a Reforma curricular.**

O mundo hoje é caracterizado por rápidas mudanças, condicionadas pelas inovações tecnológicas que vêm influenciando a postura organizacional em diversos setores de intervenção humana. Uma série de fenómenos socioeconómicos e epistémicos, sujeitos às frequentes mudanças, tais como a globalização, a expansão da tecnologia de informação e comunicação, a modelagem do conhecimento, que se têm impactadas na gestão curricular, na diversidade cultural nos contextos e ambientes educacionais, significativamente diferenciados pelas conexões internas e externas das lideranças com a comunidade educativa e o setor da empregabilidade (Roldão, 2003b; Varela, 2013). Os reajustes curriculares dos saberes cuja sociedade não pode prescindir, também estão sujeitos a inovações e à recontextualização pedagógica e metodológica, capaz de facilitar as múltiplas

formas de conhecimento para a reconstrução da ação humana, embora sujeitando conflitos e tensões na mentalidade educativa dominante (Magro & Pacheco, 2020; Roldão & Almeida, 2018; Viana, 2015; Zavale, 2017).

As inovações curriculares, coadjuvadas pelo neoliberalismo, estão propensas a falhas e sucessos, devido aos muitos reptos com que se depara o mercado do conhecimento, por vezes, inibidas pelas críticas ideológicas e quotidianas imbuídas de modelos explicativos que interrogam o modelo de aprendizagem por competências no ensino técnico-profissional (ETP). Isto tudo dá-se pelo facto de o conhecimento ser subvalorizado na qualidade e na velocidade com que é produzido (Faria, 2017). “O argumento comum dessas críticas é o de que as reformas curriculares neo-liberais conduzem a uma noção mais instrumentalista e pragmática do conhecimento, que resulta na tendência de negligenciar o conhecimento teórico” (Zavale, 2017:433), submetido a fracassos das inovações epistemológicas do sistema de ensino e aprendizagem. Towndrow, Silver e Ibright (2009) consideram que, as perceções de fracasso sobre as inovações podem ser baseadas tanto nas expetativas dos agentes educativos, como nos resultados reais de aprendizagem que, em alguns casos, estão impregnados de deficiências conceptuais e metodológicas na seleção do conhecimento.

A organização dos saberes a ensinar na formação técnico-profissional requer uma adequada seleção e organização do conhecimento que reflete as dimensões de competências prescritas nos instrumentos legais da gestão curricular (Guimarães, Pacheco & Seabra, 2013). É certo que, a implementação do modelo de competência com base na sustentabilidade das inovações e das avaliações das aprendizagens utilitárias e significativas na formação técnico-profissional tem provocado alguma crise na escola, que leva ao questionamento do modelo explicativo. Os questionamentos sobre a utilização desse modelo são feitos por vários agentes escolares e do emprego, focando na questão de como os professores estão desenvolvendo as metodologias e estratégias no contexto de aprendizagem por competências. Para Roldão e Almeida (2018), a crise da escola não é tão grave assim; está simplesmente ligada aos desajustes de fundo, ao querermos aplicar um tipo de escola idêntica aos planos organizativos e curriculares a uma situação que é totalmente diferente do contexto sociocultural dos atores.

A modelação e a desagregação dos saberes curriculares na formação técnico-profissional ultrapassam as intenções avaliativas com base nas prescrições de conteúdos explicativos e restabelecem o corolário de desenvolvimento de competências técnicas, transversais e de desempenho, assertivas ao mercado de trabalho e ao exercício da cidadania global e local (Bispo, 2015). Os desafios concernentes às competências essenciais, para que os aprendentes transcendam à vida ativa e ao mercado de trabalho, estão, de certa forma, relacionados com a qualidade e os resultados de aprendizagem, bem como, com as competências básicas e transversais das disciplinas e do diálogo entre as lideranças escolares com os interlocutores pedagógicos e os agentes da empregabilidade (Lück, 2013, Mendes, 2013; Mesquita, 2015; Zavale, 2017). Porém, um consistente diálogo curricular, entre atores de ensino e aprendizagem e os empregadores, não deve enclausurar o pragmatismo do conhecimento e a sustentabilidade dos saberes dos indivíduos nas suas ações no mercado trabalho e nas vivências quotidianas.

Nesse sentido, o discurso das organizações internacionais advoga um programa escolar focado na aquisição de habilidades e competências, voltadas para o desenvolvimento de atitudes de cidadania, proteção, defesa e aplicabilidade dos direitos humanos na vida quotidiana, proteção do meio ambiente, promoção do desenvolvimento sustentável, e combate às desigualdades e injustiças sociais.

(Bonamino, Lima & Schwaitzer, 2020:121)

O entendimento que se tem do currículo do ensino técnico-profissional não é tão trivial como se desejaria que fosse. A desestruturação dos sistemas educativos técnico-profissionais tem vindo a inibir drasticamente a organização dos saberes a ensinar nas escolas e concomitantemente a aquisição de tais habilidades e competências apresentadas por Bonamino, Lima e Schwaitzer (2020). As fracas habilidades pedagógicas dos agentes políticos na tomada das decisões legislativas vêm repercutindo negativamente nas questões curriculares, com avultados prejuízos epistemológicos perante decisões infusadas em interesses materialistas e intempestivos que acabam por hipotecar o desenvolvimento intelectual/reflexivo das novas gerações (Fullan, 2007). A forma como tem sido manietado o currículo (instrumento mãe da organização de todo o sistema da educação, formação, qualificação e integração social e científica), aluda a perversa estigmatização dos saberes a serem ensinados em detrimento 'do meu interesse' político e económico em certas circunstâncias, colocando em segundo plano questões etnoculturais, linguísticas e técnicas.

O combate ao destroçamento da etnocultura e da etnolinguística é hoje a luta que as sociedades contemporâneas do conhecimento podem vir a travar nos próximos embates da cognoscência curricular. As ciências tecnológicas já não são mais as grandes preocupações dos sistemas educativos, mas sim os valores éticos, a qualidade ambiental e a proliferação demográfica (OECD, 2018). A degradação dos valores humanos, que se vêm perpetuando nas distintas regiões, é resultante das circunstâncias humanitárias e, com isto, a sociedade contemporânea, apercebendo deste fenómeno, clama com a necessária pujança, desenhos de planos curriculares que restabelecem nos diferentes subsistemas de ensino, o sentido espiritual da existência humana focado nos valores e nas atitudes éticas, positivas e rejuvenescentes.

O entendimento e a caracterização do mundo moderno, como uma sociedade do conhecimento e de informação, carecem de uma recontextualização da dinâmica curricular que possibilita às crianças, jovens e adultos de um registo cognoscente das competências sócio-afetivas na organização dos saberes a ensinar e conseqüentemente a reestruturação de atinentes estratégias curriculares para o desenvolvimento continuado das competências, articulando e mobilizando as condições intelectuais e emocionais, necessárias para o desempenho de determinadas funções ou atividades, de maneira eficiente, eficaz e criativa (OIT, 2002).

A aposta numa relevante reestruturação curricular, focada no desenvolvimento das competências específicas e essenciais para as intervenções sociais, humanitárias e a prática do trabalho é segundo Fleury e Fleury (2001) uma forma de reverter a marginalização das pessoas no circuito de trabalho, procurando assim, o reconhecimento social, ao considerar as competências como fontes de valor para o indivíduo e para a organização, quando é priorizada a formação ao longo da vida. O que se quer, é que, com o redesenhamento do currículo, se crie uma base de sustentabilidade das aprendizagens, fundamentada no princípio de que todas as pessoas têm direito a uma educação, formação e aprendizagem inclusivas e de qualidade, ao longo da vida, a fim de manter e adquirir as competências essenciais que lhes permitam participar plenamente na sociedade e gerir com êxito, as transições no mercado trabalho, beneficiando em tempo útil, de uma assistência individualizada para melhorar as suas perspetivas de trabalho por conta da outra ou por

conta própria (UNIÃO EUROPEIA, 2018). Tais apostas têm tido importante atenção das organizações transnacionais e, com isto, são encomendados relatórios que os informam das dinâmicas empreendidas nos sistemas educativos das diferentes regiões, com vista a um monitoramento de medidas curriculares propensas à sustentabilidade das aprendizagens eficientes e utilitárias. A OSI (2020), no seu relatório, observou que na região Ibero-americana “as propostas curriculares para a escolaridade obrigatória estão apenas parcialmente organizadas com base em competências” (Magro & Pacheco, 2020:92). Assim, procuram-se esmiuçar atinentes caminhos para a sustentabilidade social, delineando estratégias de desenvolvimento socioeconómico das nações, em observância das aprendizagens e estruturas curriculares nos diferentes sistemas educativos. Neste cenário, examinam “políticas educativas e curriculares que já ocorreram e que se propõem ocorrer, atualmente focada numa ação educativa orientada para região” (Viana, 2015:123) com a perspetiva de desenvolvimento de competências dos cidadãos.

Quaisquer pensamentos ou visão sobre o desenvolvimento futuro da organização do ensino e aprendizagem nas diferentes áreas de conhecimento estão a ser vistos num contexto de reforma baseada no desenvolvimento de competências técnicas, cognitivas, sustentáveis e de conhecimentos factuais, para maioria dos estudantes. Os desafios à esta mudança, a natureza destas forças e a velocidade com que se ocorrem têm sido amplamente documentados na literatura e são discutidos em fóruns das organizações internacionais do conhecimento, da Organização Internacional do trabalho (OIT), pelo Banco Mundial (BM) e pela Organização do Comércio e de Desenvolvimento Económico (OCDE). Com a junção dos esforços, perfilam um entendimento de

[...] 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 projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e uma outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da aula [...]

(Sebarroja, 2001: 16)

Gerir currículo, escolas e dinâmica de aulas vem associado a uma capacidade interna na sustentação de mudanças da escola, dos docentes e dos líderes em aplicar convenientemente toda as competências técnicas e pedagógicas para gerir a própria eficácia escolar na prospeção colaborativa, trazida pelo novo paradigma educativo, “na sua perspetiva à relevância atribuída ao conjunto dos elementos da comunidade escolar, a nível

pessoal, interpessoal e organizacional, com o propósito de aperfeiçoar as aprendizagens dos alunos” (Oliveira, 2013:107). As decisões tomadas, em qualquer fase deste paradigma, podem realimentar e alterar decisões das fases anteriores, pelo que, em seguida, proceder-se-á a uma readequação do trabalho em andamento, através de uma contínua interatividade curricular, pedagógica e metodológica (Owston, 2007).

O paradigma de ensino e aprendizagem é uma mudança em que os esforços de ensino estão intensamente concentrados na capacidade do aluno, na busca das soluções dos problemas da vida e do quotidiano, na procura de alternativas que dêem sustentabilidade às soluções dos problemas encontrados e fundamentados pelas “[...] função formativa e sumativa da avaliação [...]” (Pacheco, 2011:84). Tais alternativas são precedidas da ação mediada pelos contextos socioculturais, sustentada pelo conhecimento, aptidões, atitudes e valores que costuram as competências específicas e essenciais de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades quotidianas e à empregabilidade.

As linhas inovadoras procuram novos modelos curriculares de desenvolvimento e do bem-estar social adquiridos no exercício da prática escolar e profissional. Este bem-estar social vem associado a novas concetualizações, à "sociedade do conhecimento" que é também a "sociedade de aprendizagem" (Delors, et al., 1996; Faria, Rodrigues, Perdigão & Ferreira, 2017; OECD, 2015a). Essas ideias estão nitidamente relacionadas com o conceito de educação dentro de um contexto mais amplo: educação continuada, em que o indivíduo necessita de ser capaz de lidar com a atualização de conhecimento, selecionar o que é apropriado para um determinado contexto, manter conexões intelectuais e emocionais na resolução de problemas de ampla complexidade (Towndrow, Silver & Albright, 2009) com fontes de informação para entender o que aprenderam, para que ele possa adaptar-se rapidamente a situações novas e em constante mudança no mercado competitivo, onde o conhecimento se tornou a matéria-prima fundamental para o desenvolvimento sustentável dos países (COMISSÃO EUROPEIA, 2010a).

As constantes mudanças, a que se sentem nas tecnologias da microeletrónica, de comunicações e informações, têm trazido, de certo modo, algumas instabilidades no mercado global de conhecimento, cada vez mais competitivo e miscigenado. Tais



mudanças estão ancoradas em competências genéricas adquiridas em período de práticas escolares e na prática do trabalho (OIT,2017).

A mudança paradigmática, estimulada pela sociedade de conhecimento, traz uma resignificação quer do que se entende por currículo mais (centrado em quem aprende e tanto em quem ensina, alterando-se, desde já, a relação com o conhecimento e do que se passa a entender por conhecimento), quer novas (ou velhas) formas de organização curricular, com destaque a organização modular, metodologia ativa, currículo nacional enroucado em competências/ metas de aprendizagem e qualificação dos aprendentes [...]

(Pacheco, 2011:78)

Neste mercado instável, com mudanças contínuas, torna-se necessário que os profissionais busquem, cada vez mais, qualificação e que, se preparem para uma competitividade avassaladora, procurando alternativas inovadoras para o desenvolvimento sustentável na aprendizagem e no trabalho, conquistando lugares à base da meritocracia, competindo e apoiando em bases científicas e tecnológicas de atributos humanos, tais como criatividade, iniciativas, condições intelectuais e capacidades de transferir conhecimentos a situações novas (Ibidem). Sublinha-se a importância de assegurar um ensino eficiente e equitativo, de elevada qualidade, a fim de aumentar as competências profissionais para a empregabilidade e permitir que Cabo Verde tenha uma posição de elevação a nível da competitividade do mercado global. Para atingir tal aspiração, deve-se prestar uma atenção para além das competências específicas e essenciais, sem escorar de constante aumento do nível das competências básicas, como a literacia e a numeracia. As competências profissionais,

[...] raramente se baseiam apenas no ensino de mais conhecimentos, e sim no aprendizado de mais conhecimentos relevantes, em como aplicar o conhecimento de maneira nova e diferente e no desenvolvimento das outras dimensões de aprendizado: Habilidades, qualidades do carácter e estratégias de meta-aprendizado [...]

(Fadel, Bialik & Trilling, 2015: 36).

Tais competências são tacitamente adquiridas no exercício da experiência e na prática profissional, que, por sua vez, implica a aceitação de uma avaliação positiva, na interação social, permitindo, assim, uma transferência de saberes curriculares para as situações de profissionalidade, fundamental e necessária para a sustentabilidade da aprendizagem ao longo da vida, presente nos serviços e tarefas (OIT, 2017).

Para que as escolas promovam a sustentabilidade de uma aprendizagem, capaz de dar resposta aos problemas contemporâneos, na busca de soluções adequadas aos

contextos vivenciais dos indivíduos, há necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade de lideranças dentro das organizações. A diversidade de lideranças também tem seu impacto no desenvolvimento curricular e programas educacionais que levam à obtenção de qualificações e da equidade do carácter. Neste contexto, a consideração de competências e habilidades de lideranças, nas avaliações dos conhecimentos, oferece muitas vantagens e consistência na implementação de currículos e programas decorrentes do novo paradigma que versa mudanças e reformas na adequação dos valores contemporâneos e nas inovações tecnológicas e epistemológicas. A mudança e variedade de contextos vivenciais dos indivíduos exigem exploração e demandas sociais constantes para projetar perfis profissionais e académicos que dêem respostas às inovações do mercado e das escolas. Isso ressalta a necessidade de consulta e revisão regular do que é apropriado a cada sociedade, localmente integrada num currículo etno-concetualizado, salientando aquilo que D'Ambrósio no âmbito do currículo da matemática afirma:

A matemática é uma estratégia desenvolvida pela espécie humana ao longo de sua história para explicar, para entender, para manejar e conviver com a realidade sensível e perceptível, e com o seu mundo imaginário, naturalmente dentro de um contexto natural e cultural.

(D'Ambrósio, 1996: 7)

As competências de liderança, como as vindas de fora de contexto escolar, têm provocado um mal-estar nos docentes, provocando entraves ao desenvolvimento de conexões socioculturais dos atores educacionais. O ato de estabelecer conexão de lideranças educacionais deve ser algo que tem de estar na prática organizacional dos gestores, docentes, alunos, encarregados de educação e dos políticos, ou seja, uma ação que estes precisam fazer e pôr em prática regularmente na resolução dos problemas contemporâneos. Exige, deste modo, o bom senso dos revisores curriculares numa conceção etno-curricular. Entende por currículo etno-concetualizado, a projeção visionária das mutações sociais e culturais sentidas com a forte presença tecnológica e das Mídias. Refletir etno-curriculum requer reservar o direito aos valores culturais da sociedade e das organizações de trabalho e de ensino como valor acrescentado ao produto interno bruto dos países. O empreendedorismo cultural de cada comunidade deverá fazer parte dos currículos de modo a poder dar sentido ao autoemprego.

Se antes a escola era vista como uma promessa de emprego, hodiernamente, passa a ser vista como um caminho para a empregabilidade, sobre responsabilidade de cada um,

ou melhor, o que antes seria um projeto da sociedade passa a ser encarado como o de indivíduos adaptáveis às circunstâncias. Assim, o projeto curricular da escola é confrontado, atualmente, com o desafio de preparar os jovens para a vida na sociedade. Mais do que ensinar a ler, escrever, a contar ou transmitir conhecimento em massa em vários campos, a escola deve preparar o aluno para aprender a aprender e para aplicar os seus conhecimentos nas mais diversas situações ao longo da sua vida. A escola deve preparar os jovens para a autonomia, a solidariedade, a independência empreendedora e deve ser responsável e consciente das relações em que estão envolvidos e no ambiente em que vivem.

O desenho curricular das aprendizagens por competências tem a função de aproximar, cada vez mais, o ambiente escolar do ambiente de trabalho, permitindo ao aluno uma melhor integração na sua vida. Neste sentido, cabe à escola o papel de desenvolver, através do seu programa curricular, as competências vocacionadas para o desenvolvimento das habilidades de comunicação, leitura e escrita, matemática e cálculo, e também competências mais gerais que são fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo e necessárias para o seu bem-estar (Bonamino, Lima & Schwaitzer, 2020; Mesquita, 2015; Magro & Pacheco, 2020; Pacheco, 2011; Roldão & Almeida 2018; Sebarroja, 2001). Estas competências permitem, ainda, o desenvolvimento de valores fundamentais a serem inculcados nos alunos no meio escolar, tais como a igualdade, liberdade, justiça, solidariedade, honestidade, humildade, tolerância, responsabilidade, perseverança, o amor à pátria, o amor-próprio, o amor ao trabalho, o respeito pelo próximo e pelo bem comum e sobretudo a pertença do Estado a que fazem parte.

Reformas educativas levadas a cabo em Cabo Verde nos anos 90, no contexto de uma “[...] rápida passagem do ensino de elites para o de massas [...]” Varela (2008:27), nem sempre proporciona aos alunos um bom aproveitamento escolar. Perrenoud (2004) considera que os alunos, muitas vezes, deixam a escola com uma sensação de fracasso e impotência. De certo modo, a “falha não é de alguém em particular, mas de todos nós, os profissionais de ensino em geral. Não avaliamos em que medida estamos presos a rotinas, colocamos os alunos sobre trilhos, que eles seguem juntos até momento em que já não é mais possível corrigir o rumo”(Perrenoud, 2005:86-87). Para Esteves (1999), toda esta situação tem relação com uma acelerada mudança no contexto social. Segundo o autor, “o

sistema educacional, rapidamente massificado nas últimas décadas, ainda não dispõe de uma capacidade de reação para atender às novas demandas sociais [...]” (Esteves, 1999: 13). Quando se consegue atender a uma exigência reivindicada imperativamente pela sociedade, fá-la com tanta lentidão que, então, as demandas sociais já são outras. A escola leva, por sua vez, os alunos com uma potência perfeitamente normal a uma desvalorização da sua imagem e, em consequência, a perda de confiança nas suas próprias capacidades. A problemática da aprendizagem, certamente, situa-se a nível do saber e da sua estruturação. Diante desta problemática ou ficamos parados, apegados aos tradicionais paradigmas, ou partimos para uma mudança de mentalidade como sugere Senge (2013), defende que, devemos deixar de considerar as pessoas como reativas e impotentes, para as considerar participantes ativas na formação da sua realidade, deixando-os reagir ao presente para criar o futuro com base num modelo de desenvolvimento de competências, com uma visão sistémica das suas ações, valores e comportamentos, num equilíbrio entre o diálogo e a discussão.

Este novo modelo de abordagem de ensino e de desempenho numa perspetiva de desenvolvimento de competências, estende-se a todos os campos de conhecimento, influenciando os sistemas de valores e culturas industrializadas e emergentes, dando origem à era das especializações no saber e no fazer, expandindo para diversos setores da atividade humana dos sistemas produtivos, educacionais e profissionalizantes, com inovações, tanto no modelo da organização das salas de aula como na gestão e liderança das escolas, indagando mudanças em todos os sistemas e subsistemas de ensino e aprendizagem. Para Paulo Freire (2000:30) “A mudança é uma constatação natural da cultura e da história”. O que ocorre é que há etapas nas culturas, em que as mudanças se dão de maneira aceleradas que exigem um raciocínio sistémico, tomado por Peter Senge (2013) como sendo o alicerce da organização que se aprende, numa visão compartilhada, integrando os novos instrumentos de aprendizagem e dando a devida significância e utilidade aos saberes. Assim, Fullan (2007) analisando em que condições pessoas e grupos de pessoas se sentem motivados para a mudança, considera que todo o processo de mudança bem-sucedida tem uma razão de ser. Citando Dewey (p. 53) afirma que “[...] *as pessoas não aprendem fazendo, mas sim, pensando sobre o que estão fazendo [...]*”. Todas as nossas visões estão ligadas a este facto que resulta da ação reflexiva dos agentes de formação e emprego, e isto, exige

uma nova postura na gestão do currículo por competências nas organizações de formação e ensino. Precisamos agir de uma nova maneira antes de ter percepções e sentimentos relacionados a novas crenças, sendo certo que, “[...] as pessoas mudam suas atitudes quando experimentam coisas novas, que por sua vez, tocam suas emoções [...]” (Fullan, 2007: 57). Assim, Senge (2013) defende que precisamos aprender o que realmente desejamos nas nossas práticas quotidianas, empreendendo o raciocínio sistémico, integrando a razão e as emoções de forma comedida.

Esta nova abordagem curricular, que vem sendo implementada, tem provocado algumas inquietações, expectativas e ceticismos e, em muitos casos, otimismo, na eficácia da sua implementação e dos resultados. Fullan (2007) considera essas ansiedades atreladas ao grande número de fatores que interagem e afetam o processo da mudança educacional que requer a elaboração de um modelo de gestão de processos que assegure a realização do projeto, permitindo certa flexibilidade para se moldar ao ambiente e à dinâmica desses fatores. Defende que a reforma educacional pode ser abordada sobre dois aspetos: 1 – *Abordagem focada na inovação*: examinar e acompanhar determinadas inovações e determinar quais fatores estão associados ao sucesso. 2 – *Foco na capacitação*: perguntar como desenvolvemos a capacidade inovadora das organizações e dos sistemas educativos e de se envolver em uma melhoria continuada das aprendizagens. Uma não exclui a outra. Os professores devem ‘ajudar a recriar a sua profissão’ porque exigirá da liderança, a todos os níveis do sistema educativo, que se promova a construção de competências com o foco nos resultados. O objetivo final da mudança é que as pessoas se vejam como intervenientes ativos no sucesso do sistema como um todo, com revisão nos currículos de modo a poder acompanhar as revoluções tecnológicas, as mudanças naturais que hoje se verificam.

As revoluções tecnológicas encurtam o tempo entre uma e outra mudança. Está-se a viver, num curto intervalo de tempo, um período de grandes transformações e inovações, muitas delas difíceis de serem aceites, compreendidas ou operacionalizadas (Roldão & Almeida, 2018; Magro & Pacheco, 2020). E, dentro dessa conjuntura está a família e a escola. Ambas estão a tentar encontrar caminhos de escolhas com que esses novos contextos, sociais, económicos e culturais nos impõem para educação e qualificação dos jovens e

adultos à procura de melhor integração e transformação social (Esteves, 1999, Perrenoud, 1998).

A educação dos jovens e adultos caracteriza-se como uma modalidade de ensino diferenciado e flexível, destinada a avaliar e certificar os conhecimentos e valores adquiridos por meio extracurriculares ou prover escolaridade não realizada em “idades próprias” (Perrenoud, 1998). Esse conjunto de novos valores vai caracterizando o novo mundo ainda em formação com algumas diferenças e desigualdades que, por conseguinte, podem levar a fracassos as estratégias de aprendizagens mal concebidas nos contextos escolares carentes de tecnologias cognitivas. É certo que, “o fracasso escolar é sempre relativo a uma cultura escolar definida, ou seja, a formas e normas particulares de excelência, a programas e as exigências” (Idem) da ação individual e coletiva do mundo das relações sociais e curriculares. Um mundo em que a relação homem-máquina passa a adquirir um novo estatuto, uma outra dimensão de relacionamento com os outros e de integração do pensamento, dos saberes e das habilidades tecnológicas e cognitivas.

As máquinas da comunicação, os computadores e essas novas tecnologias não são mais máquinas. São instrumentos de mediação de uma nova razão epistemológica, que implica elevados padrões de raciocínio de domínio prático e mental, que exige um conjunto de técnicas que devem ser estudadas e dominadas para serem postas em prática como defendeu Peter Senge (2013). Nesse sentido, as máquinas deixam de ser como vinham sendo até então, “[...] um elemento de mediação entre o homem e a natureza e passam a expressar uma nova razão cognitiva [...]” (Preto, 1996:43) que estão sujeitos à inovações impactadas, tanto no sistema produtivo, como no sistema de ensino e aprendizagem. É certo que em qualquer inovação há sempre uma resistência com maior ou menor grau, e a utilidade cognitiva e sistêmica das máquinas na mediação curricular é de difícil observância, tanto da parte do professor como dos alunos e gestores. Mas, mediação curricular e pedagógica das máquinas no sistema de aprendizagem depende da forma como esta mudança é vista por cada um dos atores, da visão que eles têm ou não das inovações que estão sendo implementadas dentro deste ou daquele sistema de organização escolar.

O êxito das inovações, no ensino técnico-profissional, requer dos agentes escolares uma visão abrangente do modelo de ensino por competência, diagnosticando os desafios

e problemas a serem enfrentados no âmbito da educação em geral e da formação técnica profissional em particular bem como as dificuldades e os fracassos que o novo paradigma terá que enfrentar com as mudanças de conteúdos e processos de trabalho e qualificação, resultante das inovações tecnológicas e cognitivas que vão surgindo no mercado de trabalho, no quotidiano e nas escolas, almejando assim, a excelência ao introduzir as mudanças nas práticas curriculares (Ge, Zhu, Wu, B. et al., 2018; Kirschner, Sweller, Kirschner, et al., 2018). Concomitantemente, “a excelência define-se como a qualidade de uma prática, na medida em que se aproxima de uma norma ideal [...]” (Perrenoud, 1998:1) que é perspectivada pelas organizações de aprendizagem, ao clamarem pelas mudanças de paradigmas.

### **3.4 Mudanças Educativas em Cabo Verde**

Desde os anos 90 que o sistema de educação e formação profissional têm vindo a se transformar, com sucessivas mudanças tanto nas estruturas organizacionais bem como no desenho dos currículos de aprendizagem e formação.

Com dois liceus e uma escola técnica em Cabo Verde em 1990, sendo o Liceu Domingos Ramos da Praia na ilha de Santiago, o Liceu Ludgero Lima e a Escola Industrial e Comercial do Mindelo em São Vicente, os pais que quisessem que seus filhos continuassem os estudos após a conclusão do ensino primário (atual primeiro ciclo do ensino básico), tinham que os enviar para estas duas ilhas, acarretando custos exorbitantes às famílias que viviam nas outras ilhas. Muitas crianças e jovens ficavam para atrás ao terminar a quarta classe, restando-lhes o trabalho na agricultura ou alistar-se no FAIMO (frente de alta intensidade de mão de obra) nas construções de estradas, infraestruturas hidráulicas e reflorestação. Dado ao baixo nível de qualificação técnico-profissional, que se sentia no início da década de 90, os decisores políticos começaram a redesenhar o novo modelo de ensino e formação para Cabo Verde, como forma de sanar as incapacidades formativas e o fraco dinamismo económico do país, resultante do baixo rendimento per capita que se verificava no âmbito nacional.

O sistema educativo começou a ser reconfigurado para uma mudança curricular e organizacional, logo após as primeiras eleições livres de 1991. Com a mudança do sistema político, deu-se a construção e abertura de escolas secundárias em todas as ilhas,

possibilitando acesso ao ensino secundário a todas as crianças e adolescentes, na tentativa de achatar a curva de desqualificação profissional e das desigualdades sociais existentes.

Com a infra-estruturação educativa, nos anos 90, iniciou-se uma nova era da educação e formação em Cabo Verde, que veio democratizar e massificar o ensino, tornando-se o sistema rapidamente competitivo, sobretudo na corrida das famílias ao financiamento público de acesso ao ensino superior. O ensino secundário, que antes era de cinco anos, passou a ser de seis, com o alargamento para 12º ano de escolaridade adveniente das alterações da LBSE em 1999, implicando assim uma reforma curricular.

A reforma de ensino dos anos noventa em Cabo Verde teorizou e absorveu as alterações ditadas pela evolução do sistema educativo e introduziu profundas propostas de adequação do currículo de aprendizagem, de modo a dar respostas às novas exigências decorrentes das transformações políticas, sociais e económicas por que passava o país e o mundo. Surgiram, desta feita, novos figurinos para legitimar a organização e a fundamentação do ensino formal e de adultos que apresentaram como um dos seus sustentáculos, uma nova conceção da avaliação, como garantia do sucesso educativo.

Até 2010, o sistema educativo cabo-verdiano comportava os subsistemas de educação pré-escolar e de educação escolar que abrangem os subsistemas básico, secundário, médio, superior e modalidades especiais do ensino e de educação extraescolar (educação de adultos), LBSE, (1990).

A reforma curricular dos anos 90 revelou-se, na primeira década deste milénio, ineficiente face às demandas do novo milénio com um mundo cada vez mais competitivo e globalizado. A educação e ensino começam a ser objeto de maior preocupação das instâncias governativas e dos teóricos curriculistas, a partir do momento em que se começa a sentir algum desconforto provocado pela incapacidade de prosseguir e ultrapassar os limites impostos pelo desenvolvimento tecnológico e afluência de informações no contexto global.

É que no contexto tecnológico e informativo, as mudanças instituíram nos atores do sistema de educação e emprego uma nova perspetiva de conhecimento, configurando a perceção acerca da dinâmica entre o saber, saber-fazer e o determinismo na necessidade



de investir num saber imediatamente capitalizável e sustentável, destacando a importância de melhorar os modelos de todos os níveis da organização, proposto por Peter Sange (1990) no seu livro a “Quinta Disciplina”. Neste desiderato, torna-se imperativo a socialização dos conhecimentos práticos e teóricos dos professores para dinamizar tais saberes, resultante do praticismo ou dum tecnicismo simplista, permitindo assim, um entendimento consistente das competências pedagógicas e de liderança, mobilizado na prática de ensinar, com atitudes positivas em relação às mudanças e às inovações científicas e tecnológicas e na melhoria das condições de vida dos aprendentes e da suas comunidades (Magro & Pacheco, 2020; Roldão, 2016a).

A aposta no saber capitalizável surge da pressão da comunidade internacional e das instituições financeiras e parceiras do país que fizeram com que Cabo Verde se adaptasse à nova era de conhecimento e de informação voltada para a educação e a formação, formando cidadãos para a vida e para o mercado de trabalho. Formar cidadãos para a vida e para o mercado de trabalho exige qualidade sustentável do conhecimento, com um saber consistente, com foco para as práticas do dia a dia, resolvendo os problemas sociais do quotidiano e da contemporaneidade a nível do saber fazer, saber ser e saber estar, dentro das organizações, enquanto espaço de cultura e de conhecimentos (Perrenoud, 2012; Sangué, 1990, Seabra, 2010).

Com as pressões transnacionais, com que o mundo enfrenta, resultante da deslocalização tecnológica, Cabo Verde viu-se confrontado com a necessidade de mudança nas formas de governança. Perante esta problemática, surge assim, a necessidade de adaptação e reconversão dos currículos de ensino e formação face aos rápidos acontecimentos que têm marcado o mundo atual nos mais diversos níveis, entre os quais o da educação, enquanto um dos setores decisivos para o desenvolvimento de um país (Varela, 2013, Vieira, 2014).

A mudança curricular é um processo que se enquadra na nova lei de base do sistema educativo (LBSE), legitimado pelo Decreto-lei nº 2/2010 de 7 de maio, alterada em 2018 (DL nº 13/2018), que visa o reforço da capacidade e da qualidade de resposta face aos desafios do desenvolvimento de Cabo Verde e das perspetivas do futuro. Nesse sentido, a qualificação do capital humano constitui um recurso fundamental, com foco no **ensino**

**baseado no desenvolvimento de competências**, priorizando o inculcar de valores de cidadania e de “competitividade social no quadro da economia do conhecimento” (Pacheco, 2011:82). Esta competitividade exige um ensino e aprendizagem mais profícua que permite a eficácia dos cidadãos na resolução dos problemas da vida e da sociedade em geral.

Numa sociedade em constante mudança, com um acelerado desenvolvimento científico e tecnológico, exige-se uma nova postura da escola enquanto organização na formação dos alunos como cidadãos críticos, ativos, esclarecidos e responsáveis, de forma a facilitar-lhes uma plena integração social possível (Pacheco, 2008). Deste modo, é fundamental a implementação em sala de aula e na organização da escola, de mudanças e estratégias de inovação pedagógica e administrativa que se reconheçam ser capazes de transformar a escola de modo a obter melhorias significativas na educação, onde se inclui a integração das novas tecnologias, do intercâmbio cultural e do espírito empreendedor dos formandos (Fullan, 2007). As inovações segundo Phillip A. Towndrow, Rita E. Silver, James Albright (2009) podem incluir alterações nos objetivos políticos, *design* e implementação do currículo, regimes de avaliação, disposições administrativas, de liderança, práticas de sala de aula, tecnologias pedagógicas nos recursos e capacidades dos professores. As melhorias significativas da educação requerem a compreensão do nosso mundo e a qualidade da nossa participação numa sociedade em rápida mudança que permeia tantos aspetos da vida quotidiana, bem como de um bom conhecimento essencial para uma cidadania informada e comunicativa.

A comunicação e a gestão do conhecimento são instrumentos que exigem que a sociedade esteja cada vez mais orientada para uma melhor compreensão das ciências e das tecnologias que, fazem uso eficaz dos instrumentos de relação sociocultural, permitindo assim, aos indivíduos, melhorias nas dimensões económicas, sociais e políticas, com produtividade afluente ao progresso e à sustentabilidade, e que “o desafio é conseguir que as pessoas comuns tenham desempenho incomuns” (Drucker, 1999:82) a partir das inovações empreendidas nas ações quotidianas e nas práticas profissionais.

Políticas de valorização progressiva dos recursos humanos, provenientes de uma população essencialmente jovem e dinâmica, têm sido adotadas no sentido de qualificar a

mão-de-obra, com o propósito de munir a juventude de capacidades empreendedoras, de modo a estar habilitada para a vida quotidiana, resolvendo seus problemas, mas também, contribuindo melhor pela qualidade de serviço. Neste propósito, os governos procuram adotar políticas de formação técnica e profissional para dar resposta às necessidades do mercado, fazendo chegar ao mercado de trabalho indivíduos capazes de exercer, com competências, as suas funções com responsabilidade, eficiência e eficácia.

O desenvolvimento do ensino técnico profissional (ETP) tem como finalidade, impulsionar o desenvolvimento económico sustentado num novo paradigma de ensino, formação e qualificação profissional e, segundo a lei de base do sistema educativo (2010, 2- Art. 28) a via técnica está “programada para a aquisição de conhecimentos técnico-científicos e a obtenção de uma especialização adequada, de forma a permitir o exercício de atividades profissionais determinadas, sem prejuízo para o prosseguimento de estudos superiores,” bem como para a aprendizagem ao longo da vida.

Volvidos 15 anos após a revisão dos programas do ensino técnico, com a introdução do ensino por competências e 10 anos da publicação da lei base do sistema educativo que introduziu legalmente a abordagem por competência nos currículos dos diferentes subsistemas de ensino, ainda, tudo é visto de forma prescritiva sem a devida implementação do novo modelo de ensino e aprendizagem que há muito vem dando resultados nos distintos países da Europa e da América.

Em Cabo Verde, o paradigma de educação e formação por competência ainda não saiu da primeira fase do seu desenvolvimento e são várias as expectativas dos atores sociais, dos profissionais da educação, relativamente ao possível contributo do ensino por competência para a resolução dos problemas do quotidiano e contemporâneos, tanto a nível económico como sociocultural. A disponibilidade dos agentes de formação e qualificação para se interessarem por tal contributo se encontra ainda na subjetividade e pouco se sabe sobre as perspetivas, as motivações e inquietações destes, relativamente a esta nova abordagem em Cabo Verde.

Para compreender o impacto da implementação das reformas curriculares, nesta nova abordagem, é fundamental promover estudos empíricos que permitam demonstrar

as visões destes atores educativos e de formação profissional de modo a compreender as mudanças inovadoras socialmente relevantes na reconfiguração do sistema de qualificação e capacitação de todos os agentes envolvidos neste novo paradigma, seja na perspetiva educacional, que elegem as metodologias com que trabalham, seja nas interações com os atores da educação e as instituições de emprego e formação onde se situam.

Novos instrumentos legais que orientam para o novo modelo de ações dos sujeitos deste processo de qualificação têm vindo a ser estudados e produzidos. Como exemplo, pode-se apontar a lei de base do Sistema Educativo de 2010 que, no artigo 24º, propõe que os alunos com aprovação no primeiro ciclo poderão ingressar em sistemas de formação extraescolares. O ingresso no sistema de formação profissional permite ao educando a obtenção do grau de uma qualificação profissional que lhe dê novas alternativas no campo social caso venha a abandonar o sistema de ensino formal.

A reorientação das políticas educativas para o ensino técnico constitui uma viragem curricular, imprimindo novas dinâmicas para o ensino, através do reforço da pertinência e da qualidade, com a implementação de novos planos de estudos e de alargamentos a novas áreas de estudos. A LBSE (2010) no artigo 26º diz que os alunos do ensino técnico, no final do ciclo, poderão frequentar uma formação complementar profissionalizante (ACP) que permite a obtenção de uma qualificação profissional e um respetivo certificado que possibilita ao formando ingressar no mercado de trabalho, caso não prosseguir os estudos superiores.

Apesar da lentidão a que se tem processado a revisão curricular, outros instrumentos têm vindo a ser criados, como é o caso do Regime Jurídico Geral do Sistema Nacional de Qualificações (decreto Lei nº 22/2010 de 14 de Junho), o Quadro Nacional de Qualificações (decreto Lei nº 65/2010 de 27 de Dezembro), Catálogo Nacional de Qualificações Profissionais (decreto Lei nº 66/2010 de 27 de Dezembro), implementação de novos planos de estudos, implementação de cursos profissionais de especialização pós secundário para melhor inserção no mercado de trabalho, formação inicial de professores e gestores do ensino técnico, formação de monitores para o reforço das práticas oficinais, aumento do espólio bibliográfico nas escolas do ensino técnico.

Toda esta problemática evidencia que a Educação, em geral e o ensino técnico profissional, em particular, na primeira e nesta segunda década do séc. XXI, tem sido objeto de maior preocupação das instâncias governativas e dos teóricos, a partir do momento em que se começou a sentir algum desconforto, provocado pela incapacidade de prosseguir e ultrapassar os limites impostos pelo desconhecimento, configurando a perceção atual, acerca da dinâmica entre o saber e o saber-fazer, determinando a necessidade de investir num saber imediatamente capitalizável.

Hoje, mais do que nunca, é reconhecido o valor do Ensino e da Educação pelo contributo imprescindível que emprestam aos restantes subsistemas económicos e sociais, (Pacheco, 2009). É certo que, a construção da sociedade futura passa, inequivocamente, pela capacidade de “relançar” um ensino pragmático e significativo. Porém, urge questionar as mudanças emergentes dos contextos de realização de saberes e que sustenta a atitude recetiva das pessoas, face às novas propostas de produção de saberes que respondam aos complexos desafios da vida e das organizações das aprendizagens. Assim, é fundamental que as lideranças escolares assumam a responsabilidade na gestão do currículo, com objetivo de implementar reformas que respondam, em tempo útil, às inovações que dinamizam as mudanças socioeconómicas mais amplas no sistema de valores.

Olhando para a perspetiva nacional dos processos e práticas de formação em Cabo Verde, realçamos a necessidade de uma nova atitude dos decisores políticos na gestão das mudanças curriculares, impulsionando medidas de adaptação e reconversão das inovações em saberes sustentáveis, face aos rápidos acontecimentos que têm marcado o mundo atual, nos mais diversos níveis, entre os quais o da Educação, enquanto setor decisivo de desenvolvimento humano, embasado na economia do conhecimento e das competências.

Para o entendimento da abordagem por competência, precisamos conceptualizá-la numa base referencial de autores como Varela (2012), Neves, Carrido e Simões (2008), Shippmann et al. (2000), Boytziz (1982), Branco (2005), Seabra (2010) que, com base numa revisão da literatura teórica e empírica, consideram que competência define o desempenho de uma atividade ou tarefa com sucesso ou conhecimento adequado de um

certo domínio de saber ou *skill* com ênfase no indivíduo de forma intra e inter-pessoais que se conduzem de dentro para fora, no sentido da sua capacitação para a decisão e autonomia, no exercício dos direitos e deveres de cidadania. Na perspectiva de Martha Alles (2006: 78) “competência é uma característica subjacente ao indivíduo que casualmente está relacionada com um padrão e um desempenho de efetividade superior de um emprego ou situação”. Característica subjacente significa, por seu turno, que a competência é uma parte profunda da personalidade e pode prever comportamento numa ampla variedade de situações e desafios laborais e/ou educacionais. Casualmente relacionada quer dizer que a competência origina ou antecipa o comportamento e o desempenho. Já os *standards* de efetividade significam que a competência realmente espelha quem faz bem e quem faz mal, medindo num critério geral e num padrão de desempenho, ao empreender habilidades, saberes, atitudes nas práticas, quer de aprendizagem quer no exercício das atividades profissionais na busca do êxito e do bem-estar social (Kisil, 1998; Jover & García, 2015; Le Boterf, 2003).

Inovar é procurar meios para ter êxito nas organizações, posicionando de forma competitiva e empreendedora com resiliência e perspicaz. Deste modo, para Pacheco (2009:117) “Os processos de mudança e inovação curriculares acentuam o retylerização da escola, cada vez mais pensada em termos de um instrumentalismo técnico”. Para bem ou para o mal, os subsistemas de recursos humanos influenciam os resultados das organizações. A gestão por competência “é um meio para ter êxito” (Alles, 2006:15) tanto na vida pessoal e comunitária, como ao longo da vida. Desta forma, a definição de políticas educativas que enfatizam a aprendizagem ao longo da vida (ALV) e privilegiam o estudo de dinâmicas emergentes na contemporaneidade, torna-se um eixo estruturante do currículo do ensino técnico profissional que impulsiona um sistema educativo que visa assegurar a competitividade económica e a revitalização da economia do conhecimento no contexto e no tempo (Alves, 2010; Giddens, 2005; Pacheco, 2009). Fazer com que as pessoas tenham êxito ao longo da vida é o propósito do sistema educativo e esta ideia está patente na lei Base do Sistema de Educação (CABO VERDE, 2010) que define, em seu preâmbulo, que um dos objetivos mais importantes do sistema educacional é: Promover a aprendizagem ao longo da vida implica, acima de tudo, proporcionar aos jovens uma educação completa, que abrange as competências e conhecimentos básicos que são necessários na sociedade

de hoje, permitindo-lhes desenvolver os valores que fundamentam a prática da cidadania democrática, a vida comunitária e da coesão social, para os incentivar a continuar a aprender e a capacidade de aprender por si mesmos.

### **3.5 Práticas pedagógicas inovadoras**

No capítulo II, pode-se perceber que o desempenho por competências tem sido conceptualizado por diversos autores nas mais distintas dimensões das atividades humanas, como sendo uma ação situada que agrega a qualidade de aprendizagem, resultante das inovações empreendidas nos contextos e no tempo. A discussão sobre o enfoque das competências invade o mundo da educação no quadro das abordagens pedagógicas, com profundas reflexões e questionamentos do sistema educacional, perante exigências da competitividade, produtividade e de inovação tecnológica, instrumentos propulsores das mudanças contemporâneas. Reflexões pedagógicas, discussões das metodologias e estratégias de ensino têm sido foco nesta nova abordagem curricular a uma aprendizagem significativa e ao longo da vida, que tem obtido imperativas reflexões, com relevância à eficiência e eficácia para a sustentabilidade do conhecimento.

Diferentes correntes ressurgem, umas apoiando, outras criticando a forma como tem vindo a ser interpretado, entendido e implementado o currículo por competências. As abordagens e os métodos utilizados, nos diversos níveis e áreas de ensino, podem ter um impacto considerável sobre o nível de competência com que os jovens entram para o mercado de trabalho, mas também sobre o quanto os alunos aprendem na aula, bem como sobre a qualidade dessa aprendizagem e das práticas pedagógicas. Para Bartolomeu Varela (2012), as competências não devem ser encaradas como um mero modismo, mas sim, uma possibilidade de condução dos processos educativos e de aprendizagem emancipadora, onde os conhecimentos terão de ser mobilizados quer em contexto escolar quer no quotidiano e nas vivências dos aprendentes. Porém, o autor afirma que, em Cabo Verde, a abordagem curricular por competências corre o risco de não passar de um mero modismo, por falta de uma devida atenção das lideranças em encarar esta metodologia como uma oportunidade de empoderamento dos cidadãos, com novas formas de aprendizagem e de mobilização de conhecimentos.

Os métodos de ensino e as práticas pedagógicas constituem fundamentos de toda a aprendizagem na aula para elevar o grau de competências curriculares prescritas no sistema educativo. Aplica-se à matéria e à forma como ela é transmitida, centrando nos processos e nas aplicações práticas da vida real, procura solucionar os problemas e dar satisfação social e pessoal aos aprendentes (Perrenoud, 2002; Pacheco, 2009).

O que se verifica atualmente é que a discussão em sala de aula, dominada por conteúdos curriculares, dá pouca oportunidade para um debate sustentado, com exposição ou discussões prolongadas. Impulsionados por um forte foco em provas nacionais, os professores tendem a não definir tarefas intelectualmente ricas ou cognitivamente exigentes em salas de aula que, por sua vez, tem consequências sobre a qualidade e a profundidade do trabalho produzido no aluno (Kirschner, Sweller, Kirschner, et al., 2018). Os professores também parecem ter capacidade limitada para gerir o currículo local, baseado na cultura organizacional da escola que é um desenvolvimento coerente e sensível às necessidades dos alunos e da comunidade da sua integração, (Towndrow, Silver, Albright, 2009) dado ao excesso da burocracia curricular e do centralismo no controlo de sistema de desenvolvimento e acompanhamento curricular que, segundo um professor entrevistado, “dificulta a autonomia didática e o doseamento dos programas de ensino, em conexão com aspetos culturais dos alunos e das especificidades da escola”, que podia dar azo a inovações que permitissem a implementação das aprendizagens que dêem facilidade em recordar factos e exercícios de competências, compreensão concetual e de interpretação prática das aprendizagens, tendo em vista as representações, as estratégias de investigação, a resolução de problemas e o reconhecimento da importância das inovações na sociedade. Nesta perspetiva Cohen e Ball (2007, citado por: Phillip A. Towndrow, Rita E. Silver, James Albright, 2009), consideram que as inovações podem incluir alterações nos objetivos políticos, *design* e implementação do currículo, regimes de avaliação, disposições administrativas, de liderança, práticas de sala de aula, tecnologias pedagógicas e recursos e capacidades dos professores. Uma questão, segundo os autores, Phillip A. Towndrow, Rita E. Silver, James Albright (2009: 19) é se, “esta visão da reforma educacional é limitada para os contextos em que ela foi desenvolvida ou se são relevantes em contextos educativos que são bastante diferentes?”.



Estas diferenças pedagógicas no ensino técnico e na formação profissional são mais visíveis, dada a forma como os currículos estão sendo desenhados e implementados. São currículos montados na base da eficiência, eficácia e aplicação prática dos conhecimentos técnicos e práticos dos formandos. Uma pedagogia direcionada a uma abordagem metodológica, baseada no desenvolvimento de competências técnicas, cognitivas e sociais dos jovens, com estratégias que dêem respostas às principais exigências ou necessidades, tende focalizar-se nas dimensões consideradas relevantes e na busca pelos recursos e apoios que possam contribuir na resolução dos seus problemas (Bolívar, 2012, Ge, Zhu, Wu, et al. 2018; Silva & Medeiros, 2017; Kirschner, Sweller, Kirschner, et al., 2018). Com programas assentes em módulos, entre os quais as escolas e os professores podem escolher, e que cobrem questões, como a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem a partir dos erros, as abordagens interdisciplinares e a cooperação entre alunos e professores entre alunos e entre professores. Pretende-se, em resultado curricular, que se verifique uma alteração efetiva dos métodos pedagógicos, mas para isso, todos os envolvidos devem aceitar o processo de inovação e integrá-lo no seu próprio ensino (Morgado, Santos & Silva, 2016; Pacheco, 2009c, 2011). No que respeita ao desenvolvimento da eficácia das competências, estudos verificam, por outro lado, que uma exposição e exemplificações claras e rápidas por parte do professor, seguidas de aplicação prática por parte dos alunos, produzem bons resultados, que “poderão revelar-se apropriado a um equilíbrio ponderado entre as abordagens pedagógicas, dando-se maior ênfase aos aspetos relacionados com a compreensão conceitual” (Hiebert & Grouws, 2009: 11).

Diante desta conceção pedagógica, a inserção dos recursos tecnológicos, na educação e na gestão pedagógica dos programas curriculares e do triunfo para a qualidade didática dos professores, exige melhor utilização dos recursos limitados e a necessidade de controlar os sistemas educacionais para ajustar os seus objetivos, conteúdos e produto final às demandas dominantes do mundo do emprego.

O processo de reformulação dos sistemas nacionais de formação técnico-profissional e de formação geral, tendo como base o enfoque das competências, com o objetivo não só de adequar a formação profissional aos requisitos da nova divisão internacional do

trabalho, mas de unificar os sistemas de formação profissional, tornando possível a disponibilidade e transferibilidade dos trabalhadores, passaria a ter livre circulação no mercado de trabalho setorial, intrasetorial, nacional e internacional, nesta etapa do mundo globalizado, com novos valores, aberto e sem fronteiras.

### **Conclusão do Capítulo.**

A nova abordagem veio pôr tónica ao questionamento da qualidade de desempenho dos jovens nas escolas com uma alta formação académica, mas com forte *deficit* de competências e fraca capacidade de respostas na resolução de problemas que a vida lhes impõe. A ineficiência do modelo tradicional de ensino esgotado, numa conceção globalizante do mercado de trabalho, invoca novas formas de capacitação da sociedade civil para que os cidadãos estejam preparados para a inserção no mercado de trabalho de forma sustentável, com competências básicas, técnicas e cognitivas que os permitem inserir-se na rede das relações de trabalho (Kirschner, Sweller, Kirschner, et al., 2018), exercendo eficazmente as suas tarefas com responsabilidade, apresentando resultados positivos para todo o sistema, dando respostas às demandas da sociedade civil, quer no desenvolvimento curricular quer na organização do trabalho.

Corroborando com Bolívar (2012), podemos considerar que esta nova abordagem de ensino e formação, de forma mais ampla, permite alcançar uma avaliação eficaz e uma melhor prática pedagógica em sala de aula, de modo a “incrementar capacidades coletivas” (Bolívar, 2012:42), nas escolas, tanto a nível da organização da aula por parte dos professores e alunos como também da própria organização da escola, estimulando um maior compromisso com a melhoria da qualidade de desempenho dos atores do processo de ensino e aprendizagem.

## **Capítulo IV**

### **4 Gestão Pedagógica nas Escolas Técnicas Cabo-verdianas: entre perspectivas e tendências das lideranças para a promoção de mudanças.**

## **Introdução**

A estrutura escolar é, por essência, um espaço ambivalente de relações humanas intra e extra contextual, que se estabelece entre grupos de forma individual, informal e institucional, imprimindo um valor educativo experiencial (Dias, 2010; Freire, 2002; Viana, 2019). A escola, como espaço de relações humanas, vem reproduzindo, no seio dos seus atores, uma cultura organizacional, identitária da sua função social, com enfoco na transformação sociocultural, no respeito, na identidade e a dignidade do aprendente. Trata-se, contudo, de um contexto em que coexiste a responsabilidade em direcionar o aluno/formando a uma reflexão crítica da realidade social e pessoal, de forma democrática, possibilitando uma participação ativa, transformadora da sociedade e do meio, numa cultura organizacional que busca consistência na solução dos problemas a que estão expostos (Skovsmove, 2001). A “liderança tem um papel importantíssimo no estudo e na implementação da mudança em todas as organizações” (Bento, 2008:31) do sistema educativo, mas, isto requer eficiente conhecimento técnico-pedagógico, que permita assim uma consistência operância curricular, com adequação às variações comportamentais intra e extra-escolar e ao formalismo curricular numa dinâmica prescritiva. A dinâmica pedagógica, a ser impressa pelas lideranças, tem um ‘efeito borboleta’ nas inovações curriculares, quando mobiliza os aprendentes para a gestão dos seus próprios conhecimentos, ao terminar as etapas formais de aprendizagem. A competência pedagógica do líder, na mobilização dos saberes necessários para o formando prosseguir em frente, é fundamental para a afirmação de uma relação escolar eficiente e permissiva, capaz de enredar preceitos socioemocionais dos sujeitos, muitas vezes mergulhados num conflito interior, mas que busque o liberto sentido de ação no meio de convivência e de aprendizagem. O gestor em ação articula com diferentes setores sociais, imprimindo esforços substanciais na descodificação e codificação de artefactos curriculares, muitas vezes com recurso aos modelos organizacionais informais (Escudero, 2002; Resende, 2008; Viana, 2019). Tal ação requer uma reprodução de modelos de gestão e de lideranças pedagógicas, que objetive os fins e as ambições com ênfase na eficiência no desenvolvimento de competências. Assim, com este capítulo, apresentamos uma perspectiva teórica, a partir da teoria geral da administração e da gestão escolar, considerando os aspetos da cultura organizacional e da administração escolar com enfoco

na gestão pedagógica, no perfil e no papel das lideranças das escolas técnicas cabo-verdianas no desenvolvimento das competências dos agentes escolares.

#### **4.1 A Gestão das Organizações de Ensino Técnico e de Formação Profissional numa sociedade em Mudança: que Modelo?**

Atualmente, presencia-se uma sociedade considerada heterogénea, ambígua e complexa (Ball, 1998; Bauman, 1999b; Delors, 2010), onde se nota a “coexistência de valores contraditórios entre si (paz/violência, solidariedade/individualismo, confiança/desconfiança... uma sociedade em risco” (Alarcão, 2000:14). Trata-se, segundo Santos (2007), de um mundo globalizado, marcado pela incerteza e pelo risco, em que as mudanças ocorrem a um ritmo acelerado, o que exige uma grande capacidade de adaptação a essas mudanças. De entre as principais mudanças com os quais confrontamos na atualidade, destacam-se, segundo Pires (2005) as seguintes:

- ❖ rápida evolução científica e tecnológica, com impacto a todos os níveis da vida humana;
- ❖ transição da sociedade industrial para a sociedade de informação e do conhecimento;
- ❖ alterações profundas nas formas de aprender, deixando de ser a instituição escolar o espaço privilegiado para tal;
- ❖ emergência de paradigma de aprendizagem ao longo da vida.

Pires (2005:42)

Para dar respostas a esta rede de mudanças, a gestão das instituições de ensino técnico e formação profissional deve afiliar-se numa gestão pedagógica estratégica que sirva de fundamentação e norte aos processos e às práticas tecnológicas e educacionais eficientes. Compreende-se que não é possível realizar inovação educacional a partir de modelos cristalizados de práticas tradicionais, isoladas da administração científica. Para tal, é importante que os gestores tenham uma ampla visão das diretrizes indubitáveis à transferência de conhecimentos tecnológicos e de uma considerada formação na gestão de pessoas que não somente possibilitem a adequação a situações novas e atuais, mas que

promovam novas experiências dos distintos contextos de relação humana (Perrenoud, 2002; Le Boterf, 2005, Zarifian, 2004).

Nesta perspectiva, com trabalho em equipa, o diretor deve centrar sua gestão na articulação entre a teoria e a prática, apoiando-se em oficinas que reproduzem situações reais do quotidiano das atividades dos formandos.

Relativamente à qualidade e à validade das formações, deve-se realizar avaliação de reação e avaliação informal de forma a identificar e creditar competências adquiridas pelos formandos de forma mais eficaz. Os conhecimentos adquiridos serão aplicáveis de forma direta nas atividades e nas metas a serem alcançadas; a metodologia e a organização dos conteúdos de formação devem permitir ao formando uma apreensão de uma visão sistémica e uma estreita articulação teoria/ prática, exercitada através das oficinas e estudo de caso nos assuntos técnicos e transversais.

Nesta perspectiva, as instituições de formação técnica e profissional devem dotar-se de uma filosofia de cooperação e união entre todos os seus participantes, dirigentes, funcionários e formandos, gerando um perfil de família unida. Assim, para que a gestão participada ocorra de forma vantajosa, é necessário o envolvimento dos atores/trabalhadores na vida da instituição, e quanto maior for o seu envolvimento, mais se sentirão donos e partes da vida da instituição e estarão prontos para ajudar a alcançar a meta preconizada (Costa & Coutinho, 2018; Leaner, 1996; Palhares & Torres, 2009). Este modelo resulta na interação entre trabalhador, instituição e comunidade. Para isso, é preciso que os gestores/diretores percebam a real importância dos formandos e funcionários dentro da organização e que se consegue civilizar o processo de desenvolvimento, identificando interesses convergentes entre a base e o topo da organização.

Desta forma, torna-se necessário apresentar a dinâmica da gestão pedagógica e o perfil do gestor das instituições de ensino técnico e de Formação Profissional e, conseqüentemente, dissertar sobre o papel e os desafios dos gestores curriculares no processo de aprendizagem técnico-profissional.

#### **4.1.1 Gestão Pedagógica.**

A gestão pedagógica é a mais importante na gestão escolar, sendo certo que, a liderança pedagógica, bem ou mal sucedida, contribua direta ou indiretamente, tanto para a pedagogia dos professores quanto ao aprendizado do aluno (Leithwood, & Day, 2008); é a atividade com vista a um fim (Libâneo, 2001; Lück, 2009b). Gere a parte curricular propriamente dita e a educação escolar através do seguimento das práticas docentes e da observância do progresso das aprendizagens e do desempenho dos formandos (Roldão & Almeida 2018). Estabelece objetivos gerais e específicos para o ensino e define as linhas gerais de ação didática, de acordo com os objetivos e o perfil do meio e da comunidade onde estão inseridos os formandos e a escola (Leithwood, & Day, 2008, Lück, 2009a). Para tal,

[...] constitui-se como a dimensão para qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para a sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo de trabalho, numa relação de benefício recíproco

(Lück, 2009a:95)

A gestão pedagógica tende a atuar conjuntamente ao lado da gestão administrativa, de forma a dar respostas a todas as necessidades dos sujeitos do sistema educativo, articulando recursos (didáticos e pedagógicos) e as especificidades, ao ambiente escolar e às orientações curriculares, garantido a qualidade de aprendizagem dos alunos. Esta atuação conjunta do pedagógico e do administrativo permite a garantia da funcionalidade orgânica do sistema de formação, num processo dinâmico e de comprometimento social, ético e cultural, estabelecendo eficiente inter-relação escolar no interior da escola (Pacheco, 2015; Roldão, 2008b, 2016).

A construção de um inter-relacionamento pedagógico, imbuída de compromettimentos científicos e metodológicos, está envolvida numa federação de concepções organizacionais de sentido burocrático de Max Weber, humanísticas de Elton Mayo, dando ênfase às condições humanas e à realidade social, do ponto de vista das condições de produtividade e rendimento escolar, da teoria de contingência de Paul R. Lawrence e Jay W. Loesch que analisam o ambiente externo da organização e o meio em que estão inseridas as tecnologias subjacentes ao desenvolvimento e às competências,

resultantes da diversificação de ações dos atores, sem descarte dos princípios da organização científica de Frederico Taylor e Henry Fayol.

Não se trata de uma norma prática para a ação, mas sim, duma construção de relações objetivamente possíveis que na concepção de Weber, simplesmente se criam conceitos úteis para finalidades especiais de orientação organizacional. Esta construção de relações está também presente na teoria William Ouchi, que procura melhores vias de relações humanas e de trabalho de modo a minimizar ou mesmo de eliminar conflitos e promover a produtividade das instituições. Esta concepção veio a proceder um novo modelo da gestão educativa, permitindo uma gestão pedagógica flexível e dinâmica em que as escolas técnicas apresentam uma mistura de características intangíveis nas interações (Roldão, 2008b; Roldão & Almeida, 2018). Trata-se de um modelo racional combinado com o modelo anárquico que visa uma aprendizagem significativa e eficiente de desafios claramente distribuídos entre os atores do sistema, geradores de conhecimentos a uma dose de abertura, autonomia e flexibilização na gestão dos saberes a serem desenvolvidos desde preâmbulo prático de aprendizagem à efetividade das competências, mobilizadas em situações quotidianas e de empregabilidade (Fleury & Fleury, 2001; Libâneo, 2013; Perrenoud, 1999; Senge, 2013).

O desafio do Diretor e do Professor é de tornar a prática pedagógica numa ação de partilha de responsabilidades, envolvendo mutuamente a comunidade educativa em atividades ativas e dinâmicas, regulada pelo equilíbrio dos dois modelos aqui expostos de uma forma muito sintetizada no contexto das instituições educativas. Tais desafios abrangem uma mobilização na gestão de recursos (materiais e humanos) “para enfrentar as situações de melhor maneira possível, pondo em ação e em sinergias vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos” (Perrenoud, 1999:7).

A mobilização dos recursos geradores de conhecimentos, no interior e no exterior da escola, aponta para uma dinâmica de administração efficientista (Bolívar, 2015, Roldão & Almeida, 2018). Esta dinâmica recai sobre o perfil do gestor reflexivo e flexível, oriundo não somente da organização científica dos saberes, mas das diversas áreas, perpassando da experiência pessoal e profissional do gestor, ao senso comum dos alunos e a sistematização científica do modelo organizacional (Leithwood & Day, 2008; Roldão 1999a). A dinâmica de



gestão pedagógica, segundo Morgado e Silva (2019) deve imprimir uma consistente articulação entre os saberes ansiados pela sociedade, o currículo prescrito e as inovações escolares, permitindo assim, uma aprendizagem mais eficaz dos estudantes.

#### **4.1.2 O Perfil do Gestor do Ensino Técnico**

O gestor é o membro da organização que gere os recursos com equidade responsabilidade e perseverança, acompanhando os talentos dos outros membros e colaboradores (Bento, 2008; Bolívar, 2003; Fullan, 2007). Considera-se que um bom gestor precisa saber ouvir e compartilhar as principais decisões a serem tomadas, auscultando os vários segmentos da organização e promovendo a gestão participativa, com envolvimento de todos atores e colaboradores, aumentando a intensidade dos sentimentos positivos ao seu redor (Azevedo, 2006; Bolívar, 2010; Goleman, Boyatzis & Mckee, 2007; Leithwood, 2006). Os clientes (os formandos) são incluídos e orientados pela equipa de gestão, de acordo com a visão do ensino técnico e da formação profissional, visando atingir objetivos previamente definidos nas grades curriculares, ajustando-as aos contextos e às situações socioeconómicas das localidades de atuação escolar. O gestor, assumindo um perfil de liderança compartilhada de modo consistente e objetivo, ajuda os colaboradores (docentes e discentes) a melhorarem seus saberes, os saberes dos alunos e consubstancialmente as práticas pedagógicas num viés sustentável, quer na ação do ambiente de atividades escolares quer nos espaços sociais e de empregabilidade. Com certeza, “a liderança funciona melhor quando está distribuída ou compartilhada entre todos os membros, incrementando a capacidade do pessoal na melhoria dos resultados” (Bento, 2008: 45).

O diretor do ensino técnico, como gestor, terá sobre a sua responsabilidade o acompanhamento do funcionamento das atividades curriculares, pedagógicas, administrativas e técnicas. Ao empreender a dinâmica corroborativa, assumindo uma liderança compartilhada, procura a articulação assertiva com os demais membros do setor social e económico, mas, supervisionando o funcionamento geral da escola, assegurando a qualidade de trabalho docente e, concomitantemente, assumindo uma liderança focada na aprendizagem significativa (Bento, 2008). A dinâmica da gestão corroborativa está “centrada nas práticas que têm um impacto no desenvolvimento e melhoria da

organização, no professorado e, finalmente, na aprendizagem dos alunos” (Bolívar, 2003:64).

Para assegurar o ambiente de trabalho e a aprendizagem significativa dos alunos, o gestor adopta métodos de motivação que permitem solucionar os conflitos por meio de diálogo, como forma de integrar a instituição com a comunidade (Azevedo 2006; Fullan, 2007; Leithwood, Sun & Schumacker, 2019). Dentro do quadro de perfil para o gestor de ensino técnico, este deve estar comprometido com as necessárias mudanças na educação e, para melhorar o processo de ensino–aprendizagem, deve investir na melhoria dos ambientes e dos recursos cognitivos a serem utilizados pelos professores, possibilitando uma educação para a vida (Azevedo, 2006; Pacheco, 2013, Perrenoud, 2002; Seabra, 2010).

No campo político, o gestor do ensino técnico deve saber lidar com as diferentes ideologias partidárias e colocar os interesses da escola sempre em primeiro lugar. Nesta óptica, ele deve ser um membro do corpo diretivo, dinâmico, capaz de angariar parcerias com instituições públicas e privadas, pessoais ou coletivas para benefícios da escola. Porém, é importante que o gestor possua empatia, entender que não somos donos de nada, mas sim, que somos responsáveis de tudo; não deve o gestor esquecer que tudo o que existe na instituição é oriundo do dinheiro público; deve organizar equipas de trabalho e fazê-las entender que esta é a melhor forma de resolver problemas e vencer os desafios, de evitar paternalismo e jamais agradar a todos, mas sim, confiar e transmitir confiança, diferenciando o que é necessário do que se quer e por fim, utilizar a autoridade em vez do poder (Bento, 2008; Bolivar, 2009; Chiavenato, 2005).

Em relação aos aspetos culturais, o gestor da escola técnica deve ser um “leitor razoável, pondo em relevo a relação entre a forma como a escola organiza e processa a sua atividade” (Teixeira, 1998:15). Estas características situacionais estão presentes na teoria da contingência, na linha de pensamento de Tom Burns e George Stalker citado por Teixeira (1998). Nesta perspetiva, o gestor deve procurar entender os problemas de todos, dentro e fora da instituição de forma a assegurar um ambiente assíduo, considerando que “as organizações são sistemas abertos e de que as variáveis organizacionais apresentam um complexo relacionamento entre si e com o ambiente” (Teixeira 1995:24). Predomina um perfil de gestão em que segundo Bolivar (2010), as melhores realizações se focalizam na

facilitação dos meios, permitindo a operacionalização das atividades quotidianas dos membros na organização escolar de forma eficiente e eficaz, exercendo liderança para a aprendizagem. Não obstante esta liderança, o desempenho da gestão, quer administrativo quer pedagógico, requer uma descrição consistente do papel a que o gestor da escola técnica deve exercer ao articular competências escolares do quotidiano interno e externo do aluno.

#### **4.1.3 O Papel do Gestor de Ensino Técnico**

Há muito que os esforços organizacionais têm vindo a ser empreendidos no sentido de promover a qualidade de serviços que são prestados nas mais diversificadas instituições. A sociedade civil, os *'Stake holders'*, os parceiros e clientes apelam a uma explicação dos serviços públicos e privados que são oferecidos em diferentes contextos de relação humana, e, em grande parte, exigem a qualidade de informação consubstanciada à qualidade de serviços. Explicar nitidamente o que representa a educação, a escola, o ensino, o papel do diretor e dos professores na promoção do processo educacional é fundamental para que se possa atuar de forma consistente na organização das aprendizagens (Gil, 2010). O papel do gestor, aqui analisado, consiste em ser líder, sendo necessário para tal, estar aberto ao diálogo, com capacidade de administrar conflitos e de promover valores humanos, pois, na gestão educacional, assim como em todas as atividades que envolvem relacionamento humano, é inevitável o surgimento de conflitos (Gil, 2010; Pacheco, 2016; OEI, 2020). Desta forma, o gestor pode dialogar com a comunidade escolar, provendo a comunicação e a convivência social sadia entre os seus pares, bem como, promover os valores humanos que se apoiam na dignidade de cada membro que pertence à comunidade. Deve, contudo, refletir sobre os valores a serem compartilhados de forma autónoma na resolução dos conflitos, com fortes fundamentações e contribuir na melhoria das práticas escolares. “Os processos autónomos de melhoria das escolas repousam sobre os compromissos éticos e políticos dos protagonistas da escola”. (Azevedo, 2006: 5)

Quando uma mesma fundamentação e entendimento são compartilhados por várias pessoas empenhadas na mesma tarefa, elas passam a manifestar comportamentos convergentes e, ao adotar representações semelhantes sobre o trabalho, reforçam o

trabalho dos outros e, concomitantemente, constroem um processo educacional utilitário (Rocha, Seabra & Abelha, 2020). Mediante orientação a uma conceção comum de ver o universo educacional atuando, a partir de objetivos comuns, deve ser reconhecida a gestão do processo de aprendizagem utilitária, como valiosa para todos aqueles que compartilham da mesma visão, assumindo um papel transformador do ambiente de ensino e aprendizagem, que possibilita aos estudantes e professores a criação de conhecimentos, adotando extraordinárias estratégias inovadoras (Azevedo, 2006; Lück, 2009b, OIE, 2020).

O papel do gestor do ensino técnico extrapola no circuito interno da escola e enfoca na mobilização dos recursos materiais e tecnológicos que, efetivamente, facilita a inserção dos aprendentes ao mercado de trabalho, procurando parcerias que possibilitam a praticabilidade dos saberes, resultantes das competências desenvolvidas no contexto escolar. Neste desiderato, o gestor é considerado como o propulsor da qualidade da aprendizagem, gerindo as diferentes perspetivas, comportamentos e culturas que circulam na relação currículo – escola – mercado de trabalho. Essa tarefa tem sido muito difícil nos países periféricos, dado aos poucos recursos que são disponibilizados aos utilizadores nos espaços escolares, impondo assim, significativos desafios quer aos professores quer aos gestores na promoção da qualidade de aprendizagem escolar.

#### **4.2 Os Desafios dos Professores e Gestores do Ensino Técnico**

Nesta seção, procuramos abordar de que forma professores e gestores das escolas técnicas cabo-verdianas conduzem o processo de desenvolvimento curricular, revisando diferentes documentos oficiais do ME e algumas pesquisas bibliográficas sobre liderança em gestão escolar.

Roldão e Almeida (2018) destaca como um dos grandes desafios dos professores e gestores a permanente ação pedagógica, empreendendo com assertividade a reformulação do quotidiano escolar, de modo a dar respostas atempadas às mudanças internas e externas que as escolas estão sujeitas. Assim sendo, são os professores desafiados a encontrar respostas imediatas que permitam adaptar e ajustar o currículo às novas demandas sociais, económicas e culturais, impostas tanto pela globalização como pelo mercado de trabalho fortemente competitivo (Gil, 2010, Pacheco, 2018a).

Assumir a 'autonomia' e a 'descentralização' na gestão curricular, das escolas técnicas cabo-verdianas, surge como um desafio difícil de concretizar, uma vez que, o atual currículo subjaz forte dinâmica centralista. A autonomia e a descentralização, agouradas pelos atores escolares locais, podem ser introduzidas, através da elaboração do plano de atividades da escola e de planos das disciplinas, das reflexões avançadas em reuniões do conselho pedagógico e diretivo, ou melhor, das produções das assembleias das comunidades educativas, deliberando sobre projetos da vida da escola em virtude da melhoria das aprendizagens. É com este propósito, sabendo das limitações que são tidas em situações de diálogo, que se busca desvendar os desafios dos professores e gestores no espaço escolar. Portanto, assumimos que nem sempre foi possível compreender o que move, motiva, desmotiva, surpreende ou incomoda os atores escolares, pois, nem sempre são unânimes em relação à importância do papel do diretor na condução das questões pedagógicas. Com certeza, o gestor deve estar empenhado em organizar, ajustar e supervisionar metodologias e as estratégias de ensino que proporciona uma aprendizagem sustentável, embasada no desenvolvimento das competências e ajustando as práticas profissionais (Libâneo, Oliveira, Toschi, 2012; Seabra, 2015). Suas habilidades devem estar alinhadas à capacidade de negociação com os órgãos centrais e outras instituições regionais e locais, com vista a obter financiamento para a manutenção da escola e a integração curricular ao contexto de trabalho do formando. Tais desafios exigem perspicácia e ousadia em mobilizar financiamentos para sustentar a funcionalidade dos cursos de formação profissional de jovens e adultos que estão fora do sistema 'normal' de ensino.

Relativamente à dinâmica geral de funcionamento da escola, pode-se afirmar que gestores e professores são desafiados a verificar diferenças no fluxo de informações, resultante da diversidade cultural. Embora formalizadas em reuniões do conselho pedagógico e administrativo, para atender às diretrizes dos órgãos centrais, as intenções e ideias do corpo docente e administrativo são expressas livremente em reuniões, muitas vezes, convocadas extraordinariamente, isto é, quando o assunto exige alguma solução imediata (Libâneo, Oliveira & Toschi, 2012). O desafio central desses agentes escolares é liderar o processo de negociação em torno das questões curriculares, financeiras e administrativas, ajustando as orientações centrais aos contextos de aprendizagem.

## **Conclusão do Capítulo.**

Das concepções teóricas inicialmente apresentadas, pode-se afirmar que a gestão pedagógica deve ser uma ação menos contraída e sim compartilhada entre todos os atores envolvidos: o aluno, os docentes, os gestores e toda a comunidade educativa. Ela resulta da reflexão sobre a realidade da instituição, seus anseios, desejos e expectativas (Perrenoud, 1997, Seabra, 2015). A escola e os professores são assim chamados a serem, para além de (co) responsáveis pelas políticas educativas (situação que desde sempre o foram), (co) produtores do sistema e assumirem o processo de legitimação das opções educativas, inovando nas metodologias de aprendizagem e nas estratégias didáticas (Libâneo, Oliveira, & Toschi 2012; Pacheco, 2012). Neste processo de (co) responsabilização, efetua-se a deslocação do eixo de análise da ação política, que passa do nacional para o local, do pensamento para a ação, da política para as práticas (Palhares & Torres, 2009). É uma forma de vinculação do pensamento à ação e agir sobre o pensamento e não exclusivamente na ação. O responsável por representar esta liderança é o gestor e ele deve ser capaz de buscar, nas reais necessidades da instituição, subsídios para entendê-la e atendê-la na superação dos desafios e dificuldades. As escolas técnicas e os centros de formação devem procurar e implementar estratégias educacionais que promovam o ensino voltado para o futuro profissional do jovem cidadão, preparando-o para a sobrevivência no mercado de trabalho com autonomia (Freire, 1996; Perrenoud, 1999). É na escola que se deve identificar as habilidades, o talento e a vocação do jovem para que ele possa fazer as escolhas certas. Ao transmitir conhecimentos científicos, técnicos, artísticos e desportivos, a política educacional estará criando oportunidades de despertar e motivar o jovem, hoje desinteressado em criar opções de vida que lhes permitem seguir os estudos ou entrar no mercado de trabalho. A questão mercado de trabalho não deve ser vista pelo formando como simples condição de empregabilidade, mas sim, de empreendedorismo e crescimento individual e coletivo, contrapondo a ideia de serem jovens stressados diante das pressões, incapacitados pela má formação e perdidos nas dúvidas sobre o rumo futuro a seguir, na busca da tão sonhada autonomia pessoal e profissional.

O primeiro desafio para uma gestão pedagógica eficiente é o planeamento e a organização das atividades ao longo do período letivo. Isso contribui para o desenvolvimento adequado das ações pretendidas. Desse modo, a temática das exposições

pedagógicas deveria ser escolhida no início do período letivo, para que os professores e os alunos pudessem desenvolver práticas e pesquisas que visassem a integração dos mesmos por um período mais longo. Isso contribuiria para que os alunos participassem mais ativamente e prolongadamente nas atividades propostas para tais eventos.

## **Capítulo V**

### **5 Metodologia**



## Introdução

A contextualização e a fundamentação teórica apresentadas nos capítulos anteriores permitiram-nos enquadrar esta tese ao estudo empírico, cujo procedimento metodológico é agora apresentado. A pesquisa foca-se na implementação e apropriação da organização curricular por competências nas práticas docentes e de lideranças pedagógicas, com vista à promoção de inovação e mudanças no processo de ensino e aprendizagem em escolas técnicas e de formação profissional em Cabo Verde.

Os procedimentos metodológicos desta investigação são tidos como diretrizes que norteiam a pesquisa, tendo sempre presente que *“a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”* (Minayo, Deslandes & Neto, 2002:16). Por conseguinte, toda as explicitações e fundamentações no que diz respeito às opções metodológicas, recolha e análise dos dados, seguidos nesta tese, estão substancialmente integradas ao paradigma interpretativo e ao método misto, resultante da articulação de dados qualitativos e quantitativos (Creswell, 2007; Paiva, 2007; Woolley, 2009, Tashakkori & Teddlie, 2010).

Maximizando o potencial desta abordagem, prosseguimos com o modelo representativo do sistema de base de investigação, articulado em volta de quatro polos, ou instâncias, cuja *“[...] interação constitui o aspeto dinâmico da investigação”* (Hérbert, Goyette & Boutin 2005: 16), sendo: 1) a revisão bibliográfica do tema proposto na qual procuramos identificar a evolução do conceito de competência e suas aplicações no contexto de ensino e aprendizagem; 2) a análise documental dos normativos e legislações cabo-verdianas e internacionais relativamente à implementação do modelo de ensino por competência, 3) o inquérito por entrevistas semiestruturados aos interlocutores do sistema de ensino e aprendizagem, e 4) o inquérito por questionário aplicado aos formadores e alunos.

Optamos por conseguinte, guiar a pesquisa, não por hipóteses explícitas, mas por objetivos e perguntas de investigação cujas respostas permitiram identificar a existência de certas uniformidades das amostras estudadas, relacionando-as diretamente aos objetivos específicos, explicitados anteriormente e que aqui recordamos: 1) analisar as perspetivas dos agentes da formação técnico e profissional sobre a organização curricular

e implementação do currículo por competências no ensino técnico-profissional em Cabo Verde; 2) Analisar formas de apropriação do conceito de competência e da organização curricular por competências pelos docentes e líderes das escolas Técnicas e Profissionais; 3) Analisar o processo da implementação de práticas de mudanças curriculares no sentido da inclusão do conceito de competência, nomeadamente ao nível da planificação e da avaliação; 4) Identificar, na ótica de professores e gestores, o papel das lideranças na promoção de práticas educativas inovadoras que evoca mudanças nas escolas técnicas e profissionais, com base no conceito de competência; 5) Compreender as perspetivas dos diferentes intervenientes sobre a relação entre o ensino técnico e profissional e a preparação para o mercado de trabalho, salientando o papel da noção de competência.

Os objetivos emergiram das seguintes questões:

- Em que medida e por que processos o conceito de competência tem vindo a alterar a organização e as práticas docentes e de liderança, no contexto do ensino técnico e profissional em Cabo Verde?
- Qual o papel da liderança na promoção dessas mudanças?
- Como se tem processado a implementação destas mudanças na prática docente?
- Como é que os agentes da formação técnica e profissional vêm articulando com o sector da empregabilidade, na transferência dos saberes escolares para o mercado de trabalho?

Estas questões permitiram-nos responder de modo mais específico à questão que subjaz ao estudo como um todo:

***“Que visão os Diretores, subdiretores, Professores/Formadores das escolas técnicas e dos centros de formação profissional têm da implementação do modelo de ensino por competências em Cabo Verde e como a expressam nas suas práticas?”.***

Com base nestas perguntas, este capítulo referente a metodologia, vai ter o seu enfoque metódico no polo técnico de um estudo empírico, responsável por recolher as informações sobre a realidade que, por sua vez, são depois convertidas para utilidade da problemática realçada na nossa investigação. Assim, neste capítulo, serão expostas as características do método eleito para a investigação, o método misto (qualitativo – quantitativo), fundamentado do ponto de vista reflexivo e suportado por uma

autorreflexão nos aspetos éticos e epistemológicos (Goldenberg, 2004, Minayo & Costa, 2018). Concretizando e destacando outros aspetos, começa por arrazoar algumas considerações epistemológicas sobre o paradigma metodológico em que se situa a pesquisa, as abordagens qualitativas e quantitativas e suas relações com a abordagem mista, o *design* metodológico, o campo e as fontes de investigação, as técnicas e instrumentos utilizados na recolha dos dados, as questões éticas e, finalmente, entre outros, algumas considerações relativamente às técnicas de análise dos dados.

### **5.1 Posição Epistemológica**

A escolha da metodologia mista, fundamenta-se pela aceitação de pressupostos epistemológicos e metodológicos coerentes, com a intenção de responder à questão fundamental: ***“Que visão os Diretores, subdiretores, Professores/Formadores das escolas técnicas e dos centros de formação profissional têm da implementação do modelo de ensino por competência em Cabo Verde e como a expressam nas suas práticas?”***. Esta questão faz apelo a uma dimensão interpretativa e descritiva que busca investigar as perspetivas percetivas e os sentidos que líderes e professores dos centros de formação técnico-profissional atribuem à organização e gestão do currículo escolar desses centros. Assim, a pesquisa foca-se na análise e descrição dos fenómenos contemporâneos do ensino e aprendizagem, num contexto eminentemente transversal e articulativa seguindo as perspetivas de Crewel. Trata-se, contudo, de diretrizes que emergem em pistas que nos permitem descobrir factos novos, moldados por uma interação complexa e inovadora, ao testar deduções e induções a partir do paradigma reflexivo, com aplicações práticas de médio e longo prazo (Hill, 2009; Yin, 2005, 2006; Minayo, 2002).

É certo que, a função da pesquisa em educação é essencialmente diagnóstica, interpretativa, reflexiva e descritiva, devendo contribuir com recurso aos diversos métodos de investigação, para que se identifique as qualidades intrínsecas dos fenómenos inerentes a situações educativas, culturais e sociais (Corbin & Strauss, 2008), focadas nas soluções dos problemas reais do quotidiano. De facto, procuramos analisar as atitudes, as relações e perceções dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem técnico-profissional, combinando estudos e envolvendo métodos e técnicas quali-quantitativas que sirvam de meios para atingir as metas e os objetivos curriculares da formação e qualificação das

pessoas enquanto cidadãos cōncios dos problemas existentes na sociedade. Assim, esta abordagem emerge do paradigma interpretativo, descritivo e reflexivo com foco nas seguintes dimensões:

- compreensão da complexidade e do contexto da situação de ensino e aprendizagem;
- reflexão de múltiplas realidades escolares e quotidianas como parte do processo do conhecimento;
- utilização do raciocino indutivo e dedutivo;
- descrição, interpretação e compreensão dos contextos e dos artefactos socioculturais;
- explicação dos fenómenos que produzem regularidades;
- aprofundamento no mundo dos significados e das práticas curriculares.

Tais dimensões permitem que se articula o paradigma interpretativo com a investigação qualitativa, seguindo os fundamentos de Bogdan e Biklen (1994) que consideram que:

- a fonte de dados é um ambiente natural;
- o investigador é o principal instrumento de recolha de dados;
- os dados recolhidos são sobretudo descritivos;
- a grande preocupação centra-se nos processos;
- a análise dos dados tende-se a seguir um processo indutivo e;
- é dada especial atenção ao ponto de vista dos participantes.

Assim, dentro desta perspetiva epistemológica, elegemos o percurso da metodologia mista de investigação, que a seguir se detalha com vista a concretização do objetivo da tese.

### **5.1.1 Metodologia mista**

A abordagem mista como combinação de abordagens qualitativas e quantitativas postula pressupostos e teorias epistemológicas emolduradas nas vivências quotidianas e na real contextualização mediática do pragmatismo das questões escolares, redimindo as ideias nomotéticas do positivismo das ciências sociais e humanas (Tashkkori & Teddlie, 2016; Yin, 2006). A aplicação do método misto em pesquisas educativas, relaciona aprendizagens e o desenvolvimento de competências dos sujeitos escolares (alunos, professores e gestores) à dinâmica dos planos curriculares e dos projetos político-

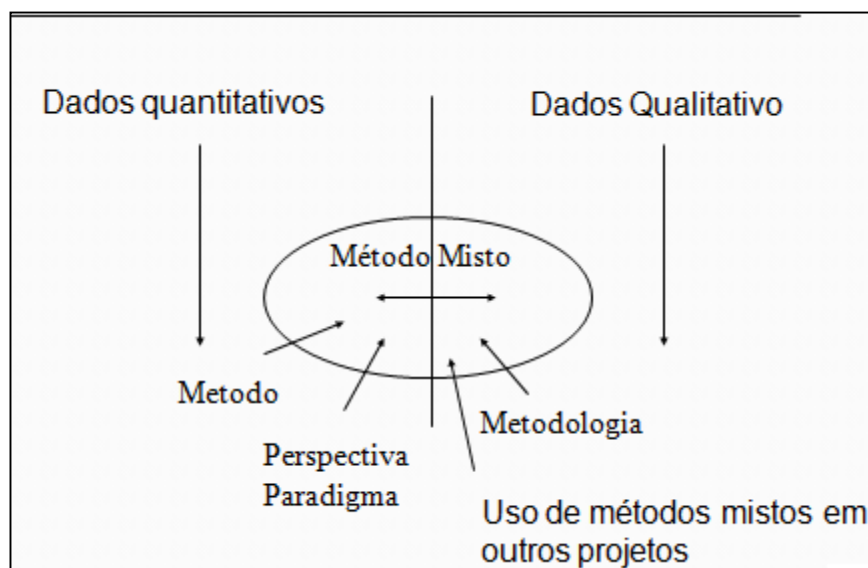
pedagógicos embasados nas intenções geoestratégicas do estado e da região de intervenção científica atinente ao objeto de estudo (Galvão, Pluye & Ricarte, 2018, yi, 2015). “A pesquisa com os métodos mistos combina os métodos de pesquisa qualitativos e quantitativos e tem por objetivo generalizar os resultados qualitativos, ou aprofundar a compreensão dos resultados quantitativos” (Galvão, Pluye & Ricarte, 2018:8). Trata-se de um método em que o investigador busca inserir durante o processo de pesquisa alguma solidez no conhecimento das informações objetivas e subjetivas, através da construção substancial dos saberes úteis com incidência na prática social e cultural do sujeito e do próprio objeto de estudo. Tashakkori e Teddlie (1998) definiram método misto como a combinação de abordagens qualitativas e quantitativas na metodologia de um estudo empírico que capitaliza capacidades, ao mesmo tempo que aumenta o potencial para conclusões credíveis e confiáveis nas pesquisas (Minayo, 2012; Minayo & Costa, 2018). Portanto, a pesquisa com base no método misto é um projeto investigativo que envolve pressupostos filosóficos bem como metodologias orientadas no sentido da recolha e análise dos dados, com a mistura das abordagens qualitativas e quantitativas em várias fases do processo investigativo, ancorada na visão fenomenológica do mundo real que surge a partir das ações, das situações e consequência dos fenómenos sociais e humanas (Creswell, 2010, 2011; Tashakkori, 2009; Yi, 2015; Yin, 2006). Como método,

[...] ele se concentra em selecionar, analisar, e misturar dados tanto qualitativos como quantitativos em um único estudo ou série de estudos. Sua premissa central é que o uso de abordagens quantitativa e qualitativas, em combinação e, proporciona uma melhor compreensão dos problemas de pesquisa do que qualquer abordagem isolada [...].

(Creswell, 2011:271).

Trata-se de uma perspetiva investigativa que vem ilustrado no diagrama a seguir (Figura, 5.1), de modo a permitir aos utilizadores desta pesquisa um maior entendimento e redimensionamento da sua funcionalidade do modelo.

Figura 5.1. Diagrama do método misto



Fonte: adaptado (Creswell, 2008)

Gorard e Taylor (2004) evidenciando os pontos fortes de cada um dos métodos integrados na pesquisa mista, defendem que a combinação de técnicas e instrumentos característicos da metodologia quantitativa e qualitativa fornece diferentes perspetivas sobre um determinado objeto de estudo e por conseguinte, ambos devem ser vistos como complementares e não antagónicos. Tal complementaridade feita de dados quantitativos e qualitativos a partir da triangulação de dados, é visível no diagrama mais adiante (Figura 5.2), em que são articulados os métodos qualitativos e quantitativos com o objeto de estudo, usando a conjunção de dados expostos pelas dimensões A, B e C. A utilização do método misto na pesquisa possibilita o aumento da quantidade de evidências disponíveis ao pesquisador e é considerada uma poderosa estratégia de combinação epistemológica na produção de resultados mais completos a partir da triangulação das informações complexas (Creswell, 2011; Gorard & Taylor, 2004).

O método misto na perspetiva de Dal-Farra e Lopes (2013) tem tido uma grande visibilidade nos últimos anos, apesar de ainda prevalecer algumas dificuldades metodológicas e de delineamento nas investigações desta natureza. Castro et al. (2010: 342) admite que “[...] atualmente há necessidade de construir de forma mais rigorosa estudos que integram as evidências recolhidas nas modalidades qualitativas e quantitativas, ultrapassando as fronteiras que as separam [...]”.

### 5.1.2 Metodologia Mista e os paradigmas Subjacentes

A metodologia é entendida como o caminho de reflexão e a prática exercida na abordagem da realidade (Taquete & Minayo, 2016; Taquete, 2016; Tashakkori & Teddlie, 1998). Neste sentido, *“a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas”* (Minayo, 2001:16). O método é o Norte de qualquer investigação, em que são definidos as técnicas e os instrumentos, articulando conteúdos, pensamentos e práticas num processo ajustado ao interesse do investigador e dos sujeitos da pesquisa utilizando assim, um conjunto de proposições logicamente relacionadas numa ordem sistemática, articulada com o real, concreto, numa perspetiva integrada de forma mista ou não (Clark, 2019; Creswell, 2013). As pesquisas de métodos mistos, são pesquisas em que o pesquisador ou equipe de pesquisadores articula e integra os elementos das abordagens de pesquisa qualitativa e quantitativa para atingir com maior profundidade os resultados de forma mais compreensível e corroborativa (Creswell, 2013; Tashakkori & Teddlie, 1998; Woolley, 2009).

Vários investigadores têm aprofundado questões epistemológicas subjacentes às metodologias de investigação para melhorar a qualidade das pesquisas no campo das ciências sociais e humanas, aproximando os dois paradigmas (qualitativa e quantitativa).

O método misto, segundo Tashakkori e Teddlie (2010), capitaliza a capacidade do investigador ao mesmo tempo que aumenta as potencialidades para conclusões credíveis e confiáveis. Estes autores apresentam as características das pesquisas embasadas no método misto, nas quais destacam três: o ecletismo metodológico, o pluralismo paradigmático e o foco sobre a questão específica de pesquisa na determinação do método em qualquer estudo a ser empregado. Por conseguinte, são combinados os diferentes aspetos quantitativos e qualitativos com foco voltado ao problema de pesquisa e cujas peculiaridades determinarão as características metodológicas eleitas para o desenvolvimento do processo investigativo (Clark, 2019; Creswell, 2010; Tashakkori & Teddlie, 2010).

A conjugação dos métodos qualitativos e quantitativos num único estudo, contribuiu significativamente para o progresso das investigações tecnocratas para

metodologistas, recorrendo aos pontos fortes de cada um e transformando os pontos fracos de um, em pontos fortes de outro (Tashakkori e Teddlie, 2010). Tal combinação veio responder questões complexas em pesquisa social que parece não ser uma transição, mas sim medidas para colmatar conceituações inconsistentes, consolidar ideias diferentes, tentar criar estruturas conceituais abrangentes, conceitos e métodos inter-relacionados (Creswell, 2013; Minayo & Costa, 2018). Assim, pode-se dizer que a subjacência do qualitativo e quantitativo na metodologia mista surge numa perspetiva transformacionista e progressista na área do desenvolvimento humano que tacitamente,

[...] baseia-se solidariamente em uma rejeição da dicotomia entre as abordagens qualitativas/quantitativas e possui uma nomenclatura, metodologia e potencial de utilização distintos. Como tal, representa um terceiro movimento metodológico, com um núcleo de ideias comuns que une a comunidades e constrói uma identidade para os estudiosos da comunidade [...].

(Tashakkori & Teddlie, 2010: 272).

Deste modo, nas atuais pesquisas das ciências humanas, os investigadores têm procurado uma efetiva superação da tradicional dicotomia entre métodos quantitativo e qualitativo, focando assim, em solução de problemas, nos contextos e nas estratégias, desmiuçando aspetos complexos. Método misto baseia-se taxativamente num processo de maximização das informações qualitativas para consolidar os resultados quantitativos que encarnam alguma subjetividade e complexidade (Goldenberg, 2004). Com o método misto, os investigadores articulam de modo efetivo as informações, recorrendo aos múltiplos métodos de recolha e tratamentos dos dados, integrando-as e maximizando no âmbito e no propósito da pesquisa, num cunho subjacente, incorporando os espetros transversais e ou longitudinais num curto tempo.

Sendo a pesquisa longitudinal um estudo com um custo em termos de tempo muito elevado, dada a sua natureza de repetição na coleta de dados, por várias vezes na mesma amostra, e, em tempos diferentes, optamos pelo processo transversal de obtenção dos dados, “[...] uma maneira intuitiva de fazer pesquisa e que está constantemente sendo mostrada em nossas vidas quotidianas” (Creswell & Plano Clark, 2013:19). Desta forma, obtém-se de modo transversal as informações de interesse para a pesquisa num único tempo para cada estrato ou campo de ação com recurso à pesquisa mista seguindo a conceção de Creswell (2010), ajustado a perspetiva integracionista e reflexiva, desvendado



resultados com alguma profundidade e razoabilidade contextual em informações subjetivas e complexas.

Coutinho (2011) considera as pesquisas de métodos mistos como sendo projetos de investigação com suposições filosóficas integracionistas e reflexivas, em que um conjunto de constructos e postulados são articulados, conjugando estratégias na obtenção dos dados com metodologias de tratamento dos dados numa perspetiva mutuamente integrado. Trata-se segundo Clark (2019) de uma perspetiva epistemológica de investigação pós positivistas, em que a metodologia mista surge com pretensão de adaptação do método quantitativo de recolha e análise de dados à realidade social, coadjuvado pelo modelo qualitativo, tendo sempre em conta que o conhecimento nunca é totalmente objetivo, pelo que, impõe uma integração do quantitativo e do qualitativo ao objeto de estudo, imprimindo uma consistência nos resultados.

A integração dos métodos qualitativos e quantitativos com o objeto de estudo aplicando a pesquisa mista na investigação em educação, permitiu-nos, assim, seguir a perspetiva de Yin (2006) potencializando esta abordagem de modo a “construir o estudo de forma rigorosa no momento da articulação das evidências obtidas entre modalidades qualitativas e quantitativas, assim como ultrapassar as fronteiras que as separa” (Yin, 2006: 67) e proporcionando assim, uma vasta informação processada com importância e segurança desejável.

As contribuições da mistura dos métodos qualitativo e quantitativo, em síntese, pauta-se por noções de atividades humanas em processos emergentes que imprimam complexas significações sociais, subjetivas nas práticas quotidianas do sujeito, procurando soluções dos problemas nos estudos irrestritos nos contextos de ação, numa subserviência investigativa com a triangularidade dos dados (Charmaz, 2009; Clark, 2019; Coutinho, 2011).

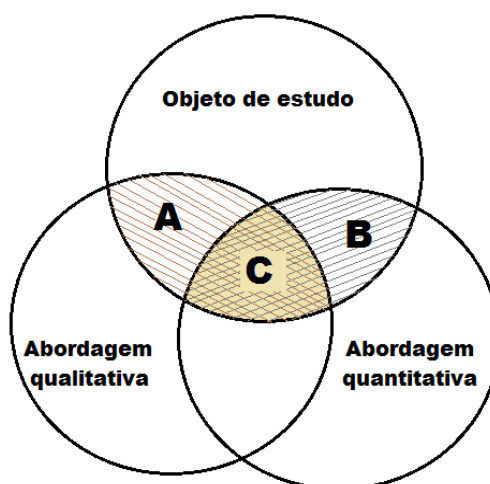
O envolvimento com subserviência investigativa na triangulação dos dados, é tido numa perspetiva que nos induz a um sentimento de que,

[...] somos partes do mundo no qual estudamos e dos dados os quais coletamos. Nós construímos as nossas teorias fundamentadas através de nossos envolvimento e das nossas integrações com as pessoas, as perspectivas e as praticas, tanto passados quanto presentes [...].  
(Charmaz, 2009:25).

Neste contexto, as explicações desta pesquisa são feitas em conexão com as situações quotidianas, contextualizadas em áreas específicas de estudos empíricos que nascem diretamente dos dados do mundo real. A articulação das estratégias é formulada na recolha de dados e estimulada substancialmente pelas “boas ideias” que permitem sobretudo desenvolver propriedades e categorias relevantes com forte consistência na seleção de possíveis formas de integração das informações recolhidas nos contextos de ação (Bianchi & Ikeda 2008; Draucker, Rawl, Vode, 2020; Leite, 2015).

De acordo com as perspetivas de Yin (2006), Bryman (2007), Woolley (2009), Dal-Farra & Lopes (2013), os componentes qualitativos e quantitativos são concebidos na integração na medida em que estão explicitamente relacionados entre si, num único estudo, de forma a ser mutuamente esclarecedores, produzindo resultados maiores na soma das partes, minimizando possíveis dificuldades em conjugação à prática investigativa e conjugando em ambos os métodos de recolha e análise a discussão de dados. Trata-se de uma opção investigativa plenamente alinhado aos preceitos integradores do método misto que Gorard e Taylor (2006) apresentam como um modelo de integração das abordagens qualitativas e quantitativas em conexão com o objeto de estudo abaixo elucidado na ilustração 9, permitindo salientar os resultados da triangulação de dados que foram articuladas na decorrência da investigação.

**Figura 5.2. combinação complementar das abordagens.**



**Fonte: - Adaptado (Gorard & Taylor, 2004)**

A articulação das abordagens quantitativas e qualitativas com o objeto de estudo, fornece resultados valiosos na dimensão C (dimensão da triangulação), de maneira a se

considerar as estruturas e processos, aumentando a quantidade de evidências que estão eminentemente disponíveis no estudo, estabelecendo relações entre variáveis e, permitindo explorar as razões por trás desses relacionamentos, proporcionando meios de colmatar os níveis macro e micro das peculiaridades da análise da vida dos indivíduos, pautando-se assim, por noções subjetivas da atividade humana e das práticas pedagógicas (Bryman, 1988, 1992, Charmaz, 2009; Woolley, 2009, Gorard e Taylor, 2004), integrando no máximo as informações recolhidas na pesquisa. É no espaço C do diagrama (Figura, V.2) que se dá a articulação pela triangulação dos dados quali-quantitativo com os objetos de estudos. É onde o investigador se incide em questões complexas e subjetivos, sujeitos a uma correlação mista, garantido a consistência de resultados com alguma flexibilização científica.

A flexibilidade científica patente nos estudos qualitativos segundo Creswell (2007), permite-nos que haja um processo contínuo de questionamentos para que o investigador possa integrar compreensivelmente a vida e as perspectivas dos outros; *“As nossas perguntas mudam durante o processo de pesquisa para refletir maior compreensão do problema”* (Creswell, 2007: 43). O autor aponta quatro medidas de investigação aplicado ao método misto, questionando: 1) Qual é a sequência de recolha de dados quantitativos e qualitativos? 2) Que prioridade será dada à recolha dos dados quantitativos e qualitativos? 3) Em que estágios serão integrados os dados e os resultados quantitativos e qualitativos? 4) Será utilizada uma pesquisa teórica global?

### **5.1.3 Abordagem qualitativa versus quantitativa**

Com elevada protuberância investigativa a abordagem mista nessa pesquisa acentua na apropriação e uso combinado das metodologias qualitativa e quantitativa resultante de uma recolha de dados através da análise documental, entrevistas semiestruturada (técnicas qualitativas) e inquéritos por questionário (técnica quantitativa), que nos permitiu desmiuçar aspetos subjetivos que encarnam com alguma complexidade à lógica epistemológica da triangulação. Trata-se de uma opção metodológica fundamentada na teoria pós-positivista construtivista de investigação, com prospetiva reflexiva à prática interativa nas ações curriculares e de lideranças pedagógicas, latente ao

processo de abordagem de ensino por competências nos centros de formação técnico-profissional cabo-verdiano.

A utilização do método misto oferece diferentes perspetivas dentro do campo da triangulação, subjacente ao objeto de estudo e, por esta razão, seu uso é visto como uma relação de complementaridade de informações e não validatório ao definir a natureza da pesquisa, seccionando cumulativamente as estratégias do processo da investigação em função das abordagens qualitativas e quantitativas (Gorard & Taylor, 2004; Woolley, 2009; Creswell, 2010). Concomitantemente, cada uma destas abordagens, influencia o investigador nas opções e percursos metodológicos que o identifica. Assim, propomos através do quadro a seguir possíveis estratégias de acordo com Creswell (2009) aquilo que o investigador pode adotar na sua pesquisa por imposição da natureza da problemática em análise.

**Quadro 5.1. Estratégias de investigação**

| <b>Método Quantitativo</b>                                     | <b>Método Qualitativo</b>                                                                                                                                     | <b>Método Misto</b>                                                           |
|----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| Pesquisa experimental<br><br>Levantamento de campo<br>(Survey) | Pesquisa narrativa<br><br>Pesquisa fenomenológica<br><br>Pesquisa etnográfica<br><br>Teoria fundamentada nos<br>dados (Grounded theory)<br><br>Estudo de caso | Métodos sequenciais<br><br>Métodos simultâneos<br><br>Métodos transformativos |

Fonte: Creswell, 2009:12

A disponibilidade e o interesse dos investigadores em dar destacado contributo pela qualidade científica, não será tão visível, caso a escolha de um dos métodos de pesquisa não seja claramente orientada nesse sentido. Assim, ao escolhermos o método misto de investigação tivermos em conta, os objetivos almejados e os resultados que ocorreram da escolha dos instrumentos de recolha de dados, na medida em que estes nos aproximam da realidade a estudar ou nos afasta caso for mal escolhido (Dal-Farro & Lopes, 2013).

Na escolha do método, tivemos que questionar as nossas opções para que as estratégias adotadas fossem mais adequadas ao contexto e ao objeto de estudo, bem como as características dos sujeitos da pesquisa, de modo que pudéssemos obter os melhores resultados na condução do estudo com prospeção científica. Assim sendo, importa questionar a qualidade das fontes de investigação, bem como quais os métodos e instrumentos de recolha de dados são mais úteis ou adequados à nossa investigação.

Ciente dos obstáculos, percebe-se que questões complexas não são respondidas de imediato pelas abordagens quantitativas e/ou qualitativas sozinhas (Tashakkori & Teddlie, 2010). Neste âmbito, importa indiciar o processo de investigação que consubstancia inquirição da natureza do objeto de estudo e dos problemas subjacentes à pesquisa, permitindo a escolha de melhores caminhos metodológicos a seguir (Creswel, 2015; Dal-Farro & Lopes, 2013). Não queremos com isto dizer que devemos optar por determinados métodos, negando as hipóteses de complementaridade que, com a triangulação de métodos permitirá estabelecer com resiliência, a interação de dados de forma consistente e flexível.

A conjugação de elementos qualitativos e quantitativos possibilita ao investigador uma ampliação das informações na obtenção de resultados nas abordagens mistas, proporcionando elevados ganhos nas pesquisas complexas realizadas no campo da Educação (Dal-Farra & Lopes, 2013), possibilitando assim uma mais-valia na correlação das percepções dos sujeitos relativamente a um determinado problema ou artefacto pedagógico e/ou organizacional. Nesta perspetiva, corroborando com Spratt, Walker e Robison (2004), somos de acordo que,

[...] combinar métodos qualitativos e quantitativos parece ser uma boa ideia. Utilizar múltiplas abordagens pode contribuir mutuamente para as potencialidades de cada uma delas, além de suprir as deficiências de cada uma. Isto proporcionaria também respostas mais abrangentes às questões de pesquisa, indo além das limitações de uma única abordagem [...].

(Spratt; Walker e Robison, 2004: 6, apud Dal-Farra & Lopes, 2013: 72).

Certamente, a forma de tornar a investigação mais “sólida” é através da triangulação, isto é, da combinação de metodologias, no estudo dos mesmos fenómenos ou problemas (Carmo & Ferreira 2008: 201). Como tal, a triangulação é considerada como sendo um processo que permite fazer recurso aos diferentes métodos e dados, incluindo a

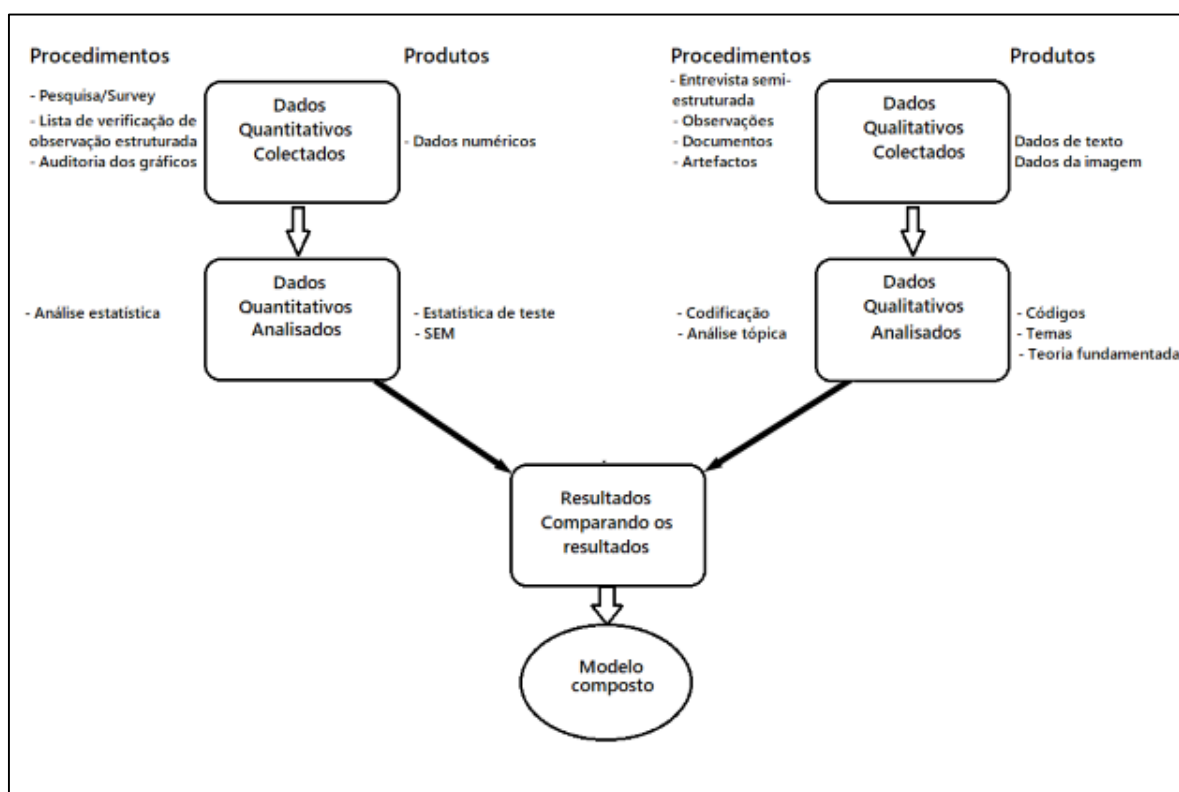
combinação, a mistura ou vinculação de dados, de modo a comparar os resultados da pesquisa nas duas abordagens aqui apresentadas na ilustração 9 da secção anterior.

A lógica da triangulação, segundo Carmo e Ferreira (2008) revela diferentes aspetos da realidade empírica e consequentemente usa diferentes métodos de observação da realidade. Denzin (1978) citado por Carmo e Ferreira, (2008) identificou quatro grandes tipos de triangulação:

1. Triangulação de dados – o uso de uma variedade de fontes num mesmo estudo;
2. Triangulação de investigadores – o uso de vários investigadores ou avaliadores;
3. Triangulação de teorias – o uso de várias perspetivas para interpretar um mesmo conjunto de dados;
4. Triangulação metodológica – o uso de diferentes métodos para estudar um dado problema ou programa.

Assim, nesta tese, como veremos mais adiante, operamos numa triangulação de fontes metodológica, usando pesquisa qualitativa para explicar os resultados quantitativos, de modo a que pudéssemos empreender com maior profundidade a compreensão dos fenómenos observados. A triangulação imprimida permitiu-nos contrastar perspetivas e perceções educativas aqui estudados, de forma bem incorporada, com cautelosas inferências sobre a população. Propomos, contudo, no diagrama a seguir ilustrado um modelo que assumimos em todo o processo de recolha, apresentação e discussão dos dados.

Figura 5.3. Modelo visual de projeto de triangulação de dados quantitativa x Qualitativos.



Fonte: Adaptado (Creswell, 2007:19)

Ao visualizar o diagrama (Figura 5.3), percebe-se que há um vasto leque de caminhos a ser explorados na realização de pesquisa que envolve o processo educativo. Diante das práticas da pesquisa qualitativa e da possibilidade de quantificação das variáveis analisadas em contexto educativos, estudos feitos sobre os métodos qualitativo e quantitativo, consideram que nas atuais investigações, *“os investigadores são menos quantitativos ou qualitativos e mais sobre as práticas de pesquisa que envolvem sobre a mesma investigação dos dois métodos”* (Creswell, 2007: 22), embora admitindo que tais estudos aproximam mais para um dos dois métodos.

A articulação dos diferentes dados quantitativos e qualitativos com a análise documental contribui para uma discussão do conceito de competência na formação técnica profissional, estando focada na corroboração dos diferentes tipos de dados, ajustando os pontos de convergência e de correspondência de métodos (Moscoso, 2017). Porém, a sequencialidade de dados qualitativos e quantitativos são delineados de modo a proporcionar melhor entendimento entre os problemas de pesquisa e o incremento da validade dos resultados obtidos.

As questões abertas ou fechadas, as formas múltiplas de dados, contemplam toda a possibilidade de triangulação, incluindo análise estatística e análise textuais, conjugando em ambos os métodos de coleta com o objeto de estudo. Neste sentido, de acordo com Dal-Farra e Lopes (2013), os instrumentos de recolha de dados permitiram uma visão alargada dos cenários em contexto, o que possibilitou o seguimento com profundidade às entrevistas, explorando aspetos de complexa subjetividade. Procuramos garantir com maior confiabilidade e fiabilidade os resultados da pesquisa pelo método misto, assegurando os diversos tipos de dados recolhidos de modo a “garantir a compreensão do problema estudado” (Creswell, 2007: 35).

A pesquisa normalmente é definida como qualitativa ou quantitativa em função do tipo de dados recolhidos. Como consequência, também se admite que, por causa do potencial de informação, para compreensão mais ampla das questões pedagógicas e sociais, o método misto oferece oportunidades mais robustas para elaborar políticas e práticas educativas de implementar mudanças pedagógicas e curriculares positivas (Tashakkori & Teddlie, 2010). Com o método misto, o pesquisador procura obter a compreensão mais profunda dos fenómenos complexos, sabendo que os comportamentos mudam ao longo do tempo e que a disseminação do conhecimento sobre esses comportamentos pode alterar, no caso em apreço, os padrões curriculares das escolas de qualificação técnica profissional.

Concomitantemente, a Inter-relação que na pesquisa mista se estabelece com a incorporação dos dados qualitativos e quantitativos é pontuada como um enriquecimento das práticas de pesquisa em educação. Embora nem sempre linear, concentra-se na coleta e análise rigorosa de dados numa estreita aproximação da pesquisa quantitativa e aplicada a uma contingência abductiva de dados a partir da própria indução e dedução, reduzindo as insuficiências argumentativas das ilações aduzidas das evidências. É possível resumir as características destes métodos como se descreve no quadro seguinte, construído a partir do referencial bibliográfico dos autores (Creswell, 2007; Creswell, et. al., 2011; Creswell & Plano Clark, 2013; Dal-Farra & Lopes, 2013; Teddlie, & Tashakkori, 2009; Woolley, 2008).



**Quadro 5.2. Caracterização da pesquisa qualitativa vs. quantitativa**

| <b>Critérios</b>         | <b>Pesquisa qualitativa</b>                                                                                                                                                           | <b>Pesquisa quantitativa</b>                                                                                                                                                                                                                                                             |
|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Objetivos                | Entender e interpretar as interações sociais.<br>Compreender as razões, as motivações e os fenómenos.<br>Proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado facto. | Determinar as causas dos fenómenos<br>Fazer previsões de acontecimentos<br>Quantificar dados<br>Generalizar resultados<br>Descrever um fenómeno ou situação em detalhe.<br>Descrever características de determinada população<br>Observar o efeito dos fenómenos<br>Relacionar variáveis |
| Grupo de Estudo          | Menores, não são selecionados aleatoriamente.                                                                                                                                         | Maior, selecionado aleatoriamente.                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Variáveis                | Estudo do todo, não de variáveis.                                                                                                                                                     | Estuda variáveis específicas.                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Pesquisador              | Participa no fenómeno em análise                                                                                                                                                      | Predomina a neutralidade e imparcialidade                                                                                                                                                                                                                                                |
| Tipos de dados coletados | Palavras, imagens ou objetos.                                                                                                                                                         | Valores numéricos                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Dos dados coletados      | Dados qualitativos, como respostas abertas, entrevistas, observador participante, notas de campo, reflexões e materiais audiovisuais, documentos.                                     | Dados quantitativos baseados em medidas precisas usando instrumentos estruturados e validados para coleta de dados;<br>Listas de verificação.                                                                                                                                            |
| Análise dos dados        | Análise subjectiva, interpretativa e reflexiva (não estatística).                                                                                                                     | Análise estatística, sumarização                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Resultados               | Baixa generalização e replicação                                                                                                                                                      | Com alto nível de generalização e replicação.                                                                                                                                                                                                                                            |

**Fonte: Elaborado pelo autor**

Apesar das especificidades de cada abordagem visivelmente descritas no quadro, muitos aspetos podem ser considerados para garantir a conveniência do investigador na obtenção de resultados contundentes em todo o processo de triangulação de dados na pesquisa mista. A utilização da pesquisa mista, permite com alguma segurança o manuseio simultâneo e sequenciado de um conjunto de dados qualitativos e quantitativos, imprimindo uma compreensão da complexidade do objeto de estudo em análise, numa perspetiva mais ampla e mais profunda, tanto da sua natureza como das suas características, obtidas nos subsequentes processos da triangulação das informações. Os principais processos da triangulação, refletem segundo Leite (2014) na capacidade de,

- envolvimento simultâneo na coleta e análise de dados.
- construção de códigos e categorias analíticas a partir de dados e não de hipóteses preconcebidas e logicamente deduzidas.
- utilização do método comparativo constante, que compreende a elaboração de comparações durante cada etapa da análise qualitativas e quantitativas.
- avanço no desenvolvimento da teoria fundamentada e da metodologia interpretativa em cada passo da coleta de dados.
- redação de memorandos para elaborar categorias, especificar as suas propriedades, determinadas relações entre as categorias e identificar lacunas.
- amostragens dirigidas à construção da teoria, e não visando a representação populacional.
- realização da revisão bibliográfica após o desenvolvimento de uma análise independente.

(Leite, 2014:77)

### **5.1.3.1 Pesquisa Qualitativa**

As relações que se estabelecem na pesquisa qualitativa, entre o sujeito e o contexto da investigação é evidenciadas pelo investigador no decorrer da recolha e tratamento dos dados (Dal-Farra & Lopes, 2013). Na investigação qualitativa, os dados são trabalhados de forma a procurar os significados dos fenómenos com base em perceções e perspetivas empíricas do sujeito, impregnadas alguma subjetividade, manifestamente percebidas pelo investigador dentro do contexto, ao estabelece um link dinâmico entre o mundo real e o sujeito numa incursão descritiva e indutiva (Günther, 2006; Oliveira, 2011; Triviños, 1987). Os significados dos fenómenos são obtidos através de recurso à entrevista reflexiva, explorada pelo investigador a partir das ideias fundamentadas no diálogo que é estabelecido com o sujeito. Nesse contexto, *“O uso da descrição qualitativa procura captar não só aparência do fenómeno como também suas essências, procurando explicar a origem, relações e mudanças, e tentando intuir as consequências”* (Oliveira, 2011: 24).

A pesquisa qualitativa proporciona uma melhor visão e compreensão do contexto do problema, enfatizando as particularidades e peculiaridades do fenómeno em termo do seu significado, perante o grupo pesquisado (Goldenberg, 2004; Melhotra, 2012).

Para alcançar os objetivos da pesquisa, procuramos com a coleta dos dados qualitativos, instituir entrevistas reflexivas dentro da conceção semiestruturada, orientada numa perspetiva de uma reflexão democrática e de livre analogia contextual. Esta opção metodológica permitiu que o entrevistado emitisse suas perceções, sentimentos e emoções sobre a problemática, conexa ao estudo reflexível, embasada *‘grounded-theory’* (análise de conteúdos ou teoria fundamentada) (Galvão, Pluye, Ricarte, 2018; Yi, 2015). A entrevista reflexiva e fundamentada é um “método dinâmico e interativo de obtenção de

informações e a «grounded-theory» apresenta princípios de análise que contemplam e subsidiam este tipo de coleta, permitindo que os conceitos emergjam dos próprios dados e não sejam impostos” (Yunes & Szymanski, 2005:1).

Os dados qualitativos obtidos através das entrevistas e análise dos documentos, existentes nas instituições de interesse, permitiram-nos um melhor entendimento e reflexão das intenções, as perceções e os atos de professores e gestores na descodificação do processo pedagógico prescrito no currículo, latente no ensino técnico-profissional. Sendo “o conhecimento fruto de uma construção entre o investigador e os indivíduos participantes da pesquisa” (Leite, 2015:80), os resultados e as teorias geradas na pesquisa partiram de dados, obtidos dentro dos contextos sociais dos sujeitos da pesquisa e forneceram “*subsídios sólidos para construção de uma análise eloquente*” (idem) dos resultados.

Ao escolhermos do modelo qualitativo incorporado ao método misto nesta pesquisa, procuramos ir a fundo das questões subjetivas, com intuito de compreender com maior profundidade as perceções dos sujeitos, contrastando as emoções, valores, subjetividades e particularidades que em cada discurso exercita a prática pedagógica e na transposição curricular no contexto de ensino e aprendizagem, numa prospeção significativa, holística e directa (Goldenberg, 2004; Melhotra, 2012; Oliveira, 2011).

Como pesquisador, a nossa preocupação ao fazer uso da abordagem qualitativa, subjacente ao método misto, não é com a representatividade numérica dos grupos pesquisados, mas sim, de aprofundamento do conhecimento das dinâmicas e perceções dos professores e gestores sobre a prática e a organização curricular por competências na formação técnico-profissional (Goldenberg, 2004:14). Procuramos, com esta metodologia, uma compreensão interpretativa dos fenómenos educativos dentro do contexto da formação por competências nas escolas técnico-profissionais, materializando a ideia de que “*a pesquisa qualitativa visa à compreensão interpretativa das experiências dos indivíduos dentro do contexto em que foram vivenciadas.*” (Goldenberg, 2004:19), com suas vantagens e desvantagens propostas por Seabra (2010) e expostas no quadro 5.3.

Quadro 5.3. Vantagens e desvantagens da metodologia qualitativa

| Vantagens                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Desvantagens                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elevada validade interna</li> <li>• Acesso a complexidade</li> <li>• Contextualização</li> <li>• Riqueza de significados</li> <li>• Acesso ao mundo experimental dos participantes</li> <li>• Descrição</li> <li>• Interpretação</li> <li>• Subjetividade – investigador como instrumento de investigação</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretação dos dados</li> <li>• Dificil aceitação por alguns sectores da comunidade científica</li> <li>• Limitações de técnicas: pela sua própria natureza presta-se à compreensão profunda de realidades restritas, não pretende generalizar resultados</li> <li>• Lida com pequenas amostras.</li> </ul> |

Fonte: Seabra (2010:146)

Qualitativamente procuramos construir uma abordagem explicativa, também descritiva, numa perspetiva fenomenológica das ações didáticas desenvolvidas no processo de abordagem por competências, adaptáveis e flexíveis ao contexto exploratório das questões relevantes. Neste desiderato, procuramos conter a subjetividade, no intuito de *“dar conta aos fenómenos complexos e a singularidade dos fenómenos que as estatísticas não conseguem responder com recurso a questionários padronizados”* (Goldenberg, 2004:49).

A fenomenologia na educação possui uma variedade de interpretações, bem como perspetivas de pesquisa cultural, política e práticas (pedagógica, curricular e de liderança). Assim, as distinções paradigmáticas, quanto a relevância ontológica, epistemológica e metódica deve ser feita para orientar essa pesquisa (Draucker, Rawl, Vode, 2020; Saevi, 2014). O viés dessas perspetivas ancora na dimensão fenomenológica como um esforço metodológico realizado por formadores profissionais dentro da educação, uma orientação incluída no chamado fenomenologia prática. A pesquisa educacional visa manter ou adicionar significado ao pensamento e à prática educacional. Portanto, um objetivo central do pesquisador educacional é entender o significado realizado dentro duma determinada situação educacional.

Muitos autores consideram a pesquisa qualitativa como sendo genérica, envolvendo uma abordagem interpretativa e naturalista, subjacente ao contexto da problemática em estudo.

A abordagem qualitativa segundo Triviños (1987) procura o seu significado, tendo como base a perceção do fenómeno dentro do seu contexto. Em pesquisa educacional qualitativa uma das preocupações básicas é como manter a qualidades tácitas de situações educacionais abertas a novos questionamentos (Saevi, 2014). A abordagem qualitativa da pesquisa educacional apresentada nesta tese inclui a compreensão da pesquisa como reflexiva além da atividade da pesquisa como exploratória a fim de manter a qualidade fenomenológica vivida em situação da prática educacional.

#### **5.1.3.2 Pesquisa Quantitativa**

Tratando-se de uma pesquisa com vieses interpretativos e reflexivos sobre as atitudes e comportamentos dos agentes educativos, optamos com a mesma relevância do método qualitativo, incluir algumas técnicas de recolha de dados típicos do método quantitativo com o propósito de descrever e interpretar as perspetivas, as ações e as práticas na modelagem curricular nas escolas de formação técnico-profissional em análise abrangendo um maior número de sujeitos, e permitindo assim triangularizar os resultados obtidos através da análise estatística. A metodologia quantitativa é na perspetiva de alguns autores, uma conceção global positivista, hipotético-dedutiva e particularista, orientada para os resultados, com característica objetiva e própria das ciências naturais (Carmo & Ferreira, 1999; Gabriel, 2014). Para estes autores, a metodologia quantitativa reúne as seguintes características:

- Positivismo lógico: procura as causas dos fenómenos sociais, prestando escassa atenção aos aspetos subjetivos dos envolvidos na pesquisa;
- Mediação rigorosa e controlada;
- Objetividade;
- Apresenta a margem dos dados e uma perspetiva dedutiva;
- Está orientada para a comprovação ou negação das premissas, assume uma dimensão confirmatória, reducionista, inferencial e hipotético-dedutiva;
- Orientação para resultados;
- Fiável: dados sólidos e repetíveis;
- Generalizável: estudos de casos múltiplos;
- Particularista;
- Assume uma realidade estável.

(Carmo & Ferreira, 1998: 177).

Destas características salienta-se que os dados da pesquisa quantitativa são quantificáveis, já que as opiniões e informações recolhidas são codificadas com números de modo a poderem ser classificadas e analisadas estatisticamente. O objetivo do método quantitativo é de resolver problemas de decisão nas diferentes áreas do conhecimento quer a nível das ciências sociais e humanas, quer a nível das ciências exatas e naturais, representando e preservando de um certo modo, “a garantia de precisão dos resultados, evitando equívocos e enviesamento ou distorções das interpretações dos resultados” (Oliveira, 2002:155). A característica holística e objetiva com que apresenta o método quantitativo o torne significativamente mais abrangente na apresentação generalizada das soluções dos problemas e eventos da vida real tais como, as mudanças ocorridas no ensino e aprendizagem e na organização contemporâneo dos currículos escolares.

A busca pela objetividade dos dados que se almeja através da abordagem quantitativa não impede a presença de alguma subjetividade. Assim sendo, “é preciso encarar o facto de que, mesmo nas pesquisas quantitativas, a subjetividade do pesquisador está presente” (Goldenberg, 2004:14).

A pesquisa quantitativa é na perspetiva de alguns autores (Creswell, 2010; Gabriel, 2014; Oliveira, 2011; Tashakkori & Teddlie, 2010), caracterizada pelo emprego da quantificação dos dados quer na recolha, quer no tratamento das informações com recursos de técnicas estatísticas para responder questões de um dado problema e validar as hipóteses. Os dados quantitativos apresentam informações para responder às questões de questionários padronizados, estruturadas e semiestruturadas, em escalas onde as premissas são niveladas pelo grau de perceção ou de concordância dos sujeitos da pesquisa. Isto requer do investigador a definição do tipo de questionário e da escala numérica preferida na validação dos seus instrumentos de coleta de dados.

Normalmente com perguntas de escolha múltipla, a definição padronizada e escalonada o questionário torna redutora a obtenção de dados, já que o pesquisador fica sem entender as motivações por trás das respostas traduzidas em números e escalas, redutoras das intenções reflexivas dos respondentes.

A forma redutora e indireta com que os dados quantitativos são caracterizados nos levou a articular esses dados ao método qualitativo de modo que pudéssemos esclarecer e refletir algumas premissas subjetivas que não são possíveis de ser analisadas e descritas pelo método quantitativo nem tão pouco fundamentada sem a devida integração com a abordagem qualitativa.

#### **5.1.4 Porque a abordagem mista foi escolhida para esta pesquisa?**

Como temos vindo a esclarecer nas secções anteriores, a escolha da abordagem mista deveu-se ao facto de ser adaptável ao problema de pesquisa aqui proposto. Sendo a abordagem mista uma escolha metodológica adequada para um projeto de investigação em educação, a sua aplicação nesta investigação, permitiu-nos fazer uma análise complexa, com diferentes níveis de profundidade e abrangência, considerando assim, as perspetivas dos diferentes atores escolares (Tashakkori e Teddie, 2010). A seleção deste método foi também para atender aos objetivos específicos da nossa investigação e estabelecer a triangulação entre os dados qualitativos e quantitativos cujos resultados são concomitantemente comparáveis, conduzindo a uma maior validade do estudo (Dal-Farra & Lopes, 2013, Roberts, 2013).

Do ponto de vista desta investigação, o método misto envolve a recolha, integração e a análise num único estudo, dados quantitativos e qualitativos. A integração dos métodos qualitativos e quantitativos impele a perguntas de pesquisas mistas em que se preocupa com o quê, como e porquê (Clark, 2019; Creswell e Plano Clark 2007; Creswell, 2008; Woolley 2009). A ligação dos dois tipos de dados ao mesmo tempo, permite a compilação, um no outro, de maneira que dê prioridade de um ou ambas, combinando procedimentos (Creswell, 2013, Tedlie e Tashekkori, 2013, Jonhson, 2007). Em tais casos, a abordagens quantitativas e qualitativas são usadas de modo articulado, fornecendo a maneira de se considerar estruturas e processos, estabelecendo relações entre variáveis, explorando as razões por trás desses processos e proporcionando assim um meio de colmatar os níveis macro e micro de análise (Woolley 2009). Tal como Minayo (2001), apresentamos duas razões fundamentais da opção metodológica: a primeira de ordem externa a ela mesma. Esta é a possibilidade de responder as questões técnicas e pedagógicas propostas numa perspetiva de desenvolvimento curricular. E a segunda razão, de ordem interna que

consiste no facto de os investigadores terem conseguido adotar uma linguagem fundamentada em conceitos, métodos e técnicas para compreensão do contexto, das coisas, das perceções, dos fenómenos, dos processos e das relações humanas dentro de um campo fidedigna de coleta e tratamento dos dados (Clark, 2019; Dal-Farra & Lopes, 2013; Draucker, Rawl, Vode, 2020; Minayo, 2001).

#### **5.1.5 O método do estudo de caso na pesquisa educativa**

Como o nosso estudo centra-se em mais de uma escola e, de acordo com a tipologia de Karsenti (2006) e Yin (2004; 2003), tratando-se de um estudo multi-caso visa descobrir as semelhanças entre os vários casos, além de contribuir para análise das peculiaridades de cada caso uma vez que estudos de vários casos trazem as características de cada um e permitem que o pesquisador aprofunde o seu conhecimento do objeto da pesquisa.

O estudo de caso é caracterizado por Yin (2001) como sendo uma investigação empírica que estuda fenómenos contemporâneos dentro de certos contextos do quotidiano sobretudo quando “os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001:33). O estudo de caso surge como uma estratégia fundamental das pesquisas na medida em que está preocupado em saber como e porque, fenómenos acontecem em determinados contextos e situações, “tecnicamente única em que haverá muitas variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo” (Yin, 2001:33-34).

### **5.2 Estratégia da Investigação**

Dada a situação do nosso campo de investigação, condicionada pela insularidade de Cabo Verde, país onde se desenvolveu esta pesquisa, optamos dentro dos parâmetros científicos, selecionar os métodos simultâneos de recolha de dados na abordagem mista por meio de entrevista semiestruturadas na coleta dos dados qualitativos e aplicação do questionário de recolha quantitativa dos dados que visa estabelecer uma triangulação e ordenamento dos atributos considerados mais relevantes pelos sujeitos. No obstante aos dados qualitativos, recorreremos à utilização da análise de documentos existentes nos arquivos dos centros de formação técnico profissional e legislações disponíveis nos sites do



ministério da educação, do instituto de emprego e formação profissional, da imprensa nacional de Cabo Verde e das organizações internacionais vinculadas com a educação e formação profissional.

A construção da pesquisa foi realizada em dois momentos distintos:

- 1- Revisão bibliográfica do tema proposto, na qual procuráramos identificar a evolução do conceito de competência e suas aplicações no contexto de ensino e aprendizagem, além da análise documental dos normativos e legislações cabo-verdianas e internacionais relativamente à implementação do modelo de ensino por competência.
- 2- Pesquisas qualitativas e quantitativas junto das organizações educacionais de formação técnica e profissional que utilizaram o conceito de competência na reforma do currículo do ensino técnico profissional.

O estudo empírico levado a cabo, teve como opção metodológica o desenvolvimento de uma pesquisa mista de natureza predominantemente quali-quantitativa, e, recorreu a três técnicas de recolha de dados:

- Entrevistas semiestruturadas a interlocutores do sistema, nomeadamente, gestores das escolas, coordenadores dos centros de formação profissional;
- Inquéritos por questionários a professores/formadores e alunos;
- Análise documental de documentos legislativos a nível do currículo do ensino técnico-profissional e de documentos internos das instituições de ensino em que decorreu a pesquisa.

### 5.3 Design Metodológico

Com o intuito de responder aos objetivos enunciados anteriormente, apresentamos no quadro 5.4 a seguir o *design* metodológico do estudo empreendido:

Quadro 5.4. Design metodológico.

| Objetivos                                                                                                                                                                                | Participantes                                                                                                                                                  | Fontes | Técnicas de Recolha de dados                | Técnicas de análise de dados                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| 1. Analisar as perspectivas dos agentes da formação técnico e profissional sobre organização e implementação do currículo por competências no ensino técnico-profissional em Cabo Verde. | - Diretores e Subdiretores do Ensino Técnico (Ministério Educação)<br>- Coordenadores dos Centros Profissionais (Instituto de Emprego e Formação Profissional) |        | Entrevista semiestruturada;                 | Análise de conteúdo.                                                  |
|                                                                                                                                                                                          | - Professores do Ensino Técnico e Profissional<br>- Alunos do ensino técnico e profissional.                                                                   |        | Inquérito por questionário (auto-registada) | Análise estatística descritiva univariada, multivariada e inferencial |
| 2. Analisar formas de apropriação do conceito de competência e da organização curricular por competências pelos docentes e líderes das escolas Técnicas e Profissionais.                 | - Diretores e Subdiretores do Ensino Técnico (Ministério Educação)<br>- Coordenadores dos Centros Profissionais (Instituto de Emprego e Formação Profissional) |        | Entrevista semiestruturada                  | Análise de conteúdo.                                                  |

|                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                |                                                                                                            |                                                             |                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                        | - Professores do Ensino Técnico e Profissional                                                                                                                 |                                                                                                            | Inquérito por questionário (auto-registada)                 | Análise estatística descritiva univariada, multivariada e inferencial        |
| 3. Identificar, na ótica de professores e gestores, o papel das lideranças na promoção de práticas educativas inovadoras que evoca mudanças nas escolas técnicas e profissionais, com base no conceito de competência. | - Diretores e Subdiretores do Ensino Técnico (Ministério Educação)<br>- Coordenadores dos Centros Profissionais (Instituto de Emprego e Formação Profissional) |                                                                                                            | Entrevistas semiestruturadas<br>Inquéritos por questionário | Análise de conteúdo.                                                         |
|                                                                                                                                                                                                                        | Professores do ensino técnico e profissional                                                                                                                   |                                                                                                            | Inquérito por questionário                                  | Análise descritiva univariada, multivariada e inferencial                    |
| 4. Analisar o processo da implementação de práticas de mudanças curriculares no sentido da inclusão do conceito de competência, nomeadamente ao nível da planificação e da avaliação.                                  | - Diretores e Subdiretores do Ensino Técnico (Ministério Educação)<br>- Coordenadores dos Centros Profissionais (Instituto de Emprego e Formação Profissional) |                                                                                                            | Entrevista semiestruturada                                  | Análise de conteúdo.                                                         |
|                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                | Normativos (legislação sobre ensino técnico-profissional em Cabo Verde)<br>Documentos internos das escolas | Pesquisa Documental                                         | Análise Documental: interpretativa (classificação, combinação e comparação). |

|                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                 |                                                                           |                            |                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                 | (planificações e instrumentos de avaliação utilizados pelos professores). |                            |                                                                       |
|                                                                                                                                                                                                           | - Professores do Ensino Técnico e Profissional                                                                                                                  |                                                                           | Inquérito por questionário | Análise estatística descritiva univariada, multivariada e inferencial |
| 5. Compreender as perspetivas dos diferentes intervenientes sobre a relação entre o ensino técnico e profissional e a preparação para o mercado de trabalho, salientando o papel da noção de competência. | - Diretores e Subdiretores do Ensino Técnico (Ministério Educação)<br>- Coordenadores dos Centros Profissionais (Instituto de Emprego e Formação Profissional). |                                                                           | Entrevista semiestruturada | Análise de conteúdo.                                                  |
|                                                                                                                                                                                                           | - Professores do Ensino Técnico e Profissional<br>- Alunos do ensino técnico e profissional                                                                     |                                                                           | Inquérito por questionário | Análise estatística descritiva univariada, multivariada e inferencial |

Fonte: Elaborado pelo autor

#### 5.4 Participantes e fontes

Os dados recolhidos foram tratados através de análise de conteúdos (documentos e entrevistas) e análise estatística (inquéritos por questionário).

Os inquéritos por questionários foram aplicados a professores e alunos do ensino técnico-profissional na igual proporção em cada uma das escolas técnicas e centros de formação investigadas, seguindo o modelo de amostragem estratificada (Gil, 2007).

As nossas amostras para a análise quantitativa foram de 324 alunos ativos no sistema de ensino técnico e profissional (num universo de 2268, com uma taxa de resposta de 100%) e 163 professores (num universo de 202 e com uma taxa de resposta 91,4%).

Na análise qualitativa, os participantes em entrevistas nas escolas técnicas foram cinco diretores, cinco subdiretores pedagógicos, cinco subdiretores técnico-profissional, e, nos centros de formação profissional do IEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional) quatro coordenadores de centro.

As nossas pretensões nas entrevistas foram de esclarecer e aprofundar aspetos subjetivos que nos inquéritos por questionário não foram possíveis observar, procurando assim, acessar aspetos inacessíveis com as ferramentas quantitativas (Günther, 2006; Yin, 2005).

Quanto à análise documental, foram selecionados documentos legais e internos às próprias escolas e centros de formação técnica profissional em arquivos digitais e impresso. Os documentos analisados permitiram-nos responder objetivamente algumas questões relacionadas com a organização e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem por competências, corroborando com os objetivos desta pesquisa, elencados no Design metodológico (quadro 5.4).

#### **5.4.1 Seleção dos participantes**

A escolha das cidades nas quais desenvolvemos a pesquisa está especificamente relacionada com a localização geográfica de cada escola técnica e centro de formação profissional. O universo dos sujeitos do estudo quantitativo integra alunos que frequentam as formações técnicas profissionais e professores destes alunos. Para os dados qualitativos foram aplicadas entrevistas aos gestores do ensino técnico-profissional (todos os diretores, subdiretores pedagógicos e subdiretores técnicos) e coordenadores de dois centros de formação profissional do IEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional), selecionados por conveniência (Agresti & Finlay, 2012; Roberts, 2013). A partir desse universo, procuramos uma significativa consistência dos estimadores das amostras, no estudo quantitativo, que nos possibilitou a obtenção de vigorosos e fidedignos resultados, tanto

do ponto de vista estatístico como conceitual (Gabriel, 2014; Lopes, 2005; Minayo, 2012; Pinto, 2009, Roberts, 2013).

Quanto à seleção dos participantes na metodologia qualitativa, seguimos a perspetiva de Aires (2015) com o objetivo de “obter máxima informação possível para a fundamentação do projeto de pesquisa e criar uma teoria, baseando-se, ao contrário da amostra quantitativa, em critérios pragmáticos e teóricos” (Aires, 2015: 22). Trata-se de uma amostra intencional visto que, os sujeitos que a constituem não foram escolhidos ao acaso (Günther, 2006). Neste tipo de amostragem o investigador seleciona as unidades de amostragem a partir de critérios específicos (Agresti & Finlay, 2012; Gil, 2007).

Aires, (2015), apresenta as principais modalidades de amostragens da investigação qualitativa na qual apoiamos na escolha da amostra qualitativa:

- Amostragem opiniática – o investigador seleciona os sujeitos em função de um critério estratégico pessoal. Os sujeitos que possuem um conhecimento mais profundo do problema a estudar, os que são mais facilmente observáveis ou os que, voluntariamente, se mostram disponíveis para colaborar com o investigador;
- Amostragem teórica – este tipo de amostragem utiliza-se para gerar uma teoria. O investigador seleciona, codifica e analisa a informação de que dispõe e decide, depois, quais são os materiais empíricos que necessita recolher e onde os deve encontrar, tendo em vista o desenvolvimento dessa mesma teoria. Este critério permite-lhe encontrar as pessoas ou contextos que pretende estudar, os grupos a analisar, onde e quando encontrá-los, e que informação deve solicitar-lhes.

(Aires, 2015: 23).

Tivemos assim, uma seleção “intencional” dos participantes que corroborando com Pais (2005: 89) “este tipo de amostras não reside na pretensão de representação de uma população com o objetivo da generalização de resultados”. Em contrapartida, procuramos aprofundar o nível de conhecimento de realidades cuja singularidade é, por si, significativa nas ações escolares dos sujeitos da pesquisa. Assim, através de uma seleção opiniática, foram entrevistados os quatro diretores das escolas, os oito subdiretores (pedagógico e técnico profissional) e os quatro coordenadores do IEPF, procurando identificar um conjunto de informadores subjetivos, qualificados e diversificados.

#### **5.4.2 Cálculo da dimensão das Amostras**

Nesta investigação tomamos como estimador quantitativos duas amostras representativas referentes a alunos e professores do ensino técnico-profissional, recolhidas a partir de questionários estruturados em duas partes. A primeira parte do questionário

(Anexos I e II), reflete as informações demográficas dos sujeitos e a segunda parte trata-se de questões conexas ao objeto de estudo, em conformidade com o design metodológico. Para o cálculo das amostras utilizamos a seguinte fórmula (Pinto, 2009):

**Equação 1. Dimensão da Amostra.**

$$n = \frac{N \cdot z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{z^2 \cdot p \cdot (1 - p) + e^2 \cdot (N - 1)}$$

Onde:  $n$  – dimensão da amostra calculada;  $N$  – dimensão da população;  $Z$  - variável normal padronizada associada ao nível de confiança;  $p$  - verdadeira probabilidade do evento;  $e$  - erro amostra (Pinto, 2009: 204).

Nas amostras integraram deste modo, 379 alunos ativos no sistema de ensino (técnico e profissional), num universo de 2268, e 163 Professores de um Universo de 202. A amostra referente aos professores teve uma representatividade de 81% da população com igual taxa de representatividade nos respetivos estratos populacionais, cujo erro amostral foi de 1%, estando traduzida no quadro 5.5, e estratificada de acordo com a escola de origem dos professores e a natureza dos cursos lecionados.

**Quadro 5.5. Cálculo da dimensão da amostra de professores**

| Cálculo da Amostra para Professores |                                |                    |            |                                           |                    |       |                                               |                    |       |
|-------------------------------------|--------------------------------|--------------------|------------|-------------------------------------------|--------------------|-------|-----------------------------------------------|--------------------|-------|
|                                     | Valores absolutos da população |                    |            | Peso de cada Estrato da População (Nij/N) |                    |       | (n=163) Distribuição da Amostra (nij=n*Nij/N) |                    |       |
| Escola                              | Técnica                        | Profissionalizante | Total      | Técnica                                   | Profissionalizante | Total | Técnica                                       | Profissionalizante | Total |
| Praia                               | 30                             | 22                 | 52         | 0,15                                      | 0,11               | 0,26  | 24,258                                        | 18                 | 42    |
| Assomada                            | 25                             | 15                 | 40         | 0,12                                      | 0,07               | 0,2   | 20,215                                        | 12                 | 32    |
| Mindelo                             | 30                             | 22                 | 52         | 0,15                                      | 0,11               | 0,26  | 24,258                                        | 18                 | 42    |
| Santo Antão                         | 28                             | 18                 | 46         | 0,14                                      | 0,09               | 0,23  | 22,641                                        | 15                 | 37    |
| Sal                                 | 0                              | 12                 | 12         | 0                                         | 0,06               | 0,06  | 0                                             | 10                 | 10    |
| Total                               | 113                            | 89                 | 202        | 0,56                                      | 0,44               | 1     | 91,378                                        | 72                 | 163   |
|                                     |                                | <b>Amostra</b>     | <b>163</b> |                                           |                    |       |                                               |                    |       |

Fote: Elaborado pelo Autor.

Os questionários aplicados aos alunos que se encontram no sistema de ensino técnico e profissional, foram organizados por turma e por área de formação, cuja amostra teve uma representatividade de 17% da população de estudantes, sendo a taxa de representatividade

nos respetivos estratos populacional igual, a um erro amostral de 1,4%, como expresso no quadro.

**Quadro 5.6: Cálculo da dimensão da amostra de alunos**

| Escola      | Valores absolutos da população |                    |       | Peso de cada Estrato da População (Nij/N) |                    |       | (n=324) Distribuição da Amostra(nij=n*Nij/N) |                    |       |
|-------------|--------------------------------|--------------------|-------|-------------------------------------------|--------------------|-------|----------------------------------------------|--------------------|-------|
|             | Técnica                        | Profissionalizante | Total | Técnica                                   | Profissionalizante | Total | Técnica                                      | Profissionalizante | Total |
| Praia       | 550                            | 400                | 950   | 0,24                                      | 0,18               | 0,42  | 91,9                                         | 66,8               | 159   |
| Assomada    | 320                            | 127                | 447   | 0,14                                      | 0,06               | 0,20  | 53,5                                         | 21,2               | 75    |
| Mindelo     | 208                            | 180                | 388   | 0,09                                      | 0,08               | 0,17  | 34,8                                         | 30,1               | 65    |
| Santo Antão | 182                            | 221                | 403   | 0,08                                      | 0,10               | 0,18  | 30,4                                         | 36,9               | 67    |
| Sal         | 0                              | 80                 | 80    | 0,00                                      | 0,04               | 0,04  | 0,0                                          | 13,4               | 13    |
| Total       | 1260                           | 1008               | 2268  | 0,56                                      | 0,44               | 1,00  | 210,6                                        | 168,4              | 379   |
|             |                                | Amostra (n)        | 379   |                                           |                    |       |                                              |                    |       |

Fote: Elaborado pelo Autor.

Os dados em cada amostra foram ponderados para as principais variáveis demográficas (sexo, tipo de escola e localização de escola) e alinhadas com as características da população.

### 5.4.3 Corpus documental

Foram alvos de análise documental os seguintes documentos e legislações:

Lei de Bases do sistema educativo, LBSE. /Lei nº 103/III/90 de 29 de dezembro;

Decreto-Legislativo Lei n.º 113/V/99 – Revisão da Lei Base do Sistema Educativo/Lei nº 103/III/90;

Plano de Estudos para o Ensino Secundário, Ministério de Educação de Cabo Verde, 1996;

Plano de Estudos para o Ensino Secundário, Ministério de Educação de Cabo Verde, 1999;

Decreto-lei nº 20/2002 de 19 de agosto - Regime jurídico da organização e gestão dos estabelecimentos de ensino secundário;

Plano Nacional de ação de Educação Para Todos (P N A – E P T 2003 - 2010) de 25 de outubro 2002;



Decreto-Lei n.º 37/2003, de 6 de outubro, - Regime jurídico geral da Formação profissional (RJGFP);

Decreto-lei nº 42/03/20 de 20 outubro 2003 - Regime jurídico da organização e gestão dos estabelecimentos de ensino secundário;

Decreto-Lei n.º 41/2003, de 27 de outubro, - Condições de acesso e permanência no ensino secundário;

Decreto-Lei n.º 42/2003, de 27 de outubro – Sistema de Avaliação do Ensino Secundário;

Carta da Formação Profissional – Período 2004 – 2008, LUX – DEVELOPMENT, maio 2009;

Decreto-Legislativo n.º 2/2010, de 7 de maio – Lei Base do Sistema Educativo;

Decreto-Lei nº. 20/2010, de 14 de junho; Regime Jurídico Geral do Sistema Nacional das Qualificações, RJGSNQ;

Quadro Nacional de Qualificações, (QNQ)/ Decreto-Lei n.º 65/2010 de 27 de dezembro;

Decreto-Lei n.º 66/2010 de 27 de dezembro, O catálogo nacional das qualificações profissionais (CNQP);

Plano estratégico de desenvolvimento da educação 2001 – 2021;

Plano estratégico de desenvolvimento da educação 2017 – 2021;

Documentos internos das escolas, nomeadamente, as atas das reuniões técnicas e pedagógicas; os planos curriculares da formação profissional, as planificações dos docentes e o dossier de avaliação de desempenho dos alunos (testes e fichas avaliativas).

## **5.5 Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

O delineamento da pesquisa, os instrumentos e as análises fundamentaram-se em discussões teóricas sobretudo em conceitos de competências, liderança e a articulação entre a formação, qualificação e a empregabilidade, tendo em atenção, um cuidadoso tratamento do estado de arte no campo teórico.

Os instrumentos utilizados no decorrer do levantamento dos dados são:

- Inquérito por questionário a alunos e professores;
- Entrevistas semiestruturadas a diretores/coordenadores e subdiretores Pedagógico/técnico dos centros de formação técnico-profissional;
- Grelhas de análise documental.

### **5.5.1 Inquérito por questionário**

A investigação é um processo rigoroso que objetiva descrever e/ou refletir sobre uma realidade ou problema. Segundo Quivy e Campenhoudt (1998: 31), “uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica”.

Relativamente ao instrumento de recolha de informação, inquérito por questionário, este “pode ser definido como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar” (Ghiglione & Matalon, 2001: 7-8). Ou seja, caracteriza-se pela aplicação de um questionário de perguntas concretas sobre uma determinada realidade, as quais devem suscitar no inquirido respostas sinceras e claras. Posteriormente, essas respostas virão a ser cientificamente analisadas e classificadas (Tuckman, 2000). O objetivo geral do inquérito por questionário é obter de maneira sistemática e ordenada informação sobre uma determinada população a investigar, ou seja, aquilo que fazem, pensam, opinam, sentem, aprovam ou desaprovam, os motivos dos seus atos, entre outros, incluindo: 1) Estimar grandezas “absolutas”, 2) Elaborar uma estimativa das grandezas “relativas”, 3) Descrever uma população ou subpopulação e 4) Verificar hipóteses.

No planeamento e desenho do inquérito por questionário, segundo Quivy e Campenhoudt (1998), as questões devem ser desenvolvidas tendo em conta três princípios básicos: o da clareza (devem ser claras, concisas e unívocas), da coerência (devem corresponder à intenção da própria pergunta) e a neutralidade (não devem induzir uma dada resposta, mas sim libertar o inquirido do referencial de juízos de valor ou do preconceito do próprio autor).

A elaboração de um inquérito por questionário requer um conjunto de etapas na sua preparação e realização, de forma a torná-lo mais eficiente. Para tal, Lima (1981) destaca as seguintes etapas:

- 1) Planeamento do Inquérito, abrangendo a delimitação dos objetivos específicos, a formulação das hipóteses, a construção do plano de observação dos diferentes dados, a definição das variáveis e das suas relações e a escolha da população e da amostra.
- 2) Preparação do questionário de recolha de dados que permita traduzir os objetivos específicos numa linguagem acessível aos participantes; a forma e a ordem das perguntas devem ser cuidadosamente estudadas e ensaiadas mediante um pré-teste.
- 3) Trabalho de campo em que caso os questionários forem enviados por correio, deve cuidar das características gráficas, da introdução, dos problemas, materiais do envio e devolução, para além de atenção dada a relação das questões formuladas.
- 4) Análise dos resultados: compreende o 'controlo' da amostra efetivamente atingida em relação a visada no planeamento, a codificação das respostas, a transposição dos dados para fichas, a leitura e apuramento das informações e o tratamento destas, em ordem a controlar o sistema de hipóteses previsto no planeamento. Nesta fase deve ser revista a validade e a fiabilidade dos instrumentos de análise dos resultados e extraindo as conclusões essenciais da investigação.
- 5) Apresentação ou divulgação dos resultados: o relatório do inquérito deve resumir as fases principais da sua preparação e realização, apresentar e comentar claramente os resultados, mediante quadros e gráficos corretos, relacionar os dados apurados com a fase do planeamento, indicar e justificar os cálculos, métodos e técnicas utilizados e formular as hipóteses, no caso de as previstas no plano inicial não sido verificadas.

(Lima, 1981: 577).

Como qualquer técnica de recolha de dados, também, o questionário possui vantagens e limitações em relação às outras técnicas, sendo de referir as seguintes, segundo Almeida e Pinto (1995): *Vantagens*: 1) Torna possível a recolha de informações sobre grande número de indivíduos; 2) Permite comparações precisas entre as respostas dos inquiridos; 3) Possibilita a generalização dos resultados da amostra à totalidade da população e 4) É uma técnica que implica baixo custo, consegue chegar a muitos inquiridos sem que isso implique necessariamente uma equipa de investigação muito grande. *Desvantagens*: 1) O material recolhido pode ser superficial; 2) As perguntas padronizadas não permitem captar diferenças de opinião significativas ou subtis entre os inquiridos; 3) As respostas podem dizer respeito mais ao que as pessoas dizem o que pensam do que ao que efetivamente pensam; 4) A formulação das questões é muito exigente; 5) A taxa de não respostas, por vezes pode ser muito elevada, dependendo da clareza das perguntas, da natureza das pesquisas e das habilitações literárias dos inquiridos.

A nossa pretensão na utilização desta técnica foi pelo facto de queremos investigar as perceções dos agentes educativos e da formação profissional no que concerne às opções de políticas educativas que se têm vindo a implementar nos últimos quinze anos em Cabo

verde a nível da educação técnico-profissional nas dimensões da gestão curricular e lideranças. Sendo o questionário uma técnica bastante viável e pertinente para ser empregada quando se trata de problemas cujos objetos de pesquisa correspondem a questões de cunho empírico, envolvendo opinião, percepção, posicionamento e preferências dos pesquisados (Chaer, Diniz & Ribeiro, 2011).

Como tínhamos anteriormente referido, constitui como instrumentos de recolha de dados quantitativos nesta nossa pesquisa, o questionário fechado descrito na quadro 5.7, com 34 itens, e o quadro 5.8 distribuídos em 5 blocos, desenhada na escala de likert de 5 pontos que serão aplicados a professores e alunos do ensino técnico-profissional com os seguintes descritores.

1 – Discordo totalmente 2 – Discordo em parte 3 – Não tenho opinião 4 – Concordo em parte 5 – Concordo totalmente

**Quadro 5.7. Formulação dos itens do questionário aplicado aos professores.**

| <i><b>Dimensão</b></i>                                                       | <b>Objetivos específicos da dimensão</b>                                                                                             | <b>Nº</b> | <b>Itens</b>                                                                                                                                        | <b>Escala</b>    |
|------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| <i>Implementação da organização curricular por Competência competências.</i> | Descrever a visão que os professores do ensino técnico profissional têm da implementação do modelo do ensino por competências em CV. | 1         | Sinto-me capaz de desenvolver as competências específicas da(s) área(s) curricular(es) que leciono nos meus alunos.                                 | Likert, 5 pontos |
|                                                                              |                                                                                                                                      | 2         | Sinto-me capaz de desenvolver competências transversais nos meus alunos.                                                                            |                  |
|                                                                              |                                                                                                                                      | 3         | As competências específicas definidas para a(s) área(s) curricular(es) e o curso em que leciono são as mais adequadas.                              |                  |
|                                                                              |                                                                                                                                      | 4         | Estou suficientemente esclarecido(a) quanto ao conceito de competência.                                                                             |                  |
|                                                                              |                                                                                                                                      | 5         | Sinto-me capaz de avaliar as competências dos meus alunos.                                                                                          |                  |
|                                                                              |                                                                                                                                      | 6         | Gostaria de receber formação sobre a organização curricular por competências.                                                                       |                  |
|                                                                              |                                                                                                                                      | 7         | Os professores foram envolvidos no processo de reforma curricular que levou à introdução do conceito de competência no Ensino técnico/profissional. |                  |
|                                                                              |                                                                                                                                      | 8         | Concordo com o uso da competência para organizar o currículo da formação profissional.                                                              |                  |

|                                                                                |                                                                                                                                                                                          |    |                                                                                                                                                                      |                  |
|--------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| <i>Formas de apropriação do conceito de competência</i>                        | Identificar formas de articulação estabelecidas pela escola técnica com o mercado de trabalho no intuito de promover o desenvolvimento de competências técnicas e sociais dos formandos. | 9  | Uma competência refere-se a um saber-fazer, que pode ser avaliado através do desempenho dos alunos.                                                                  | Likert, 5 pontos |
|                                                                                |                                                                                                                                                                                          | 10 | A competência refere-se a uma capacidade dos alunos que não é diretamente observável, a não ser através dos seus comportamentos.                                     |                  |
|                                                                                |                                                                                                                                                                                          | 11 | A competência só pode ser avaliada quando colocamos os alunos perante situações novas, que exigem uma articulação de conhecimentos.                                  |                  |
|                                                                                |                                                                                                                                                                                          | 12 | Competência e conhecimento são sinónimos.                                                                                                                            |                  |
|                                                                                |                                                                                                                                                                                          | 13 | A competência exprime a forma como o aluno é capaz de realizar uma tarefa.                                                                                           |                  |
|                                                                                |                                                                                                                                                                                          | 14 | A competência refere-se a um conjunto de conhecimentos (saber-saber), atitudes (saber-ser) e comportamentos (saber-fazer).                                           |                  |
|                                                                                |                                                                                                                                                                                          | 15 | A competência é mais facilmente observada em situações como as do dia a dia, que são pouco estruturadas.                                                             |                  |
|                                                                                |                                                                                                                                                                                          | 16 | A competência é um saber em uso.                                                                                                                                     |                  |
| <i>Práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competência</i> | Identificar as práticas curriculares dos professores, em termos da planificação, ensino e avaliação dos seus alunos, com base no conceito de competência.                                | 17 | Procuo abordar os conteúdos da(s) área(s) curricular(es) que leciono com base em situações e problemas do quotidiano.                                                | Likert, 5 pontos |
|                                                                                |                                                                                                                                                                                          | 18 | Desenvolvo regularmente um trabalho multidisciplinar com os colegas de outras áreas.                                                                                 |                  |
|                                                                                |                                                                                                                                                                                          | 19 | A introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente a forma como planifico o meu trabalho.                                         |                  |
|                                                                                |                                                                                                                                                                                          | 20 | A introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente a forma como avalio os meus alunos.                                            |                  |
|                                                                                |                                                                                                                                                                                          | 21 | A introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente as estratégias metodológicas que implemento na sala de aula.                   |                  |
|                                                                                |                                                                                                                                                                                          | 22 | Os professores trabalham em conjunto tendo em conta a forma como as competências essenciais do ensino técnico podem ser desenvolvidas junto de cada grupo de alunos. |                  |

|                                                                        |                                                                                                                                                                                                 |    |                                                                                                                                            |                  |
|------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| <i>Relação Liderança e Práticas Inovadoras</i>                         | <i>Conhecer as práticas das lideranças que promovem a inovações pedagógicas nas escolas técnicas profissionais.</i>                                                                             | 23 | O(a) diretor(a) da minha escola promove a formação dos professores sobre temáticas relacionadas com as competências.                       | Likert, 5 pontos |
|                                                                        |                                                                                                                                                                                                 | 24 | Os líderes intermédios (coordenadores, subdiretores) promovem a formação dos professores sobre temáticas relacionadas com as competências. |                  |
|                                                                        |                                                                                                                                                                                                 | 25 | Na minha escola, os professores são incentivados pela liderança de topo a implementar formas de ensinar inovadoras.                        |                  |
|                                                                        |                                                                                                                                                                                                 | 26 | Na minha escola, os professores são incentivados pela liderança intermédia a implementar formas de ensinar inovadoras.                     |                  |
|                                                                        |                                                                                                                                                                                                 | 27 | Sou incentivado pelas lideranças a utilizar estratégias inovadoras para avaliar os meus alunos.                                            |                  |
| <i>Relação entre o ensino por competência e o mercado de trabalho.</i> | <i>Identificar formas de articulação estabelecidas pela escola técnica com o mercado de trabalho no intuito de promover o desenvolvimento de competências técnicas e sociais dos formandos.</i> | 28 | Articulo frequentemente com os contextos de estágio dos meus formandos.                                                                    | Likert, 5 pontos |
|                                                                        |                                                                                                                                                                                                 | 29 | Visito com frequência os contextos de estágio dos meus formandos.                                                                          |                  |
|                                                                        |                                                                                                                                                                                                 | 30 | Procuo saber quais são as competências que os empregadores mais valorizam nos formandos.                                                   |                  |
|                                                                        |                                                                                                                                                                                                 | 31 | Procuo promover nos meus formandos as competências que o mercado de trabalho mais valoriza.                                                |                  |
|                                                                        |                                                                                                                                                                                                 | 32 | Tem competência de ação profissional, quem tem conhecimento, habilidades e aptidões necessárias para exercer uma profissão.                |                  |
|                                                                        |                                                                                                                                                                                                 | 33 | Tem competência para ação profissional, quem for capaz de resolver os problemas profissionais de forma autónoma e flexível.                |                  |
|                                                                        |                                                                                                                                                                                                 | 34 | Tem competência para atuação profissional, quem é capaz de colaborar na organização do trabalho em contexto profissional.                  |                  |

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 5.8. : Formulação dos itens do questionário aplicado aos alunos.

| <i>Dimensão</i>                                                                | <b>Objetivos específicos dos blocos</b>                                                                                                                   | <b>N</b> | <b>Itens</b>                                                                                                                        | <b>Escala</b>     |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| <i>Implementação da organização curricular por competências.</i>               | Descrever a visão que os professores do ensino técnico profissional têm da implementação do modelo do ensino por competências em CV.                      | 1        | Sou encorajado a procurar informações para trazer a sala de aula e discutir com os meus colegas e professor.                        | Likert, 5 pontos. |
|                                                                                |                                                                                                                                                           | 2        | Os professores organizam os alunos em grupos para discutir temas do quotidiano relacionados com a área de formação.                 |                   |
|                                                                                |                                                                                                                                                           | 3        | As informações e conteúdos estudados nas disciplinas técnicas estão de acordo com a minha perspetiva de vida.                       |                   |
|                                                                                |                                                                                                                                                           | 4        | Os professores relacionam os conteúdos que são trabalhados na sala de aula com as atividades práticas do dia a dia.                 |                   |
|                                                                                |                                                                                                                                                           | 5        | O modelo de avaliação que os professores adotam está adequado a minha condição de aprendizagem.                                     |                   |
|                                                                                |                                                                                                                                                           | 6        | Gostaria de receber formação enquadrada as práticas quotidianas do mercado de trabalho.                                             |                   |
|                                                                                |                                                                                                                                                           | 7        | As matérias que nos são ensinados na escola são muito importantes para a nossa vida social e profissional.                          |                   |
|                                                                                |                                                                                                                                                           | 8        | As aulas práticas do meu curso estão bem organizadas e vão de acordo com as minhas expectativas profissionais.                      |                   |
| <i>Práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competência</i> | Identificar as práticas curriculares dos professores, em termos da planificação, ensino e avaliação dos seus alunos, com base no conceito de competência. | 9        | Os conteúdos abordados pelos professores nas disciplinas técnicas são articulados com situações e problemas do quotidiano.          | Likert, 5 pontos. |
|                                                                                |                                                                                                                                                           | 10       | A escola motiva os alunos a desenvolver regularmente atividades cívicas na comunidade com os colegas, professores e outras pessoas. |                   |
|                                                                                |                                                                                                                                                           | 11       | Os ritmos com que os professores trabalham os temas na sala de aula são acelerados.                                                 |                   |
|                                                                                |                                                                                                                                                           | 12       | A escola promove atividades lúdicas e extracurriculares ligadas ao desenvolvimento das capacidades e habilidades dos alunos.        |                   |
|                                                                                |                                                                                                                                                           | 13       | Os professores demonstram certa flexibilidade na minha forma de aprendizagem.                                                       |                   |
|                                                                                |                                                                                                                                                           | 14       | O professor passa-nos trabalhos práticos e de pesquisa para aplicar e articular os conhecimentos das diferentes disciplinas.        |                   |

|                                                               |                                                               |    |                                                                                                                                                                                                    |                   |
|---------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| Relação entre o ensino por competência o mercado de trabalho. | Relação entre o ensino por competência o mercado de trabalho. | 15 | A escola promove encontros de alunos com profissionais da minha área de formação, para partilhar suas experiências, esclarecer possíveis dúvidas relativamente às práticas do mercado de trabalho. | Likert, 5 pontos. |
|                                                               |                                                               | 16 | Os professores organizam visitas de estudos, ao contexto de trabalho, para pormos em contacto com as práticas quotidianas, onde iremos aplicar o que estamos aprendendo.                           |                   |
|                                                               |                                                               | 17 | Nas minhas vivências do dia a dia, procuro saber quais são as competências que os empregadores mais valorizam nos formandos.                                                                       |                   |
|                                                               |                                                               | 18 | Os professores promovem nos alunos as competências que o mercado de trabalho mais valoriza.                                                                                                        |                   |

Fonte: Elaborado pelo autor

### 5.5.2 Inquérito por Entrevistas

A entrevista não se trata de um espelho do chamado mundo externo, nem tão pouco uma janela para vida interior da pessoa, mas sim, é uma representação de um mundo coerente embora com as suas vantagens e desvantagens ou limitações na sua utilização (Dillard, 1982; Malzin, 2001). Para Haguette (1997:86) a entrevista é um *“processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador tem como objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”*. A entrevista é considerada por Fontana e Frey (1994) como sendo uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano. Uma entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente ideias sobre a forma como os entrevistados interpretam o objeto de estudo no seu contexto (Aires, 2015; Bogdan e Biklen, 1994).

Através da entrevista semiestruturadas, o pesquisador busca obter dados, ou seja, recolher informações objetivas e subjetivas dentro de um espaço social de interesse do investigador. Os significados das entrevistas semiestruturadas ou semidiretivas são contextuais, improvisadas e performativas. A orientação da entrevista semiestruturada é feita por um guião em função das verbalizações e reações dos entrevistados pese embora, nem todas as intervenções do investigador são previamente determinadas (Bardin, 2011; Ketele & Roegiers, 1999, Valadas & Gonçalves, 2013). A entrevista funciona como sendo um dispositivo narrativo de participar de uma experiência que revele uma identidade



compartilhada do sujeito (Porter, 2000; Dillard, 1982; Denzin, 2001). Assim sendo, a aplicação das entrevistas neste estudo teve como objetivo: i) analisar as perspetivas dos gestores e coordenadores das escolas técnicas e centros de formação profissional no concernente a implementação da organização curricular por competências no contexto do ensino técnico e profissional em Cabo Verde; ii) analisar formas de apropriação do conceito de competência e da organização curricular por competências pelos docentes e líderes das escolas Técnicas e Profissionais; iii) analisar as práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competência, nomeadamente ao nível da planificação, do ensino e da avaliação; iv) identificar na ótica de professores e líderes, em que medida as práticas de liderança contribuem para o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras nas escolas profissionais e técnicas, com base no conceito de competência; v) compreender as perspetivas de professores, líderes e alunos sobre a relação entre o ensino técnico e profissional e a preparação para o mercado de trabalho, salientando o papel da noção de competência.

Nesta pesquisa, aplicamos a entrevista semiestruturada, convictos de que é uma técnica de recolha de informação que permeia adotar uma grande variedade de usos e multiplicidade de formas de recolha de dados, que vão da mais comum (a entrevista individual falada) à entrevista de grupo. Concomitantemente quando executado, a entrevista cria no contexto da pesquisa a significância estabelecida. Cada texto da entrevista reconstitui seletivamente e não sistematicamente esse contexto. Na perspetiva de Aires (2015), as entrevistas assumem três características básicas que as podem diferenciar sendo as desenvolvidas entre duas pessoas ou com um grupo de pessoas, as que incidem sobre um só tema e as entrevistas que se diferenciam consoante o maior ou menor grau de pré determinação ou de estruturação das questões abordadas. Neste âmbito,

As entrevistas estruturadas consistem na interação entre entrevistador e entrevistado com base num conjunto de perguntas pré-estabelecidas e num conjunto limitado de categorias de resposta; as respostas são registadas pelo entrevistador de acordo com o sistema de codificação previamente estabelecido.

(Aires, 2015: 28)

As entrevistas não-estruturadas, dada a sua natureza qualitativa, desenvolvem-se de acordo com os objetivos definidos; as perguntas não são definidas *a priori* e, por isso, surgem com o decorrer da interação entre os dois agentes (entrevistador e entrevistado).

Nesta pesquisa não assumimos nenhum dos dois casos aqui expostos isoladamente, mas sim a entrevista semiestruturada ou semidiretiva, explorando com maior flexibilidade e profundidade as preceções, sentimentos e comportamentos dos gestores e coordenadores das escolas e centros de formação técnico-profissional, no concernente às políticas educativas que têm sido implementadas desde 2005, na formação técnico e profissional em relação ao paradigma das competências.

Vários autores como Aires (2015), Manzini (2003), Wertz et al. (2011), Josselson (2013) abordaram as vantagens, as desvantagens e cuidados necessários ao utilizar a entrevista como procedimento para recolha de informações em pesquisa. Para estes autores, ao preparar uma entrevista, o investigador deve planear a recolha das informações, trabalhando as questões sobre as variáveis que afetam os dados de recolha.

A entrevista apresenta-se didaticamente dividida, em três momentos: o primeiro momento refere-se a questões relacionadas ao planeamento da recolha das informações, o segundo momento trata-se sobre variáveis que afetam a recolha de dados com vista à futura análise e por último o terceiro momento que se refere ao tratamento e análise de informações ocorridas das entrevistas (Manzini, 2003). Uma vez que a entrevista está em andamento, o papel do entrevistador é ouvir atentamente e envolver-se ativamente na dinâmica relacional, explorando aspetos subjetivos com alguma profundidade e sentido ético (Bogdan e Biklen, 1994). A tarefa do entrevistador é a de ser um ouvinte empático, ouvindo a partir de uma postura de curiosidade e envolvimento. É nesta perspetiva como entrevistador que tivemos a postura de alerta nas eventuais ruturas a esta, dentro da padronização relacional fundamental e resolvendo-as, com toda a flexibilidade exigida na condução das conversas à volta do contexto da pesquisa.

De entre as questões que se referem o planeamento da recolha de informações, estão presentes a necessidade do planeamento de questões que atinjam os objetivos pretendidos, a adequação da sequência de perguntas, a elaboração de roteiros, a necessidade de adequação de roteiros por meio de juízes, no que concerne a sua validação, com a realização de uma aplicação piloto para, dentre outros aspetos adequar o roteiro e a linguagem dos sujeitos.

### **5.5.2.1 Entrevista semiestruturada**

A entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa, partindo de um roteiro previamente elaborado e apoiado na dinâmica das circunstâncias e dos contextos da entrevista. O foco principal é a interação investigador-investigado, favorecendo não só a descrição dos fenómenos sociais, mas também a explicação e a compreensão da sua totalidade, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de recolha das informações, sujeitas a alguma subjetividade (Triviños, 1987; Manzini, 2003).

A entrevista semiestruturada está focalizada em assuntos sobre o qual, a construção de um roteiro com perguntas principais é complementada com outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas que fluem a partir das reflexões do sujeito (entrevistado), na interação do investigador sobre o seu objeto estudo (Manzini, 1991, 2003). trata-se de um tipo de entrevista que faz emergir informações de forma livre e expressiva, sem que as respostas sejam condicionadas a uma padronização de alternativas, mas sim das intervenções situacionais do entrevistador no raciocínio do entrevistado, sujeito ao aprofundamento das ideias e percepção (Aires, 2015; Denzin, Lincoln, 2006; Manzini, 2003).

A profundidade exploratória das informações através da entrevista semiestruturada, objetiva a perspetiva do entrevistado sobre a problemática, transformando suas experiências vividas em narrativas objetivas, sujeitas a uma análise aprofundada e fundamentada (Manzini, 2003; Triviños, 1987). Dessa forma, Manzini (2003) realça a necessidade de um planeamento da recolha de tais informações por meio da elaboração do roteiro, com perguntas que leva aos objetivos pretendidos, através da adequação das questões às circunstâncias da entrevista.

Para além de recolher as informações básicas, o roteiro serve de meio para que o pesquisador organiza o processo de interação com o entrevistado. Particularmente, a entrevista semiestruturada tem como finalidades, possibilitar a recolha de dados comparáveis, buscando maior compreensão dos tópicos de interesse e dos termos que

imprimem com profundidade o desenvolvimento de questões semiestruturadas e efetivamente de relevância e significância investigativa.

As habilidades do entrevistador em perspetivar tópicos circunstanciais que podem sair do guião de entrevista, possibilitam a consistência das informações. Contudo, a identificação de novos caminhos para empreender novas hipóteses, permite que as informações geminem com alguma objetividade e fluidez o interesse do investigador. Para realização de uma entrevista bem-sucedida é necessário que o entrevistador crie uma amistosa atmosfera de diálogo, emitindo confiança no entrevistado, não discordando das opiniões, e, tentar ser o mais neutro possível no decurso da entrevista. *“Acima de tudo, a confiança passada ao entrevistado é fundamental para o êxito no trabalho de campo”* (Goldenberg, 1997). Com catalisação das informações na entrevista, a pesquisa ganha consistência desejada, sobretudo quando é empreendido pelo investigador alguma pujança e confiança no diálogo com o entrevistado. Trata-se de uma relação que possibilita com maior grau a recolha de informações sobre opiniões, expectativas, percepções, experiências e factos que complementam as informações sobre acontecimentos ocorridos e que não são possível ser observados. Desta forma, a entrevista impõe uma relativa flexibilidade na recolha dos dados qualitativos. As questões não precisam seguir a ordem prevista no guia, podendo ser formuladas novas questões no decorrer da entrevista (Matos, 2005). Porém, a entrevista segue o que se encontra planeado usufruindo de todas as vantagens que nela se encarnam.

As principais vantagens da entrevista semiestruturada são as seguintes: possibilidade de acesso à informação além do que se listou; esclarecer aspetos da entrevista; gera de pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação e define novas estratégias e outros instrumentos (Dillard, 1982; Denzin & Lincoln, 2006; Goldenberg, 1997). O facto da entrevista semiestruturada deter estas características e estar impregnada de flexibilidade, faz com que se adote uma postura reflexiva e dialógica ou performativa. A entrevista reflexiva não é uma ferramenta de coleta de informação por si só. A entrevista reflexiva ultrapassa o âmbito instrumental para passar a ser uma ferramenta pertencente a uma comunidade moral e ético. Dada a sua característica de não padronizada e de livre intervenção reflexiva do investigador em recriar dentro da sua linha metodológica preestabelecida, questões exploratórias

germinadas da subjetividade, permite a liberdade do entrevistado para expor suas ideias e convicções sobre um determinado problema. As ideias do entrevistado são modeladas dentro dos parâmetros éticos pelo entrevistador no âmbito das dimensões, objetivos e itens pré-estabelecidos no roteiro da entrevista.

Neste âmbito, no quadro do anexo (V) retrata, a listagem dos blocos temáticos das dimensões do objeto de estudo, aqui investigado, com os respetivos objetivos itens das entrevistas, aplicados aos diretores, subdiretores (Pedagógico e Técnico) e dos Coordenadores anteriormente referidos.

### **5.5.3 Análise documental**

A análise documental é uma técnica de pesquisa qualitativa que sirva de complementaridade às outras técnicas de recolha de dados, dando suporte ao aprofundamento das informações institucionais e organizacionais, permitindo assim ao investigador esmiuçar factos preponderantes de uma problemática (Giddens, 2005; Quivy & Campenhoudt, 2003; Tuckman, 2000). Na perspetiva de Carmo e Ferreira (2008), a análise documental visa selecionar, tratar e interpretar informações brutas existente em suportes estáveis (arquivos impressos, cripto, áudio, vídeo e informo) com vista a extrair algum sentido das fontes indiretas, itens fiáveis que consubstancia as decisões sobre as hipóteses do objeto de estudo. Cellard considera que,

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente [...].

(Cellard, 2008: 295).

A utilização de documentos em pesquisa, permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do contexto social. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. Permite ao investigador identificar informações factuais em documentos a partir de questões e hipóteses fluidos das outras técnicas aqui utilizadas (Kripka, Scheller & Bonnoto, 20015; Lüdke & André, 1986). O empreendimento do investigador na pesquisa documental deve ser concebido com o

objetivo de constituir um corpus satisfatório que esgota todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes na tomada de consistentes decisões (Cellard, 2008). Com a técnica documental, o investigador recorre a documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor.

Trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos, em parte, a eventualidade de qualquer influência – presença ou intervenção do pesquisador – do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida.

(Gauthier, 1984: 296).

Diniz (2008), Cellard (2008), Bardin (citado por Gomes, 2007), Bell (2010) são de opinião que, como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que também devem ser mais bem exploradas por outros métodos de pesquisa. Percebe-se que a grande vantagem da adoção do método da análise documental consiste no fato de se apropriar, por meio dos documentos, de perspectivas e artefactos (científicos, culturais e sociais), que não existem em livros, teses e artigos. De outro modo, sinaliza-se como desvantagem a atenção dispensada a estes documentos, muitas vezes guardados de forma inadequada e desorganizada, amontoados dentro de caixas nas instituições, o que agrava ainda mais o seu acesso e conservação.

Nesta pesquisa, os documentos consultados, estão listados no corpus documental da secção 5.4.3, cujo objetivo da sua utilização foi de: ‘Analisar a implementação da organização curricular por competências no contexto do ensino técnico e profissional em Cabo Verde’. O recurso à técnica de análise documental foi propositadamente para encontrar respostas à primeira questão indagada na parte introdutória desta tese, em que quisemos saber, ‘Em que medida e por que processos o conceito de competência tem vindo a alterar a organização e as práticas docentes e de liderança, no contexto de ensino técnico e profissional em Cabo Verde?’.

## **5.6 Procedimentos do trabalho de campo**

Para levar a cabo a pesquisa, tivemos, num primeiro momento que estabelecer contactos com as escolas onde desenvolvemos o estudo, com vista a obter a autorização para recolha dos dados no terreno. A partir da análise das legislações, documentos internos das escolas (programas, planificações, testes e fichas) e pesquisas em bibliografias especializadas, estruturamos os instrumentos de recolha de dados, recorrendo à

adaptação de instrumentos pré-existent (Seabra, 2010). Procedemos ainda com a validação dos instrumentos, através de acordo entre juizes, com aplicação de um pré-teste.

No concernente às entrevistas, a recolha dos dados foi feita no local pelo investigador, em contacto direto com o inquirido. No mesmo período, foi aplicado o inquérito por questionário, à professores e alunos nas escolas, sendo que o questionário de recolha de dados referentes aos alunos foi aplicado aleatoriamente e de forma simples, nas turmas dos cursos do ensino técnico e profissional, enquanto que aos professores, foi aplicado o questionário de modo aleatório e sistemático no mesmo dia, na sala dos professores.

Da análise documental, fizemos uso de legislações e normativos disponíveis nos sites do ME, da INCV e do IEFP, e nos arquivos internos das escolas, o levantamento das informações concernente às planificações das unidades curriculares (a nível anual, trimestral e semanal) e dos instrumentos de avaliação (testes e fichas) que encontram disponíveis nos gabinetes das subdireções pedagógica e técnico-profissional.

## **5.7 Métodos de tratamento e análise de dados.**

A questão de partida e os objetivos definidos inicialmente, apontam para um objeto de estudo que abarca estudos preferencialmente de natureza descritiva, interpretativa e reflexiva. Neste desiderato, optamos por uma metodologia qualitativa e quantitativa, considerando assim, a metodologia qualitativa, como sendo uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a intuição, a teoria fundamentada e o estudo das percepções e expectativas dos sujeitos, enquanto que a quantitativa, é uma metodologia que assegura a partir de uma amostra a generalização de resultados com base nas inferências estatísticas (Bogdan e Biklen, 1994; Günther, 2006).

Sendo esta pesquisa, uma investigação qualitativa e quantitativa que envolveu dados descritivos e exploratória, cuja relevância se acentua prioritariamente no processo, do que no produto, tivemos que fazer o cruzamento dos resultados quantitativos com os conteúdos retidos das entrevistas e dos itens observados nos documentos consultados, e, concomitantemente fundamentada com os referenciais bibliográficos.

A análise de dados quantitativos foi feita por análise estatística, descritiva e correlacionada, com recurso ao software estatístico SPSS 20.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*) e o editor de planilha Microsoft Excel. A análise descritiva dos dados teve como objetivo o aprofundamento da descrição de determinados contexto e realidades (Triviños, 1987:110). Assumimos, contudo, uma análise estatística multivariada, e discutimos os resultados à luz do referencial adotado.

Nas informações qualitativas (entrevistas e documentos) utilizamos o modelo verbatim para tratamento de informações qualitativas, transcrevendo as entrevistas, recorrendo à técnica de organização e análises de conteúdos. Foi feito uma análise estruturada dos dados, fazendo comparações com base em evidências, focadas na pertinência das práticas educativas efetivas e na gestão e da relação de liderança pedagógica com os alunos e docentes, atendendo ao facto de que, a diretiva comportamental do aluno encontra-se intimamente ligada ao conjunto de práticas que se relacionam com o desenvolvimento de competências durante o percurso académico, assim como, com o bem-estar dos professores (Hart, 2010; Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers & Sugai, 2008, Patrão & Rita, 2012).

Todas as entrevistas foram feitas pela mesma pessoa – o investigador (Tuckman, 2000), gravadas em áudio sujeita à análise de conteúdos (Seabra, 2010).

#### **5.7.1 Análise de conteúdos e a pesquisas empírica qualiquantitativa**

Nesta pesquisa temos um banco de dados mistos (qualitativa - quantitativa) com recurso a questionários e entrevistas semiestruturadas, feitas a alunos, professores e líderes escolares (Director, subdirector e Coordenadores pedagógico) do ensino técnico e profissional, documentos e observação no terreno, todos recolhidos para identificar as dinâmicas de organização curricular com base nos conceitos de desenvolvimento de competências, lideranças e as práticas pedagógicas eficazes (Scheerens, 2004; Vieira, 2013). Trata-se de um método relevante na pesquisa em educação, visto que permite a escolha de casos específicos em que se apercebe das interações entre os atores escolares, cujo práticas curriculares e pedagógicas são suscetíveis às dinâmicas contemporâneas inovações e de conhecimentos a seguir (Bardin, 2011; Bohnsack, 2011; Ross, 2012).



Ao proceder à análise de conteúdo dos dados sobre a organização curricular, plasmada nos registos dos centros de formação técnica profissional, as entrevistas e questionários, muniu-se de métodos e técnicas de análise transversais que proporcionam uma visão multifacetada e triangularizada das informações recolhidos no campo de pesquisa.

A análise de conteúdo é uma técnica criada pelos pesquisadores Lasswell (1925) da Universidade Chicago ao fazer a análise de imprensa e propagandas depois da 1ª guerra mundial, Berelson e Lazarsfeld (1946) que sistematizaram as preocupações epistemológicas da época. Percebe-se, porém, que esta metodologia está impregnada de objetividades e rigor que se confundem com os pressupostos positivista, excluindo outras possibilidades de avaliação qualitativas do material (Campos, 2004). Com a análise de conteúdos, não se pretende prescindir do rigor matemático e de outras formas de validação de dados como a percepção dos conteúdos latentes e intuições não passíveis de quantificação e de tratamento estatístico, mas sim procurar fontes fulcrais dos comportamentos e objetivos dos agentes educativos no desempenho das suas práticas escolares de forma competente e eficaz, justapondo medidas ideológicas e contemporâneos adaptáveis às novas dinâmicas sociais e tecnológicas.

Com o mundo ‘governado tecnologicamente’, cabe aos investigadores interpretar de forma sistemática as medidas e opções políticas seguidas pelos decisores, vedando de forma profícuo as incongruências que perigam o desenvolvimento harmonioso dos cidadãos. Porém, importa-se ter a consciência de que *“a análise de conteúdos não possui as qualidades mágicas e raramente se retira mais do que nela se investe e algumas vezes menos (...) no final das contas não há nada que substitua as ideias brilhantes”* (Berelson, citado por Campos 2004:612). De facto, o que o investigador faz, é enfatizar o trabalho iniciado de raiz, analisando e orientando os acontecimentos e os seus pontos de convergência e frequência emergida durante a recolha de dados, fazendo com que, o todo adquira forma à medida que as partes vão sendo analisadas. É de se realçar que na análise de conteúdos, prende-se aprofundar a especificidade de cada situação particular, global e generalizável (Bresler, 2000). Trata-se de uma fase em que as observações e interpretações são validadas com a triangulação, confirmando os dados através de múltiplas comparações e métodos, procurando uma maior compreensão de um grupo social, das instituições

educativas e das trajetórias dos agentes educativos na organização curricular e administrativa (Bresler, 2000; Campos, 2004; Goldenberg, 2004), incorporando a compreensão e interpretação do processo de ensino por competências. Com a recolha dos dados, fazendo uso das informações, conjugando todas as técnicas e instrumentos de pesquisas definidas no design metodológico, refletimos e analisamos as tendências na organização curricular, procurando conteúdos não manifestos e associados às inferências sobre a problemática em contexto e práticas escolares nas diferentes categorias e subcategorias, com base no desenvolvimento de competência. Desta forma, foram selecionadas as passagens mais relevantes das entrevistas com profundidade e a análise dos documentos, procurando unidades de registro que pudessem ser cruzadas e finalmente, utilizadas na evidencia, itens mais relevantes no relatório de apresentação final (Bresler, 2000; Goldenberg, 2004). Para tal, recorreremos a recursos informáticos (Software) que segundo Campos (2004:612), são “apropriados para verificação da frequência de ocorrência de palavras em determinados textos que favoreceria uma abordagem por frequenciamento do material”

Naturalmente que a análise de conteúdos visa a descrição do conteúdo manifesto nas comunicações de maneira objetiva, sistemática, das entrevista e consultas documentais que dê resposta de indicadores previamente definidos. Explorarmos, contudo, aspetos subjetivos, que efetivamente envolve itens do guião que carecia de clarificação epistemológica, dando-se mais ênfase ao que contribui para a compreensão dos casos particularmente observados, do que à referência de outros casos e situações. Deu-se pouca atenção às comparações e não se preocupou muito com a tipicidade ou representatividade. Neste âmbito, foram analisados a integridade, a complexidade e a contextualidade dos casos individuais, seguindo a perspectiva reflexiva e dialogada entre pesquisador – pesquisado (Bardin, 2011; Bresler, 2000; Goldenberg, 2004; Walckoff & Szymanski, 2011).

Tendo em conta a metodologia assumida nesta pesquisa, fizemos a recolha das informações qualitativas através da pesquisa documental e das entrevistas semiestruturadas sujeitas à análise de conteúdos com fundamento em Bardin(2011) e Goldenberg (2004), mas com as transcrições de entrevistas de escopo verbatim limpa, seguindo a análise documentário e narrativa defendido por Ralf Bohnsack (2001). Trata-se

de um modelo em que a transcrição do áudio para texto é feito de forma literal (*ipsis verbis*) e é parte integrante da análise das falas dos interlocutores/sujeitos realizada de forma natural, acomodando e articulando experiências idiossincráticas, polissémico e reflexivo dos termos e conceitos em análise (Bardin, 2011, Rebouças & Soares, 2017; Bohnsack, 2001).

O modelo verbatim foi introduzido nas pesquisas cênicas pelo Alão Erwin Piscator (1893 – 1966) e atualmente é usado nas transcrições dos depoimentos jurídicos, policiais e, muito recentemente nas ciências sociais e linguísticas. Sem perder o sentido *ipsis litteris* do modelo, procuramos omitir, de um modo menos exaustivo, as gagueiras, as repetições, as paragens e interjeições, tentando garantir que, o que é transcrito, seja igual ao que foi dito pelos atores/sujeito e de forma mais claro possível (Bardin, 2011).

Neste estudo, uma leve recomposição da ordem sintática é feita, a concordância e os erros gramaticais cometidos pelo interlocutor são corrigidos, facilitando a compreensão do texto de uma forma lógica, seguindo o método de transcrição literal limpa (Reinert, 2001). Na análise de conteúdos, identificamos a pluralidade temática, presente nas transcrições textuais das entrevistas de modo a fazer a comparação dos elementos do *corpus*, observando os conceitos mais próximos do objeto de estudo. Da análise das entrevistas, envolvemos uma gama de técnicas e procedimentos interpretativos (classificação, combinação e comparação), procurando essencialmente descrever, decodificar e traduzir subjetividade das respostas (Bardin, 2011; Godoy, 1995; Goldenberg, 2004).

Nesta investigação, introduzimos um modelo articulativo de análise lexical e semântica, conjugando os conteúdos das transcrições com as estatísticas das informações coletadas, buscando assim a potencialização do material recolhido com base no método documentário de Ralf Bohnsack (2001), de interesse semântica e contextual. Trata-se segundo Reinert (2001) de uma proposta de “fundo associativo” ou de “fundo tópico” evidenciada pelas ocorrências das “palavras plenas” e indexados a uma análise de conteúdos baseados nas questões e nas narrativas do sujeito da pesquisa com teor semântica e lexical. A análise semântica baseia-se no contexto do comportamento verbal e na pragmática da comunicação, permitindo a compreensão do sentido da linguagem e da

forma em que ela está sendo usada no contexto comunicativo em estudo (Campos, 2004). A análise lexical permitiu-nos agrupar os discursos dos sujeitos pelos sentidos das palavras relacionados aos termos e conceitos de interesse da pesquisa. Nessa análise, procuramos compreender as características e estruturas que estão por de trás dos fragmentos de mensagens literalmente expostas.

Na análise dos conteúdos, consideramos três fases fundamentais segundo Bardin (2011):

1ª fase - Pré-análise: ordenação;

2ª fase - Exploração do material: classificação;

3ª fase - Tratamento dos resultados: inferências e interpretação seguido da apresentação dos resultados.

A pré-análise é a fase da ordenação dos dados. Nela estabelecemos a construção de mapas semânticos de cada uma das entrevistas, de modo a estabelecer as comparações entre as perspectivas dos sujeitos em relação aos significantes do objeto de estudo. Na fase da exploração do material foram escolhidas as unidades de classificação, adotando os seguintes procedimentos de codificação: escolha de unidades de registro; recorte; enumeração e escolha de categorias; seleção de regras de contagem; classificação e agregação das unidades de registro; classificação semântica e categorização. Na fase de tratamento de resultados (inferência e interpretação), os resultados brutos das transcrições (verbatim), foram tornados significativos através da descodificação de linguagem, transformando os textos literalmente transcritos mais legíveis e lógico, de modo que os significantes latentes sejam mais compreensíveis (Bardin, 2011; Bogdan & Biklen, 1974; Godoy, 1995).

## **5.8 Aspectos éticos**

Numa investigação científica, os aspetos éticos devem ser assumidos como valores morais imprescindíveis da competência do investigador. Com certeza, trata-se de um princípio fundamental que norteia a pesquisa, na recolha e no tratamento de dados em determinado contexto investigativo. Assumir uma postura ética na exploração e reflexão sobre uma dada problemática no contexto social e humano impera uma forte investida na dimensão moral, emitindo o respeito pelo ser humano e pela credibilidade científica

(Carvalho, 2017; Bourdieu, 2006; UNESCO, 2008). Neste desiderato, assumimos uma postura ética que dê legitimidade e proficiência científica às nossas reflexões e conjectura, procurando elevar a confiabilidade dos sujeitos, colaboradores e leitores numa estreita relação humana, na qual se interpreta valores, princípios e comportamentos morais que permitem uma construção metodológica que possa dar conta do fluir respostas às inquietações de pesquisadores também humanos (Fare, Carvalho, Pereira, 2017; Martins, 2013). Evidentemente que ao darmos importante atenção aos casos particulares da pesquisa qualitativa, tivemos um especial cuidado e consideração pela pessoa individual, que “são tão fundamentais para a moralidade no que concerne à orientação da investigação qualitativa, como os princípios gerais” (Bresler, 2000:20).

Num processo e pesquisa, os diferentes níveis de investigação implicam diferentes tipos de questões éticas. A postura ética do investigador nas pesquisas científicas implica dois rumos de compromissos a assumir: 1 – em relação aos participantes do estudo; 2 – em relação à comunidade de leitores.

As considerações éticas têm a ver com a postura de um complexo entendimento, baseado em perspectivas e cultivo de um estado de espírito curioso, ao mesmo tempo, compassivo, que buscam estabelecer com o sujeito da pesquisa uma relação respeitosa, de modo que o processo de pesquisa seja constituído por pesquisadores e participantes (Bresler, 2000; Capeli, Walckoff e Szymanski, 2011). Ao considerar as questões éticas na pesquisa educativa, preocupa-nos as convicções políticas culturais e religiosas dos sujeitos que refletem sobre as suas práticas, mas também sobre as formas organizacionais compelidas pelos sistemas ideológicos em que operam na educação e formação.

Momentos sensíveis surgem nos diálogos exploratórios entre o entrevistador e o entrevistado e que não podem, de maneira alguma, ser estigmas com de juízos de valores, mas sim devem-se reunir de sentimentos factuais com um grau de veracidade aceitável na investigação empírica (Bourdieu, 1999; Rebouças & Soares, 2017). O modo com que o investigador lida com essas situações deve ser de constante reavaliação do processo de diálogo estabelecido deploratoriamente durante as entrevistas, tendo em conta que as suas necessidades reflexivas se modificam com as interpretações que se dão a partir das

conectividades que se estabelecem dos resultados descritivos conseguidos com recurso a questionários e documentos explorados nos devidos contextos reais da pesquisa.

No decorrer das entrevistas semiestruturadas reflexivas,

[...] o investigador acolhe com respeito as falas e reflexões do sujeito participante, assumindo uma postura que tende a minimizar a hierarquia e as relações de poder que, porventura, possam vir a existir, durante a situação de entrevista entre o pesquisador e o sujeito participante.

(Rebouças & Soares, 2017:1461).

Aproximando da perspetiva de Bourdieu (1999), Rebouças & Soares (2017), procuramos no momento de a interlocução com o entrevistado, preservar a ética, uma vez que esse é um momento repleto de sentimentos e inquietações, onde o entrevistado acaba por explorar seus próprios depoimentos sobre a problemática em reflexão. Outro aspeto ético a ter em devida conta pelo investigador é que no momento da entrevista com professores e gestores, assim como, com processo da transcrição das conversas e reflexões, transmitidas durante a entrevista, o cuidado na utilização da metodologia da pesquisa, fazendo uso de todo o conhecimento em detrimento não só de organização do processo de coleta de dados, assumindo um papel importante, no respeito à fidelidade dos registos com eminência construção sistemático do conhecimento científico transposta dos dados empíricos à disposição (Martins, 2013).

Ao estabelecer a dinâmica interativa e reflexiva na entrevista, imperamos na lógica dos princípios éticos, preservando a condução e gestão da entrevista. Para tal, começamos pelo pedido de autorização para gravar em suporte magnético as falas do entrevistado. Concomitantemente, na transcrição das falas, assumimos a equidade investigativa exequibilidade das informações, procurando assim, a emergência dos conceitos nos dados. Como investigadores, garantimos a salvaguarda das questões éticas e a preservação da confidencialidade no processo de recolha e a fidelidade tratamento de dados.

## **5.9 Aspetos inovadores que o estudo deverá comportar**

A pesquisa teve como inovação a abertura de um diálogo no seio dos agentes da formação técnica e profissional, refletindo sobre o modo como o processo de introdução da organização curricular por competências no contexto de ensino e aprendizagem em Cabo Verde tem sido percebido pelos atores diretamente implicados. Porém, tivemos em

devida conta, o modo como os atores da formação técnica profissional perspetivam a operacionalização dos impactos da abordagem por competência no desenvolvimento profissional do formando ao longo da vida.

Não existindo ainda, outros estudos no mesmo contexto e problemática, este estudo poderá promover uma reflexão com impactos no próprio terreno, desenvolvendo competências conectivas de liderança para agregar valores que apetrechem os aprendentes que saiam do ensino técnico-profissional para o mercado de trabalho, competências e habilidades que lhes permitam resolver eficazmente os problemas, exercendo uma liderança eficaz nas diversas dimensões da empregabilidade.

### **Considerações finais do capítulo**

Procuramos, através deste capítulo, abordar as técnicas metodológicas adotadas na nossa pesquisa com vista a proporcionar estudos próximos possíveis da originalidade, a nível da pesquisa educativa. Com este capítulo, pudemos demonstrar que em pesquisas educativas (enquadrada nas ciências sociais e humanas) fundamentalmente, as conexões que se estabelecem aos dados qualitativas e quantitativas permitem um amplo entendimento e aferição dos fenómenos que emergem no ensino e aprendizagem, cujo interesse é tanto da científica bem como da sociedade civil.

Ao assumirmos as distintas estratégias metodológicas do método misto, procuramos consistência da recolha, tratamento e inferência das informações obtidas na dimensão quantitativa e qualitativa, fortificada pela triangulação, de modo exploratória, descritiva, reflexiva e interpretativa. Concorremos assim à perspetiva de Godoy (1995: 56) de que “quando o estudo é de carácter descritivo e o que busca é o entendimento do fenómeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada.” Porém, percebemos que através da exploração conceptual das perceções e sentimentos dos sujeitos, adotamos uma estratégia reflexiva e interpretativa, esclarecendo factos e explorando significados que são manipulados e modificados pelas pessoas ao se depararem com as coisas do mundo no seu dia a dia, na vida quotidiana e instrumentalizados por medidas políticas ideológicas normalizadas pelas instituições educativas.





## **Capítulo VI**

### **6 Apresentação dos Dados**

## Introdução

Neste capítulo apresentamos uma descrição dos dados empíricos obtidos a partir de dois questionários aplicados a 163 professores com uma taxa de retorno de 91,4% correspondente a 149 questionários e a 379 alunos, cuja taxa de retorno foi de 100%. De igual modo, apresentamos um quadro de conteúdos de 16 entrevistas realizadas com diretores, subdiretores pedagógicos e técnico-profissionais, das quatro escolas técnicas Cabo-verdianas e com os coordenadores dos centros de emprego e formação profissional (IEFP) das ilhas do Sal e São Vicente. Também, apresentamos um repertório de documentos oficiais das organizações nacionais e internacionais, dentro de um quadro legal de conceptualização da educação e formação por competências. Todas as entrevistas foram gravadas e se encontram guardadas num Pen-Drive, onde podem ser consultadas juntamente com as transcrições.

Os questionários foram aplicados no período de 5 a 28 de junho de 2018, enquanto as entrevistas decorreram de 22 junho 2018 a 28 fevereiro de 2019. Após a recolha dos dados quantitativos, realizados de acordo com os procedimentos indicados no capítulo da metodologia, estes, foram analisados com recurso aos *softwares* informáticos: Excel e SPSS.20. As transcrições das entrevistas foram feitas manualmente no modelo *verbatim* e todas elas estão registadas num único documento com o título de “Mapa de Entrevistas”.

Cada entrevista está codificada com siglas formadas de acordo com as iniciais das funções dos entrevistados e numeradas de 1 a 4. Por exemplo, a sigla D<sub>E1</sub> significa diretor da escola 1, Sdp<sub>E2</sub> significa subdiretor (a) pedagógico (a) da escola 2, o Sdpt<sub>E3</sub> Significa subdiretor técnico-profissional da escola 3, Coord<sub>C1</sub>, significa coordenador do centro 1.

Neste e no capítulo VII, ao citarmos os entrevistados, utilizamos estas siglas e indicamos a página do mapa das transcrições das entrevistas que está disponível em anexo VI. O capítulo expõem dados quantitativos em tabelas, quadros e gráficos com algumas estatísticas. A categorização dos conteúdos das entrevistas e das consultas documentais é apresentada através de tabelas, com as análises aprofundadas. Apresentamos o quadro demográfico de todos os sujeitos da pesquisa, no intuito de deixar aos leitores desta tese

uma visão antecipada das características dos sujeitos da pesquisa, para melhor entendimento dos resultados observáveis nos dados.

## 6.1 Dados Quantitativos – Questionários.

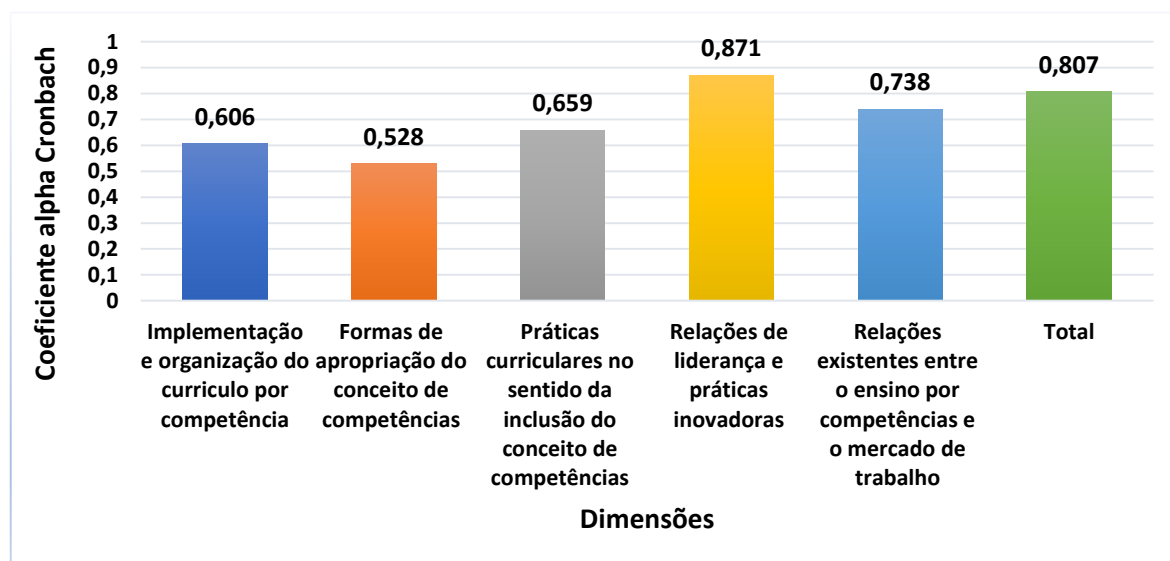
Uma das técnicas utilizadas nesta pesquisa, na recolha dos dados, foi a aplicação de dois questionários a professores e alunos do ensino técnico-profissional. Com esses instrumentos, procuramos obter dados objetivos através de um conjunto de questões sistematicamente articuladas, com intuito de medir o nível de concordância das informações escritas sobre a forma de sub-questões (itens) e selecionadas por parte dos sujeitos dentro de cada um dos constructos indicados e codificados nos quadros 5.7 e 5.8 da secção 5.5.1 do capítulo anterior.

Os construtos propostos nos questionários foram agrupados em *clusters* conceptuais para uma melhor objetivação dos conceitos. Em cada um dos *clusters (dimensões)*, procuramos recolher de forma aprofundada e objetiva as percepções dos sujeitos e correlacioná-las com as outras informações obtidas com os outros instrumentos de recolha de dados, tais como: as entrevistas, o *corpus* documental e a análise bibliográfica.

Os objetivos dos *clusters* são: 1. conceituar a opinião dos sujeitos sobre a implementação da organização curricular por competências (IOCC), estruturada em oito questões, com um coeficiente de alpha acrobach de 0,606, situado num intervalo de confiabilidade moderada (Cronbach, 2004); 2. as formas de apropriação do conceito de competências (FACC), estruturadas também em oito questões com o coeficiente alfa *de cronbach* de 0,528, situado no intervalo de baixa confiabilidade; 3. as práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competências (PCSIACC), estruturadas em seis questões, com o coeficiente alfa acronbach de 0,659 situado no intervalo de moderada confiabilidade; 4. as relações de liderança e práticas inovadoras (RLPI), estruturadas em cinco questões com o coeficiente alfa acronbach de 0,871 situado num nível de alta confiabilidade do instrumento; 5. as relações existentes entre o ensino por competências e o mercado de trabalho (REPCMT), estruturadas em sete questões com coeficiente alfa acronbach de 0,738 de moderada confiabilidade e aceitável (anexo III).

No gráfico 6.1, apresentamos os resultados do cálculo do alfa de cronbach obtido em cada dimensão do questionário que foi aplicado aos professores. O valor do coeficiente de alfa de cronbach no total das dimensões (todos os 34 itens) desse instrumento foi de 0,807, revelando assim, uma alta consistência interna na correlação dos 34 itens das dimensões propostas.

**Gráfico 6.1. Coeficiente alfa de Cronbach do questionário dos professores, por Cluster e total de itens.**



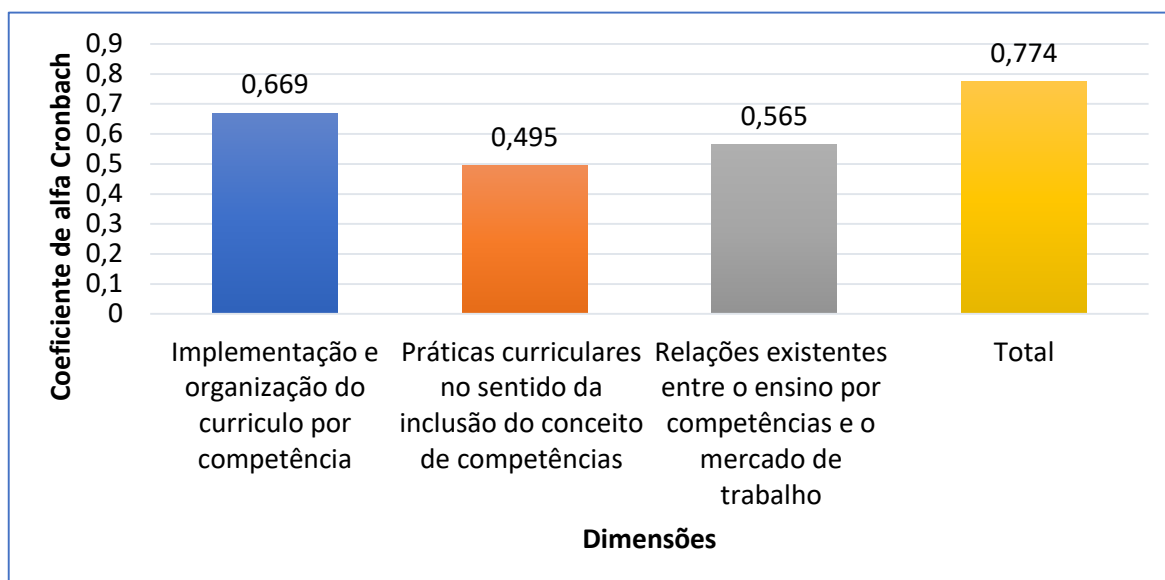
Fonte: Elaborado pelo Autor (2020)

A segunda parte do questionário direccionado aos alunos é formada pelos três constructos (clusters) com 18 itens no total, relacionados com objeto de estudo, sendo que, na dimensão IOCC (com 8 questões), o coeficiente alfa de cronbach é no valor de 0,669, evidenciando uma confiabilidade moderada, PCSICC (com 6 questões) com uma baixa confiabilidade no valor 0,495 e REPCMT com 4 questões, também com uma confiabilidade baixa no valor de 0,565 e tendo-nos no geral, uma confiabilidade também de alta consistência dos itens no valor de 0,774 do coeficiente alfa Cronbach (Cronbach, 1951; 2004).

Apesar de termos observado um baixo valor do alfa Cronbach nas dimensões PCSICC e REPCMT, optamos por não eliminar os itens, visto que não põem em causa a consistência do instrumento, da escala dos itens nas dimensões no total, exposto no gráfico 6.1, demonstrando assim a consistência.

A semelhança dos *clusters* no questionário dos professores, seguidamente apresentamos o gráfico dos valores do teste de confiabilidade e de consistência interna dos itens de cada dimensão (*clusters*) e no total do questionário dos alunos, permitindo uma maior compreensão das relações inter-itens e inter-blocos.

**Gráfico 6.2. Coeficiente alfa de Cronbach dos alunos, por dimensão e total de itens.**



Fonte: Elaborado pelo Autor (2020)

Os itens foram parametrizados na escala de *Likert* numa métrica de 1 a 5 (cinco pontos), sendo o nível 1= 'Discordo totalmente', 2= 'Discordo', 3= 'Não discordo nem concordo', 4= 'Concordo' e 5= 'Concordo totalmente. Com isso, pretendemos medir se os instrumentos de recolha de dados quantitativos foram satisfatórios ao calcularmos o coeficiente de alfa *acronbach*, verificando a confiabilidade consubstanciada à conceitualização do nosso objeto de estudo.

Assim, com os dados dos questionários aplicados aos professores, tivemos um coeficiente de 0,807 e aos alunos, um valor de 0,774 revelando assim, um alto grau de confiabilidade dos dois instrumentos (Cronbach, 2004).

Com isso, procuramos encontrar e dar resposta ao objetivo principal da questão, de ***conhecer a visão que os agentes da formação profissional têm da implementação do modelo de ensino por competências no ensino técnico-profissional em Cabo Verde*** com recurso ao teste de concordância K (Capa) das respostas obtidas a partir dos questionários.

Os níveis de concordância dos professores e alunos do ensino técnico profissional, sobre os itens apresentados foram calculados através do *software* SPSS.20, o índice capa (índice de concordância) num nível e num intervalo de confiança de 99%, assim como analisamos as estatísticas referentes à contingência entre as variáveis, as frequências, a heterogeneidade dos dados em relação a determinadas variáveis e indicadores de concordância na escala apresentada, a concentração dos resultados em torno das medidas de centralização, observando e analisando o grau de homogeneidade dos conjuntos de dados obtidos na pesquisa. Propomos alguma correlação dos dados conceptuais com os demográficos e alguns testes paramétricos para possíveis inferências neste capítulo e no capítulo da discussão dos resultados.

### Confiabilidade dos instrumentos de recolha de dados quantitativos

Ao avaliar o grau de confiabilidade dos questionários, foi feito uma análise do coeficiente de alfa acronbach, onde foi observado a consistência interna dos instrumentos, obtidas da equação  $\alpha = \left( \frac{k}{k-1} \right) \left[ 1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_r^2} \right]$ , sendo  $\alpha$  o coeficiente de *Cronbach*, variando o  $[0; 1]$ ,  $k$  o número de itens do questionário  $S_i^2$  a variância dos itens  $i$ ,  $S_r^2$  a variância total dos itens do questionário, (Cronbach, 1951, 2004; Agresti & Finlay, 2012). Lee J. Cronbach em 1951, apresentou a fórmula acima indicada de modo a que permitisse calcular as estatísticas para teste de confiabilidade de testes com variáveis que não sejam dicotómicas (Cronbach, 2004; 1951) em um questionário aplicado a uma pesquisa. Para melhor entendimento dos valores obtidos dos cálculos, nos dois questionários, apresentamos o quadro seguinte de escala de medição da confiabilidade, de modo a permitir ao leitor ajuizar sobre a qualidade dos instrumentos de recolha dos dados quantitativos aqui aplicados.

**Quadro 6.1. Confiabilidade dos Instrumentos**

| Confiabilidade    | Muito baixo        | Baixo                     | Moderada                  | Alta                      | Muito alta    |
|-------------------|--------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------|
| Valor de $\alpha$ | $\alpha \leq 0,30$ | $0,30 < \alpha \leq 0,60$ | $0,60 < \alpha \leq 0,75$ | $0,75 < \alpha \leq 0,90$ | $\alpha > 90$ |

Fonte: Adaptado de Lee Cronbach (1951:325).

Com esta escala de mensuração, observamos níveis em que os instrumentos aplicados na escala de *likert* de 5 níveis distribuído em clusters foram satisfatórios para os

avaliadores (professores/alunos). Com esta escala de medição procuramos pôr os parâmetros de confiabilidade dos itens mensurados na escala de *alfa acronbach*, considerando que, “coletando uma amostra, devemos converter nossas ideias sobre os fenómenos sociais em dados para decidir o que mensurar e como mensurar” (Agresti & Finlay, 2012:27).

Nesta pesquisa, consideramos satisfatórios os instrumentos e/ou os clusters de conceitualização de competências dado que, das respostas obtidas, tivemos um coeficiente de *alfa acronbach* superior a 0,70 exposto nas tabelas 6.1 e 6.2 a seguir.

**Tabela 6.1. Confiabilidade do questionário aplicado aos professores.**

| Cronbach's Alpha | Cronbach's Alpha Based on Standardized Items | N of Items |
|------------------|----------------------------------------------|------------|
| .806             | .807                                         | 34         |

**Fonte: Elaborado pelo Autor, (2020)**

**Tabela 6.2. Confiabilidade do questionário aplicado aos alunos.**

| Cronbach's Alpha | Cronbach's Alpha Based on Standardized Items | N of Items |
|------------------|----------------------------------------------|------------|
| .772             | .774                                         | 18         |

**Fonte: Elaborado pelo Autor, (2020)**

Para o questionário aplicado aos professores, o coeficiente de alfa acronbach é de 0,807, o que indicia a qualidade do questionário na escala de Bom ou alta (Tabela 6.1) e o questionário aplicado aos alunos de 0,774, também situado num nível alto confiabilidade (Tabela 6.2). Com estes resultados obtidos através do SPSS, torna-se evidente que existe um grau de alta confiabilidade (Agresti & Finlay, 2012; Freita & Rodrigues, 2005; Cronbach, 2004), nos dois instrumentos utilizados, na obtenção do grau de concordância dos sujeitos, no concernente aos itens apresentados.

## Índice de concordância

Dadas as características da escala de medida definida nos questionários, optamos por calcular o índice de concordância nos blocos de itens conceituais com intuito de inferir sobre os indicadores da escala de Likert anteriormente definidas como instrumento de medição do grau de concordância dos inqueridos relativamente a hipóteses, propostas nos blocos de questões.

A concordância é definida como sendo o grau em que dois ou mais avaliadores, utilizando a mesma escala de avaliação, fornecem igual classificação para uma mesma situação observável (Graham, 2012; Matos 2014). Com a escala de concordância o investigador mede com que frequência dois ou mais avaliadores atribuem a mesma classificação sobre determinado constructo, termo ou comportamentos. Com a análise de concordância o investigador pode determinar a precisão dos indicadores dos subjetivos de forma objetiva, medir e identificar em quais dos itens evidenciam maior taxa de concordância ou discordância (acertos ou erros) e com isto, inferir sobre as incongruências dos respondentes ou avaliadores sobre dimensões conceptuais do objeto de estudo em análise.

Existem vários métodos para calcular o índice de concordância, mas para as análises dessa pesquisa utilizamos o índice de Kapa ou índice de Cohen. O índice de K é um procedimento estatístico proposto por Jacob Cohem em 1960 para avaliar o nível de concordância entre duas variáveis, conteúdos ou métodos. Assim, o coeficiente de Kapa pode ser definida como proporção de concordância entre avaliadores após ser retirada a proporção de concordância devido ao acaso (Matos, 2014).

O índice de K é interpretado de acordo com o quadro seguinte, segundo Landis e Koch (1977) citado por Matos (2014):

**Quadro 6.2. Escala de Concordância.**

| Concordância     | Pobre   | Ligeira           | Considerável         | Moderada             | Substancial          | excelente         |
|------------------|---------|-------------------|----------------------|----------------------|----------------------|-------------------|
| K (Índice Kappa) | $K = 0$ | $0 < K \leq 0,20$ | $0,20 < K \leq 0,40$ | $0,40 < K \leq 0,60$ | $0,60 < K \leq 0,80$ | $0,80 < K \leq 1$ |

Fonte: Adaptado de Matos, 2014, p. 305



Pretendemos analisar o nível de concordância entre algumas associações de variáveis categóricas que consideramos pertinentes para essa pesquisa.

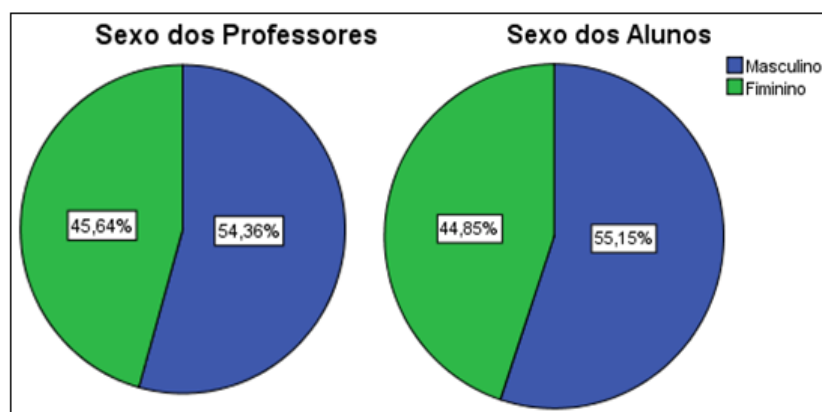
### **6.1.1 Apresentação dos dados demográficos**

Para uma fácil compreensão desta investigação, apresentamos nesta secção os dados demográficos dos sujeitos desta pesquisa, de modo descritivo e analítico em todas as variáveis associadas aos questionários de professores e alunos do ensino técnico profissional. O entendimento das circunstâncias demográficas de cada sujeito ajuda a compreensão das suas perceções.

Apresentamos assim os dados em tabelas de frequência cruzadas e em grupos, para dar um maior entendimento contingencial das variáveis e ver até que ponto tais variáveis estudadas se relacionam dentro do objeto de estudo. Procuramos analisar a dispersão e a concentração dos dados em torno das medidas de centralidade estatística, de modo a avaliar o grau da heterogeneidade das variáveis a partir da nossa amostra com base nas questões demográficas e nos construtos e itens do objeto de estudo, correlacionando-as com o comportamento estatístico das variáveis demográficas, permitindo assim, uma mais sólida discussão dos dados no capítulo VII, inferindo com segurança, sobre os resultados aqui apresentados e pré-analisados.

Dos 149 professores inquiridos através dos questionários, constata-se que 54,36% são homens e 46,64% mulheres, enquanto os 379 alunos inquiridos, 55,15% são do sexo masculino e 44,85% feminino. A seleção dos alunos respondentes aos questionários foi feita de acordo com as distribuições por escolas, por ano de escolaridade, por cursos e por turmas na mesma proporção relativamente ao cálculo da amostra, apresentado no capítulo da metodologia. Quanto à seleção dos professores respondentes foi de modo aleatório e sistemático na sala de professores das referidas escolas e centros de formação, visto que estes sujeitos foram de mais difícil acesso por não se encontrarem ao mesmo tempo no mesmo espaço para responder o questionário, o que afetou o retorno da totalidade dos questionários. Dos resultados obtidos em ambas as amostras, percebe-se uma predominância amostral do grupo masculino, como ilustrado no gráfico 6.3 a seguir.

Gráfico 6.3. Sexo dos professores



Fonte: Elaborado pelo Autor (2020)

Analisando a predominância dos géneros nos cursos de formação técnica profissional quer nas amostras dos docentes, quer dos formandos, o masculino domina com a representatividade percentual de 54,36% e 55,15% para professores e alunos respetivamente.

#### 6.1.1.1 Idade dos professores dos centros de formação técnica profissional

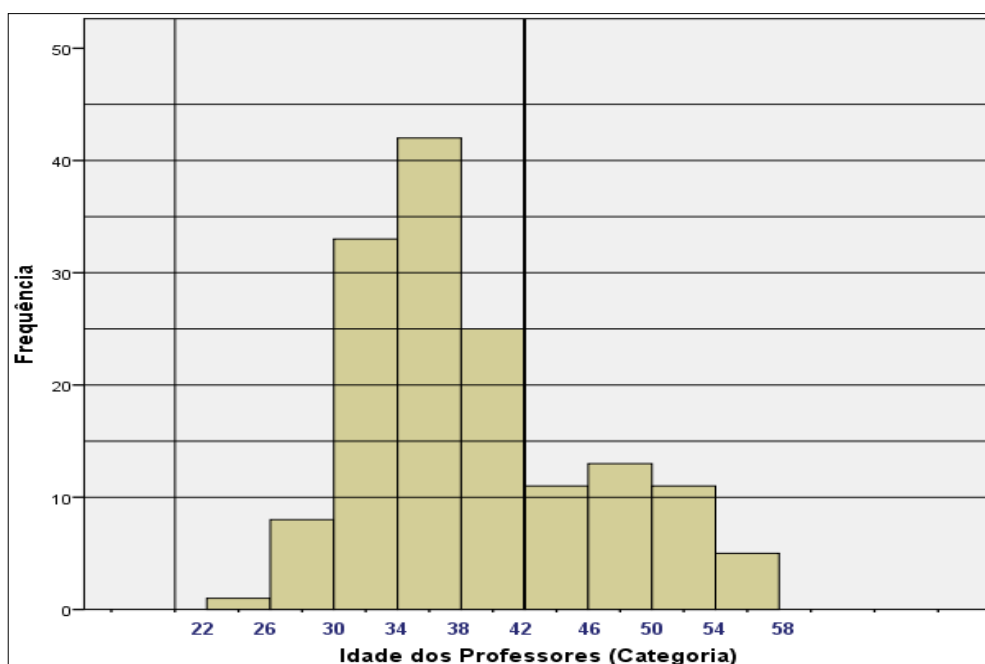
Ao apresentarmos os dados em tabelas e gráficos, percebe-se que entre os professores inquiridos, a idade mínima observada foi de 26 anos e máxima de 57 anos, sendo a média aproximadamente de 39,19 anos com um desvio padrão de 7,181 anos e um índice de assimetria de 0,673 (assimetria positiva, representando uma assimetria com cauda à direita), o que significa que mais de metade dos inquiridos tem idade inferior a média com um erro padrão para assimetria de 0,199, demonstrando claramente que a média das idades tem uma razoável capacidade de representar este conjunto de dados (Pinto, 2009). Não se verifica neste quesito nenhum valor ausente, o que nos garante um bom nível de significância para a nossa amostra (tabela 6.3). Ao lado da tabela, apresentamos o histograma das idades dos professores (gráfico 6.4) distribuído em 9 categorias (em classe), dando uma visão mais concentrada das distribuições, tomando como fator constante 4 anos e cuja classe inferior que corresponde a primeira categoria que varia de 22 a 26 anos, estando os valores altos das classes inclusos nas classes.

**Tabela 6.3. Estatísticas da idade dos Professores.**

| N      |         | Media | Mediana | Moda | Desvio Padrão | Variancia | Assimetria | Erro padrão de simetria | Amplitude | Mínimo | Máximo |
|--------|---------|-------|---------|------|---------------|-----------|------------|-------------------------|-----------|--------|--------|
| Valido | Ausente |       |         |      |               |           |            |                         |           |        |        |
| 149    | 0       | 39,19 | 37      | 35   | 7,181         | 51,573    | 0,673      | 0,199                   | 31        | 26     | 57     |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

**Gráfico 6.4. Idade dos professores dos centros de formação técnica e profissional**



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Ao analisarmos a distribuição dos professores pela idade, nas escolas técnico-profissionais, notamos que, mais de 50% dos professores têm idade inferior à média, sendo o desvio da média em relação mediana de 2,19 anos (tabela 6. 3). Notamos ainda que, a maioria dos professores estão com a idade na faixa etária de 30 a 42 anos (gráfico 6. 4).

#### **6.1.1.2 Características demográficas por centros de formação técnica profissional.**

Dada a heterogeneidade da amostra, tivemos que apresentar através da tabela 6.4 a distribuição dos inquiridos por escolas, de modo a permitir-nos uma visão estratificada do número de inquiridos, tendo em conta a escola e/ou centro de formação. Essas distribuições estatísticas evidenciam uma proporção amostral em função do tamanho da

população e das características específicas de cada centro de formação técnico-profissional, em que os dados foram recolhidos.

Na tabela 6.4 dimensionamos o número de amostra de cada estrato e com ela consegue-se fazer a análise particularizada da distribuição dos sujeitos por escolas e centros de formação profissional.

**Tabela 6.4. Distribuição de professores por centros de formação.**

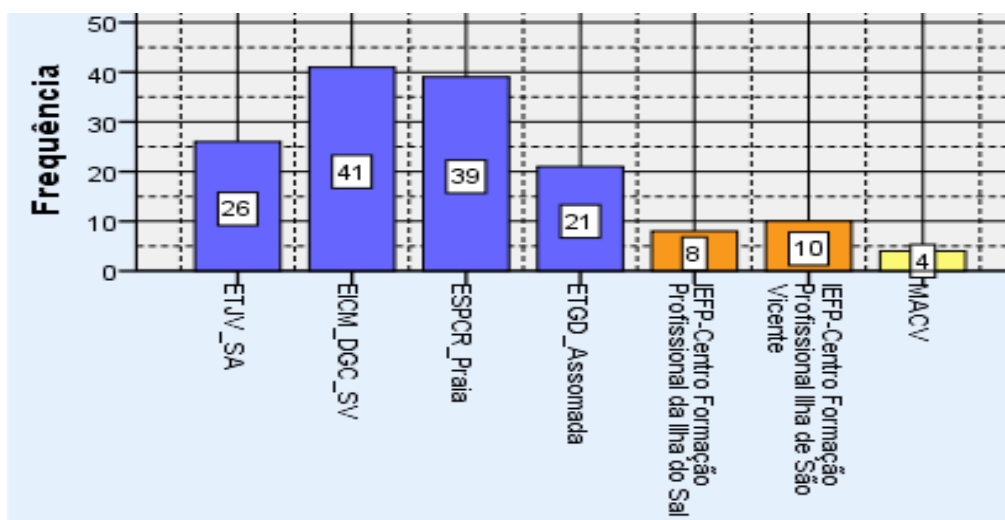
| Escola de lecionação atualmente |                                                       | Frequência | Percentagem | Percentagem<br>valido | Cumulação<br>Percentual |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------|------------|-------------|-----------------------|-------------------------|
| Valido                          | ETJV_SA                                               | 26         | 17,4        | 17,4                  | 17,4                    |
|                                 | EICM_DGC_SV                                           | 41         | 27,5        | 27,5                  | 45,0                    |
|                                 | ESPCR_Praia                                           | 39         | 26,2        | 26,2                  | 71,1                    |
|                                 | ETGD_assomada                                         | 21         | 14,1        | 14,1                  | 85,2                    |
|                                 | IEFP-Centro Formação Profissional da Ilha do Sal      | 8          | 5,4         | 5,4                   | 90,6                    |
|                                 | IEFP-Centro Formação Profissional Ilha de São Vicente | 10         | 6,7         | 6,7                   | 97,3                    |
|                                 | MACV                                                  | 4          | 2,7         | 2,7                   | 100,0                   |
|                                 | Total                                                 | 149        | 100,0       | 100,0                 |                         |

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020)

Nota-se pela tabela 6.4, que 85,2% dos professores inquiridos são das escolas técnicas e que 14,8% são dos centros de formação profissional, sendo que, desses 14,8%, 2,7% dos inquiridos lecionam num centro de formação profissional privado, ficando os dois centros do IEFP com uma representatividade de 12,1% do total da amostra. A taxa de representatividade por estrato está afetada pelo tamanho da população de cada estrato da nossa amostra, definida no capítulo da metodologia.

Para o entendimento da distribuição das amostras, apresentamos o gráfico 6.5 de modo que os leitores desta tese possam interpretar os dados com clareza.

**Gráfico 6.5. Distribuição da amostra dos professores por centros de formação.**



Fonte: Elaborado pelo Autor (2020)

Dos 149 professores inquiridos a nível nacional distribuídas por estrato, em termos percentual, a escola técnica João Varela (ETJV\_SA) na ilha de Santo Antão com 26 professores inquiridos, representando 17,4% da amostra, Escola Industrial e Comercial do Mindelo (EICM) em São Vicente com 41 professores, representando 27,5% da amostra, Escola Secundária Polivalente Cesaltina Ramos (ESPCR), na Cidade da Praia ilha de Santiago com 39 professores, representando 26,2%, Escola Técnica Grão Duque Henri, Cidade de Assomada (ETGDH), ilha de Santiago com 21 professores, representando 14,1%, o IEFP do sal, 8 professores com 5,4% de representatividade, IEFP do Mindelo, 10 professores com 6,7% e MACV são vicente com 4 professores, representando 2,7% da amostra.

### **6.1.1.3 Grau académico dos professores**

Com objetivo de analisar as características profissionais e académicas do corpo docente das escolas técnicas e dos centros de formação profissional, construímos uma variável categórica 'grau académico' com 6 itens que por conveniência foi catalogada na escala ordinal, tomando o nível mais baixo, o item técnico médio e o mais alto, o doutoramento. Com esta classificação foi possível obter as estatísticas que nos permitiram fazer uma inferência mais objetiva, hipotética e dedutiva desta categoria. Na tabela 6.5 apresentamos as distribuições da amostra de forma abrangente, dispondo as frequências absolutas e relativas dos níveis académicos. Como se pode observar não tivemos valores omissos.

**Tabela 6.5. Grau académico dos Professores**

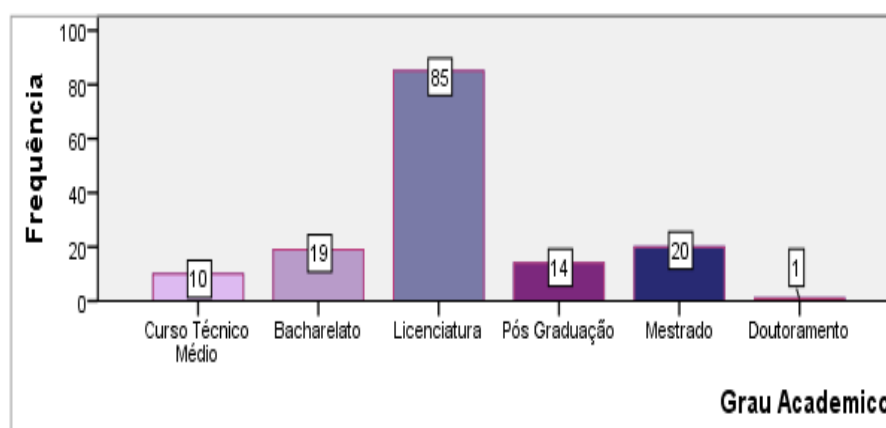
| Grau académico      | Frequência | Percentagem | Percentagem | Percentagem |
|---------------------|------------|-------------|-------------|-------------|
|                     |            |             | valida      | acumulada   |
| Curso Técnico Médio | 10         | 6,7         | 6,7         | 6,7         |
| Bacharelato         | 19         | 12,8        | 12,8        | 19,5        |
| Licenciatura        | 85         | 57,0        | 57,0        | 76,5        |
| Pós-Graduação       | 14         | 9,4         | 9,4         | 85,9        |
| Mestrado            | 20         | 13,4        | 13,4        | 99,3        |
| Doutoramento        | 1          | ,7          | ,7          | 100,0       |
| Total               | 149        | 100,0       | 100,0       |             |

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020)

Ao observar os dados da tabela, constata-se que, 6,7% dos professores inquiridos não tem formação superior, mas sim curso técnico médio, 12,8% tem Bacharelato, 57% Licenciatura, 9,4% Pós-graduação, 13,4% Mestrado e 0,7% Doutoramento.

Para possibilitar uma consistente análise e supostamente, o melhor entendimento dos dados apresentados, propomos o gráfico 6.6 a seguir, onde consta a distribuição dos inquiridos por nível de formação académica que permitirá uma melhor compreensão das percepções manifestas no questionário (anexo I.i).

**Gráfico 6.6. Grau académico dos professores.**



Fonte: Elaborado pelo Autor (2020)

Fazendo uma análise cruzada das variáveis 'Centros de formação técnico-profissional' com o 'grau académico dos professores' observa-se 100% de respostas válidas.

Desses resultados, (ver a tabela 6.6), salientamos o facto de no IEPF da Ilha do Sal não existir nenhum professor sem formação superior.

**Tabela 6.6. Grau Académico \* Escola de lecionação atualmente – Tabela Cruzada.**

|                |               |  | Escola de lecionação atualmente |             |             |           |           |         | Total |      |
|----------------|---------------|--|---------------------------------|-------------|-------------|-----------|-----------|---------|-------|------|
|                |               |  | ETJV_SA                         | EICM_DGC_SV | ESPCR_Praia | ETGDH_Ass | IEFP- sal | IEFP-sv |       | MACV |
| Grau Académico | Curso Técnico |  | 3                               | 5           | 0           | 0         | 0         | 1       | 1     | 10   |
|                | Médio         |  |                                 |             |             |           |           |         |       |      |
|                | Bacharelato   |  | 7                               | 4           | 3           | 2         | 0         | 3       | 0     | 19   |
|                | Licenciatura  |  | 12                              | 22          | 24          | 16        | 4         | 4       | 3     | 85   |
|                | Pós-Graduação |  | 3                               | 2           | 6           | 2         | 1         | 0       | 0     | 14   |
|                | Mestrado      |  | 1                               | 7           | 6           | 1         | 3         | 2       | 0     | 20   |
|                | Doutoramento  |  | 0                               | 1           | 0           | 0         | 0         | 0       | 0     | 1    |
| Total          |               |  | 26                              | 41          | 39          | 21        | 8         | 10      | 4     | 149  |

**Legenda:** ETJV\_SA – Escola técnica João Varela – Ilha de Santo Antão; EICM\_DGC\_SV – Escola Industrial e Comercial do Mindelo  
Guilherme Dias Chantre – Ilha de São Vicente; ESPCR\_Praia – Escola Polivalente Cesaltina Ramo – Praia, Ilha de Santiago; ETGDH –  
Escola Técnica Grão Duque Henri – Assomada – Ilha de Santiago; MACV – Escola profissional em Saúde e Educação – Ilha São vicente;  
IEFP\_sal – Centro de Emprego Formação Profissional da Ilha do Sal; IEPF\_SV – Centro Emprego Formação Profissional Ilha de São  
Vicente.

Autor: Elaborado pelo autor.

Ao associarmos as duas variáveis categóricas da tabela 6.6, obtivemos um coeficiente de contingência no valor de 0,441 com um nível de significância de 0,212, como ilustra a tabela 6.7, demonstrado claramente a existência de uma dependência entre as duas variáveis aqui testadas.

**Tabela 6.7. Nível de contingência das Variável ‘grau académico’ x ‘escola de lecionação’**

**Medidas simétricas**

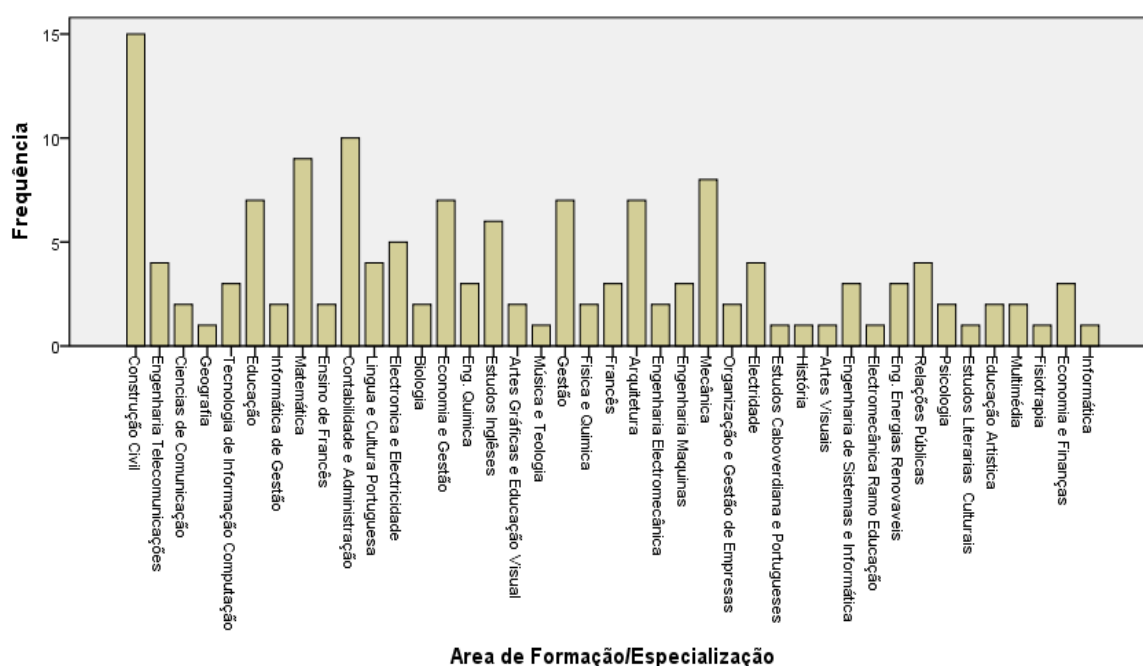
|                     |                             | Valor | Nível de Significância (alpha). |
|---------------------|-----------------------------|-------|---------------------------------|
| Nominal por Nominal | Coeficiente de contingência | ,441  | ,212                            |
| N de casos válidos  |                             | 149   |                                 |

Autor: Elaborado pelo autor.

#### 6.1.1.4 Áreas de especialização dos formadores/Formação dos professores

As áreas de especialização com mais professores formados são as de construção civil, representando 10,1% dos inquiridos, seguido da área de contabilidade e administração com 6,7% e matemática com 6%, enquanto as áreas que apresentam menor percentagem dos inquiridos 0,7% são: geografia, música e tecnologia, estudos cabo-verdianos e portugueses, história, artes visuais, eletromecânica-ramo educação, estudos literários e culturais, fisioterapia e informática com ilustração no gráfico 6.7 a seguir.

**Gráfico 6.7. Área de formação dos professores/formadores.**

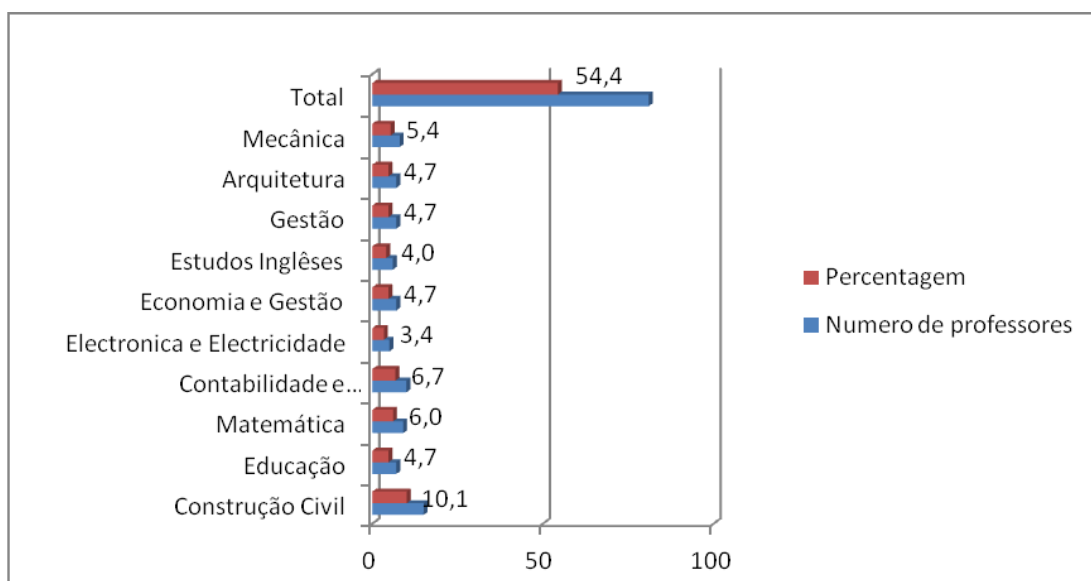


Fonte: Elaborado pelo autor.

Para uma análise mais refinada, apresentamos no gráfico 6.8 as áreas de formação com mais professores formados com um total de 54,4% dos 149 inquiridos que corresponde a 81 professores.



**Gráfico 6.8. Áreas especialização com maior número de professores.**

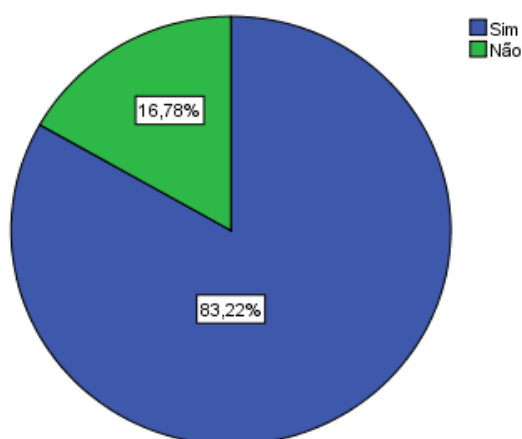


Fonte: Elaborado pelo autor

#### 6.1.1.5 Formação de Capacitação pedagógica dos docentes

Dos 149 professores inquiridos, verificou-se que 83,22% dos professores já tiveram formação de capacitação e que 16,78% dos inquiridos não têm formação de capacitação pedagógica (gráfico 6.9).

**Gráfico 6.9. Capacitação pedagógica dos professores do ensino técnico-profissional.**



Fonte: Elaborado pelo autor.

Questionados sobre a atual situação formativa, pedindo-lhes que escolhesse se estavam a frequentar, se pretendiam frequentar ou não pretendiam frequentar a formação de capacitação pedagógica, obtivemos 40 respostas válidas e 109 não respostas. Das 40

respostas válidas, 6 dos respondentes estão frequentando uma formação capacitação, 21 pretendem frequentar e 13 não pretendem frequentar nenhuma formação de capacitação, se pode verificar na tabela 6.8. Em termos percentuais verificamos que 73,2% não responderam, enquanto os que responderam, 4% estão frequentando a formação de capacitação, 14,1% pretende frequentar, 8,7% não pretendem frequentar uma formação de capacitação.

**Tabela 6.8. Situação Capacitação Formativa.**

|              |                         | Frequência | Percentagem | Percentagem válida | Percentagem acumulada |
|--------------|-------------------------|------------|-------------|--------------------|-----------------------|
| Validos      | Estou frequentando      | 6          | 4,0         | 15,0               | 15,0                  |
|              | Pretendo frequentar     | 21         | 14,1        | 52,5               | 67,5                  |
|              | Não pretendo frequentar | 13         | 8,7         | 32,5               | 100,0                 |
|              | Total                   | 40         | 26,8        | 100,0              |                       |
| Não resposta |                         | 109        | 73,2        |                    |                       |
| Total        |                         | 149        | 100,0       |                    |                       |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quando confrontamos os dados referentes à capacitação pedagógica dos professores, verificamos que dos que tem formação pedagógica, 15 responderam, e destes, três estão frequentando uma nova formação de capacitação, 5 pretende frequentar e 7 não pretendem. Ao analisarmos os resultados relativamente aos professores que não têm formação de capacitação pedagógica, observamos que 3 estão frequentando formação, 16 pretendem frequentar e 6 não pretendem.

Apresentamos os dados referentes à atual situação de capacitação pedagógica, discriminados por escola, na Tabela 6.9.

Tabela 6.9. Formação de Capacitação Pedagógica dos Professores dos Centros de Formação.

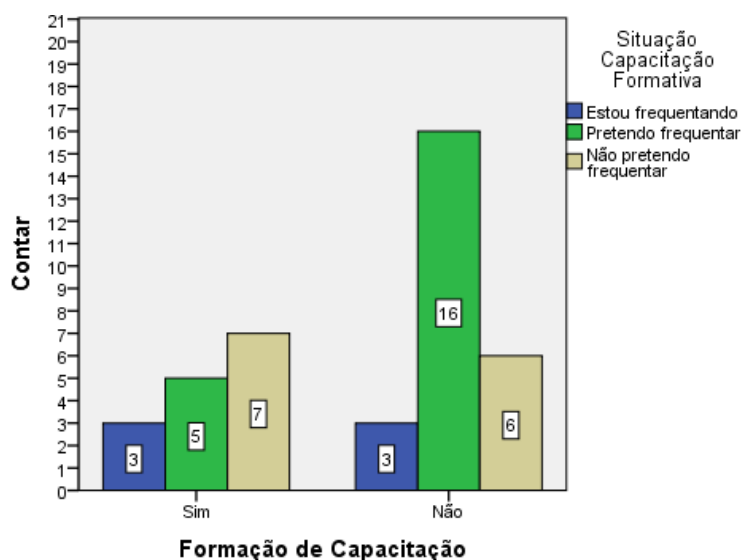
| Contar                                                  |             |     |                                |                     |                         |       |
|---------------------------------------------------------|-------------|-----|--------------------------------|---------------------|-------------------------|-------|
| Formação de Capacitação * Situação                      |             |     | Situação Capacitação Formativa |                     |                         | Total |
| Capacitação Formativa * Escola de lecionação atualmente |             |     | Estou frequentando             | Pretendo frequentar | Não pretendo frequentar |       |
| ETJV_SA                                                 | Formação de | Sim | 1                              | 0                   |                         | 1     |
|                                                         | Capacitação | Não | 0                              | 3                   |                         | 3     |
|                                                         | Total       |     | 1                              | 3                   |                         | 4     |
| EICM_DGC_SV                                             | Formação de | Sim | 1                              | 1                   | 1                       | 3     |
|                                                         | Capacitação | Não | 0                              | 3                   | 0                       | 3     |
|                                                         | Total       |     | 1                              | 4                   | 1                       | 6     |
| ESPCR_Praia                                             | Formação de | Sim | 1                              | 2                   | 1                       | 4     |
|                                                         | Capacitação | Não | 3                              | 3                   | 3                       | 9     |
|                                                         | Total       |     | 4                              | 5                   | 4                       | 13    |
| ETGDH_ Assomada                                         | Formação de | Sim |                                | 0                   | 1                       | 1     |
|                                                         | Capacitação | Não |                                | 4                   | 1                       | 5     |
|                                                         | Total       |     |                                | 4                   | 2                       | 6     |
| IEFP-Centro Formação Profissional da Ilha do Sal        | Formação de | Sim |                                | 0                   | 1                       | 1     |
|                                                         | Capacitação | Não |                                | 2                   | 1                       | 3     |
|                                                         | Total       |     |                                | 2                   | 2                       | 4     |
| IEFP-Centro Formação Profissional Ilha de São Vicente   | Formação de | Sim |                                | 2                   | 3                       | 5     |
|                                                         | Capacitação | Não |                                | 0                   | 1                       | 1     |
|                                                         | Total       |     |                                | 2                   | 4                       | 6     |
| MACV                                                    | Formação de | Não |                                | 1                   |                         | 1     |
|                                                         | Total       |     |                                | 1                   |                         | 1     |
| Total                                                   | Formação de | Sim | 3                              | 5                   | 7                       | 15    |
|                                                         | Capacitação | Não | 3                              | 16                  | 6                       | 25    |
|                                                         | Total       |     | 6                              | 21                  | 13                      | 40    |

Fonte: Elaborado pelo autor.

O grau de contingência do cruzamento dos dados é de 0,286, evidenciando uma evolução de fraca para moderada dependência, relativamente a associação estatística das

variáveis formações de capacitação e situação de capacitação exposta na tabela 6.9. O valor final da tabela foi graficamente gerado no intuito de dar maior visualização do agrupamento dos dados e facilitar a sua compreensão descritiva.

**Gráfico 6.10. Capacitação pedagógica dos professores.**



Fonte: Elaborado pelo autor.

O gráfico clarifica a situação pedagógica dos professores e a partir dela, percebe-se que, número o de professores com formação de capacitação pedagógica é inferior do que àqueles que não dispõem de uma capacitação. No entanto, dos que dispõem de capacitação pedagógica 6 deles não pretendem capacitar 16 não estão a frequentar a formação, mas pretendem frequentar. É de realçar que dos que já dispõem de capacitação pedagógica, 5 pretendem frequentar uma nova formação de capacitação, enquanto 7 não estão a frequentar e nem pretendem frequentar nova formação.

#### **6.1.1.6 Áreas científicas e técnicas de atuação didático-pedagógica**

Na recolha dos dados, tivemos em conta a distribuição dos professores por área de atuação didático-pedagógica, dispondo-os nas tabelas 6.10 e 6.11, de modo a permitir a análise da distribuição por disciplinas de carácter geral e por disciplinas associadas com as áreas específicas do ensino técnico e das qualificações profissionais.

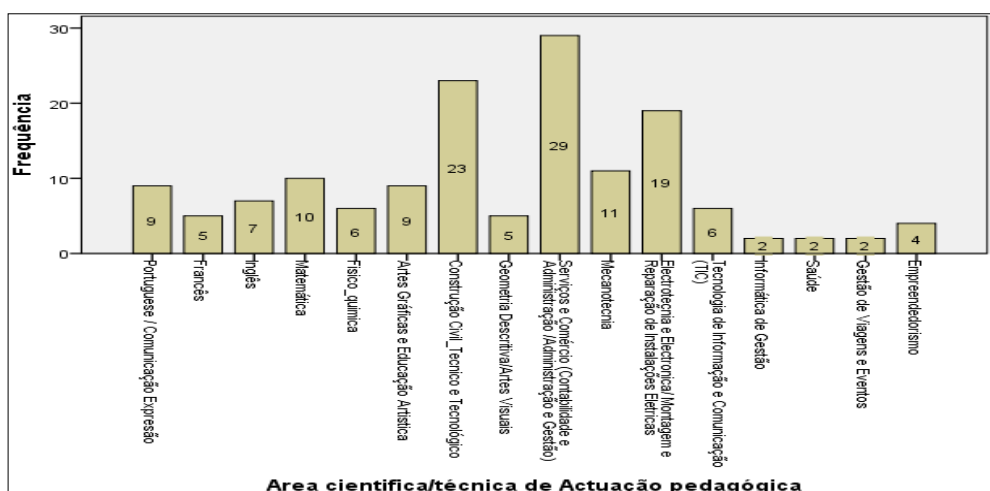
**Tabela 6.10. Distribuição dos professores por área de atuação didático-pedagógica**

|                                                                             | Frequência | Porcentagem | Validade Percentual | Acumulação Percentual |
|-----------------------------------------------------------------------------|------------|-------------|---------------------|-----------------------|
| Português / Comunicação Expressão                                           | 9          | 6,0         | 6,0                 | 6,0                   |
| Francês                                                                     | 5          | 3,4         | 3,4                 | 9,4                   |
| Inglês                                                                      | 7          | 4,7         | 4,7                 | 14,1                  |
| Matemática                                                                  | 10         | 6,7         | 6,7                 | 20,8                  |
| Físico-química                                                              | 6          | 4,0         | 4,0                 | 24,8                  |
| Artes Gráficas e Educação Artística                                         | 9          | 6,0         | 6,0                 | 30,9                  |
| Construção Civil: Técnico e Tecnológico                                     | 23         | 15,4        | 15,4                | 46,3                  |
| Geometria Descritiva/Artes Visuais                                          | 5          | 3,4         | 3,4                 | 49,7                  |
| Serviços e Comércio (Contabilidade e Administração /Administração e Gestão) | 29         | 19,5        | 19,5                | 69,1                  |
| Mecanotecnica                                                               | 11         | 7,4         | 7,4                 | 76,5                  |
| Eletrotecnia e Eletrónica/ Montagem e Reparação de Instalações Elétricas    | 19         | 12,8        | 12,8                | 89,3                  |
| Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC)                                | 6          | 4,0         | 4,0                 | 93,3                  |
| Informática de Gestão                                                       | 2          | 1,3         | 1,3                 | 94,6                  |
| Saúde                                                                       | 2          | 1,3         | 1,3                 | 96,0                  |
| Gestão de Viagens e Eventos                                                 | 2          | 1,3         | 1,3                 | 97,3                  |
| Empreendedorismo                                                            | 4          | 2,7         | 2,7                 | 100,0                 |
| Total                                                                       | 149        | 100,0       | 100,0               |                       |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao observar a tabela 6.10 percebe-se que a área de atuação pedagógica com maior número de professores inquiridos é de serviços e comércio (contabilidade e administração e administração e gestão) uma representatividade de 19,5%, seguido de construção civil com 15% e eletricidade com 12% dos inquiridos. As áreas de atuação pedagógica com menores números de formadores inquiridos foram de informática de gestão, saúde e gestão de viagens e eventos com 1,3% dos inquiridos. Quando analisamos as chamadas disciplinas de carácter geral: Português / Comunicação Expressão, Francês, Inglês, Matemática e física e Química, observamos que os professores destas áreas de atuação pedagógica representam 24,8% dos inquiridos e que destes grupos a matemática é a disciplina com maior representatividade com 6,7%. O gráfico a seguir traduz o número de professores distribuídos por áreas científicas/técnica de atuação pedagógica, permitido aos leitores melhor entendimento dos dados.

**Gráfico 6.11. Área científica/técnica de atuação pedagógica.**



Fonte: Elaborado pelo autor

Com as distribuições obtidas por área de atuação pedagógica, tivemos que agrupar as extensas áreas da tabela anterior em três grandes áreas expostas na tabela 6.11, de modo a permitir uma análise mais breve dos resultados, procurando com alguma pertinência as suas relações e ajustando-os ao domínio de atuação científica e técnica. Assim, foram criadas as variáveis: Disciplina de caráter geral, área técnica e área das qualificações profissionais, agrupando as áreas/disciplinas de atuação dos docentes e com os resultados, analisar o número de docentes que atuam nestas áreas curriculares.

**Tabela 6.11. Distribuição dos professores por áreas curriculares de carácter geral e específica/técnica**

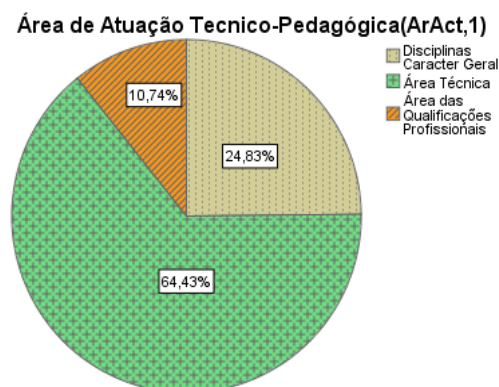
|                                             | Frequência | Percentagem | Percentagem válido | Acumulação Percentual |
|---------------------------------------------|------------|-------------|--------------------|-----------------------|
| Disciplinas Caracter Geral                  | 37         | 24,8        | 24,8               | 24,8                  |
| Área Técnica                                | 96         | 64,4        | 64,4               | 89,3                  |
| Válido Área das Qualificações Profissionais | 16         | 10,7        | 10,7               | 100,0                 |
| Total                                       | 149        | 100,0       | 100,0              |                       |

Fonte: Elaborado pelo autor

Com a tabela 6.11, podemos ver que 96 (64,4%) dos professores atuam nas unidades curriculares afetas às disciplinas técnicas/específicas correspondentes às distintas áreas de formação técnica e profissional, enquanto 37 (24,8%) dos professores atuam lecionando as chamadas disciplinas de caráter geral. Uma outra área aqui

apresentada é a área das qualificações profissionais em que obtivemos 16 (10,7%) dos professores atuando nas disciplinas afetas às qualificações, resultados esses ilustrados no gráfico 6.12.

**Gráfico 6.12. Distribuição de professores por áreas de atuação curricular.**



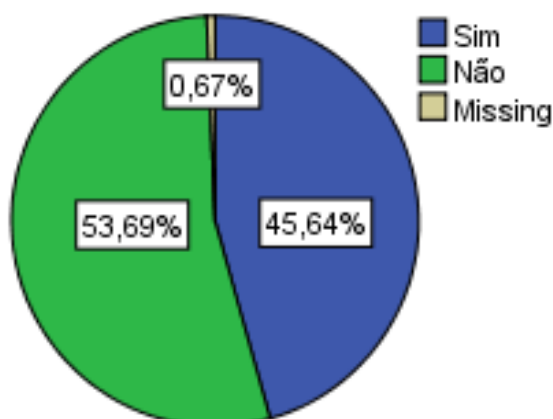
Fonte: Elaborado pelo autor

Em termos percentuais, é de notar que a maior percentagem dos nossos inqueridos são das áreas técnicas com uma representatividade de 64,4%. Quanto às disciplinas de carácter geral e os afetos somente as qualificações, obtivemos uma representatividade de 24,8% e 10,7% respetivamente. A distribuição percentual demonstra a clara exequibilidade dos dados diante do nosso objeto de estudo.

#### **6.1.1.7 Exercício outras atividades profissionais dos professores fora dos centros de formação técnica.**

Com o propósito de inferir sobre as respostas obtidas a partir dos construtos da segunda parte do questionário, objetivou-se obter informações sobre o exercício de outras atividades profissionais ou não dos docentes fora do contexto do ensino técnico-profissional, afeto ao nosso campo de pesquisa. Trata-se de um item categorizado do modo dicotómico (sim/não) e em caso a resposta fosse sim, indicaria a atividade exercida.

**Gráfico 6.13. Exercício de outras atividades profissionais**



**Fonte: Elaborado pelo autor**

Dos 149 questionários que retornaram, tivemos 148 respostas válidas correspondentes a 99,3% da amostra e uma não resposta relativamente à questão referente ao exercício de outras atividades profissionais fora dos centros técnico-profissionais. Dos 148 respondentes à questão, 68 professores afirmam que exercem outras atividades fora das escolas (45,6%), sendo que 53,7% afirmam não exercem nenhuma outra atividade profissional. Dos resultados relativos ao tipo de atividade que o professor exerce fora da escola, apuramos uma diversidade de atividades com maior incidência na docência, sendo que dos 45,6% que exercem outras atividades, 10,1% atuam na docência e 35,5% atuam em áreas fora da docência. As atividades vão desde a área comercial, música, agricultura e pecuária, fiscalização de obras a consultores de desporto e serviços da saúde, entre outras apresentadas na tabela 6.12 a seguir que permite uma visão abrangente dos resultados.



**Tabela 6.12. Atividades Exercidas Fora dos Centros de Formação.**

| Outras atividades exercidas fora da escola |                                               | Frequência | Percentagem |
|--------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------|-------------|
| Valido                                     | Docência                                      | 15         | 10,1        |
|                                            | Atividades Comerciais                         | 3          | 2,0         |
|                                            | Fiscalização de Obras                         | 3          | 2,0         |
|                                            | Trabalho por conta da outra                   | 7          | 4,7         |
|                                            | Trabalho por conta própria                    | 9          | 6,0         |
|                                            | Engenharia                                    | 4          | 2,7         |
|                                            | Arquitetura                                   | 3          | 2,0         |
|                                            | Agricultura e pecuária                        | 2          | 1,3         |
|                                            | Técnico de Informática                        | 1          | ,7          |
|                                            | Música                                        | 4          | 2,7         |
|                                            | Montagem e reparação de Instalações Elétricas | 3          | 2,0         |
|                                            | Interprete                                    | 1          | ,7          |
|                                            | Construção Civil                              | 6          | 4,0         |
|                                            | Fisioterapia                                  | 1          | ,7          |
|                                            | Gestão                                        | 3          | 2,0         |
|                                            | Consultor de Desporto                         | 1          | ,7          |
|                                            | Hotelaria e Turismo                           | 2          | 1,3         |
|                                            | Total                                         | 68         | 45,6        |
| Missing                                    | System                                        | 81         | 54,4        |
| Total                                      |                                               | 149        | 100,0       |

Fonte: Elaborado pelo autor

Ao fazermos uma análise cruzada das variáveis, ‘exercício de outras atividades’ com a ‘idade dos professores’, notamos que a faixa etária dos 34 a 38 anos é onde existem mais professores exercendo atividades profissionais fora dos centros, com 21 professores correspondentes a 14,1% da amostra, seguindo-se a faixa etária dos 30 a 34 anos com 14 professores, correspondentes a 9,4%.

**Tabela 6.13. Tabulação cruzada do exercício de outras atividades profissionais com idade dos professores.**

Exercício de Outras atividades \* Idade dos Professores (Categoria) tabulação cruzada

Contar

|                                |     | Idade dos Professores (Categoria) |         |         |         |         |         |         |         |         | Total |
|--------------------------------|-----|-----------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|-------|
|                                |     | 22 - 26                           | 26 - 30 | 30 - 34 | 34 - 38 | 38 - 42 | 42 - 46 | 46 - 50 | 50 - 54 | 54 - 58 |       |
| Exercício de Outras atividades | Sim | 1                                 | 1       | 14      | 21      | 10      | 7       | 7       | 5       | 2       | 68    |
|                                | Não | 0                                 | 7       | 19      | 21      | 14      | 4       | 6       | 6       | 3       | 80    |
| Total                          |     | 1                                 | 8       | 33      | 42      | 24      | 11      | 13      | 11      | 5       | 148   |

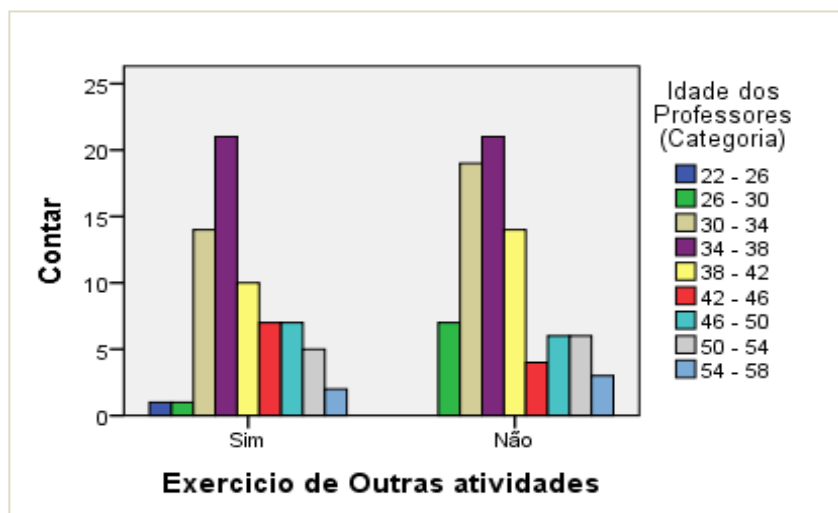
Fonte: Elaborado pelo autor

Com estes dados, constatamos que a probabilidade de os professores exercerem atividades fora dos centros de formação técnico-profissional é de 0,459. Quando

observamos as faixas etárias em que há maior números de professores exercendo outras atividades, verificamos que a probabilidade é de 0,095 e 0,142 respetivamente.

Comparando as faixas etárias dos que exercem com os que não exercem atividades fora dos centros de formação, notamos que nos dois casos há um maior número de professores com idade entre os 30 a 42 anos (gráfico 6.14).

**Gráfico 6.14. Exercícios de outras atividades profissionais fora dos centros de formação técnica**



Fonte: Elaborado pelo autor

No entanto, comparativamente com a probabilidade de os professores fazerem parte das duas faixas etárias, foram de 0,223 e de 0,284 respetivamente, sendo estes as maiores indicações probabilísticas encontradas e claramente evidenciadas no gráfico acima. Quando analisada a probabilidade de os professores não exercerem nenhuma outra atividade, verificamos através da tabela de contingência probabilística que essa probabilidade é de 0,541 com um coeficiente de contingência nominal de 0,215, demonstrado assim a existência de uma fraca relação entre as duas variáveis, visivelmente observável na tabela das probabilidades (tabela 6.14).

**Tabela 6.14. Probabilidade dos da distribuição dos professores nas faixas etárias no exercerem ou não outra atividades fora dos centros de formação.**

|                   |        |  | Idade dos Professores (Categoria) |         |         |         |         |         |         |         | Total |         |
|-------------------|--------|--|-----------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|-------|---------|
|                   |        |  | 22 - 26                           | 26 - 30 | 30 - 34 | 34 - 38 | 38 - 42 | 42 - 46 | 46 - 50 | 50 - 54 |       | 54 - 58 |
| Exercício         | de Sim |  | 0,007                             | 0,007   | 0,095   | 0,142   | 0,068   | 0,047   | 0,047   | 0,034   | 0,014 | 0,459   |
| Outras atividades | Não    |  | 0,000                             | 0,047   | 0,128   | 0,142   | 0,095   | 0,027   | 0,041   | 0,041   | 0,020 | 0,541   |
| Total             |        |  | 0,007                             | 0,054   | 0,223   | 0,284   | 0,162   | 0,074   | 0,088   | 0,074   | 0,034 | 1,000   |

Fonte: Elaborado pelo autor

Como pode se observar, as faixas etárias dos professores com menor probabilidade de exercerem outras atividades fora dos centros de formação situam entre 22 a 30 e de 42 a 58 (Tabela, 6.14).

### 6.1.2 Características demográficas dos formandos por centros de formação técnica e profissional.

#### 6.1.2.1 Idade dos formandos dos centros de formação técnico-profissional

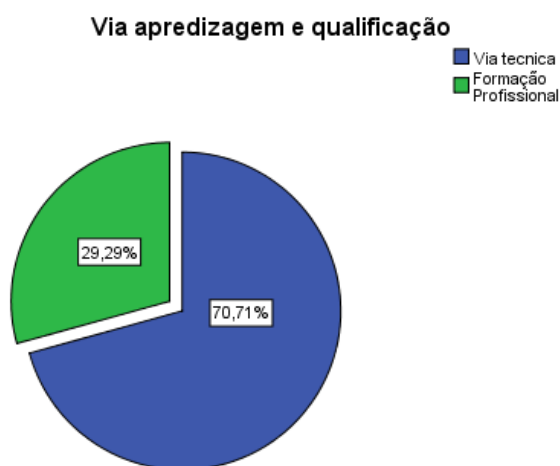
Ao apresentar a idade dos formandos dos centros de formação técnico-profissional, optamos por fazê-lo por escolas, dado as especificidades e particularidades existentes entre as escolas técnicas e os centros de formação profissional. Sendo que os limites máximos de acesso e permanência ao ensino técnico são de 17 e 21 anos respetivamente (Art.º. 2º - art.º. 8º, Decreto-Lei 41/2003), ao passo que nos centros de formação profissional não existem limites definidos.

De modo geral, as idades dos formandos variam de 16 a 44 anos. No entanto, quando fazemos a apresentação dos dados através de tabelas, verificamos que a idade dos alunos do ensino técnico varia de 16 a 24 anos, sendo que as idades de 23 e 24 anos são idades que aparecem fora dos limites estabelecidos pelo decreto-lei 41/2003. Das amostras referentes aos formandos tivemos maior número de inquiridos alunos com 17 anos, com uma taxa de representatividade de 27,4%, seguidos dos com 18 e 19 anos com representatividade de 18,2% e 12,9% respetivamente. Ao analisarmos o nível de representatividade dos formandos por faixa etária, observa-se que 82,1% tem idade inferior ou igual a 22 anos, limite de permanência plasmada na lei nº 41/2003.

Apresentamos uma abordagem cruzada dos dados relativos à idade e sexo dos formandos no anexo IV.

Na escola técnica de Santo Antão, a idade variou entre 16 a 20 anos, na escola técnica de São Vicente de 16 a 21 anos, na escola técnica da Praia de 16 a 24 anos e assomada de 16 a 23 anos; em termos dos centros de Formação profissional obtivemos a idade mínima de 18 anos e máxima de 44 anos. Da nossa amostra, tivemos 376 valores válidos e 3 ausentes com uma representatividade nesta relação cruzada 99,2% por 0,8% o que nos garante a expressividade dos resultados obtidos na tabulação cruzada das variáveis idades dos alunos por anos de escolaridade e centro de formação. Dos levantamentos feitos, 70,7% dos respondentes do questionário são da via técnica, enquanto 29,3% são das qualificações profissionais (Gráfico 6.15).

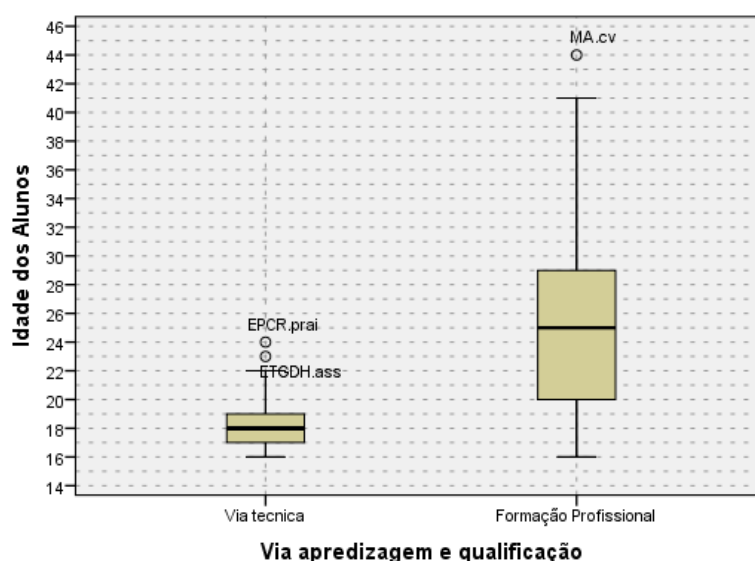
**Gráfico 6.15. Distribuição dos alunos por via de formação.**



Fonte: Elaborado pelo autor

Ao analisamos a distribuição dos inquiridos por áreas de formação e a idade dos formandos selecionados nesta pesquisa, verificamos que os da via técnica tem a idade mínima de 16 anos e máxima de 24 anos com uma amplitude de 8 anos. Os formandos das qualificações profissionais afetos tanto escolas técnicas como aos centros de formação profissional têm idade variando de 16 a 44 anos com uma amplitude de 28 anos (gráfico 6.16).

**Gráfico 6.16. Concentração dos formandos por idade e via aprendizagem e qualificação.**



Fonte: Elaborado pelo autor

Pelas duas caixas no gráfico 6.16 constata-se três possíveis valores aberrantes (*outlier*), sendo que nos dois grupos observados, a via técnica apresenta dois deles, um dos sujeitos tem 23 anos e pertence à escola técnica de Assomada e outro de 24 anos, da escola técnica da Praia. Já para a formação profissional o outlier refere-se a um formando de 44 anos da escola técnica profissional MACV em São Vicente. Pela caixa da via técnica observa-se um intervalo inter-quartilico de 2 anos, sendo que 50% dos sujeitos inquiridos na via técnica tem idade entre 17 a 19 anos e pela caixa da formação profissional o intervalo inter-quartilico é de 9 anos, com 50% dos inquiridos com a idade variando de 20 a 29 anos. Ao analisarmos as estatísticas, percebemos que a média das idades dos formandos da via técnica é de 17,91 anos com um erro padrão de 0,092, um desvio padrão de 1,501 e um coeficiente de assimetria de 1,097 com um erro padrão de 0,149. Analogamente para os formandos da formação profissional, a média das idades é de 24,96 anos com um erro padrão de 0,594, um desvio padrão de 6,259 e um coeficiente de assimetria de 0,615 a um erro padrão de 0,229.

A nível da concentração ou dispersão da idade em torno da média, verificamos que para os alunos da via técnica, existe uma grande concentração, acusando um coeficiente de variação 8,4% de dispersão, enquanto para os formandos da formação profissional, observa-se um coeficiente de variação de 25,1% indicando uma fraca concentração das idades em torno da média. Dos resultados obtidos pelos dois coeficientes de variação,

percebe-se que a via técnica demonstra maior concentração, com alto grau de homogeneidade dos resultados, enquanto para a formação profissional, verificou-se um baixo grau de homogeneidade, resultante da fraca concentração das idades em torno da média.

Na tabela 6.15 a seguir, apresentamos uma distribuição estatística dos inquiridos (alunos) por centros de formação, a taxa de representatividade expressa em valores absolutos e em percentual.

Tabela 6.15. Distribuição da amostra dos alunos pelos Centros de Formação

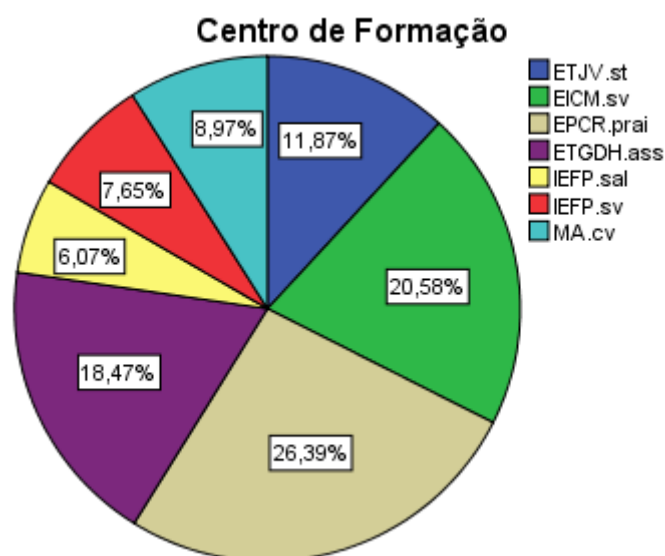
| Centro de Formação | Frequência | Percentagem | Percentagem valido | Acumulação Percentual |
|--------------------|------------|-------------|--------------------|-----------------------|
| ETJV.st            | 45         | 11,9        | 11,9               | 11,9                  |
| EICM.sv            | 78         | 20,6        | 20,6               | 32,5                  |
| EPCR.prai          | 100        | 26,4        | 26,4               | 58,8                  |
| ETGDH.ass          | 70         | 18,5        | 18,5               | 77,3                  |
| Válido IEPF.sal    | 23         | 6,1         | 6,1                | 83,4                  |
| IEFP.sv            | 29         | 7,7         | 7,7                | 91,0                  |
| MA.cv              | 34         | 9,0         | 9,0                | 100,0                 |
| Total              | 379        | 100,0       | 100,0              |                       |

Fonte: Elaborado pelo autor

Com uma amostra de 379 alunos, distribuídos por escolas técnicas e centros de formação profissional, obtivemos assim 293 alunos afetos ao ensino técnico e 86 alunos referentes aos centros de formação profissional (IEFP.sal; IEPF.sv e MA.cv). Em termos percentuais, as escolas técnicas têm uma representatividade de 77,3% do total da amostra, enquanto o instituto de emprego e formação profissional de 13,7% e o MACV (centro de formação profissional de iniciativa privada) com 9% dos alunos inquiridos.

A nossa opção em aumentar o nosso campo de recolha de dados incluindo MACV (escola técnica e formação profissional de carácter privado), partiu da nossa intenção em nos munirmos de dados com maior grau de confiabilidade e heterogeneidade, garantindo uma maior representatividade da população escolar a nível da formação técnico-profissional, que em termos percentuais dispomos no gráfico a seguir.

Gráfico 6.17. Distribuição dos Alunos por Centros de Formação.



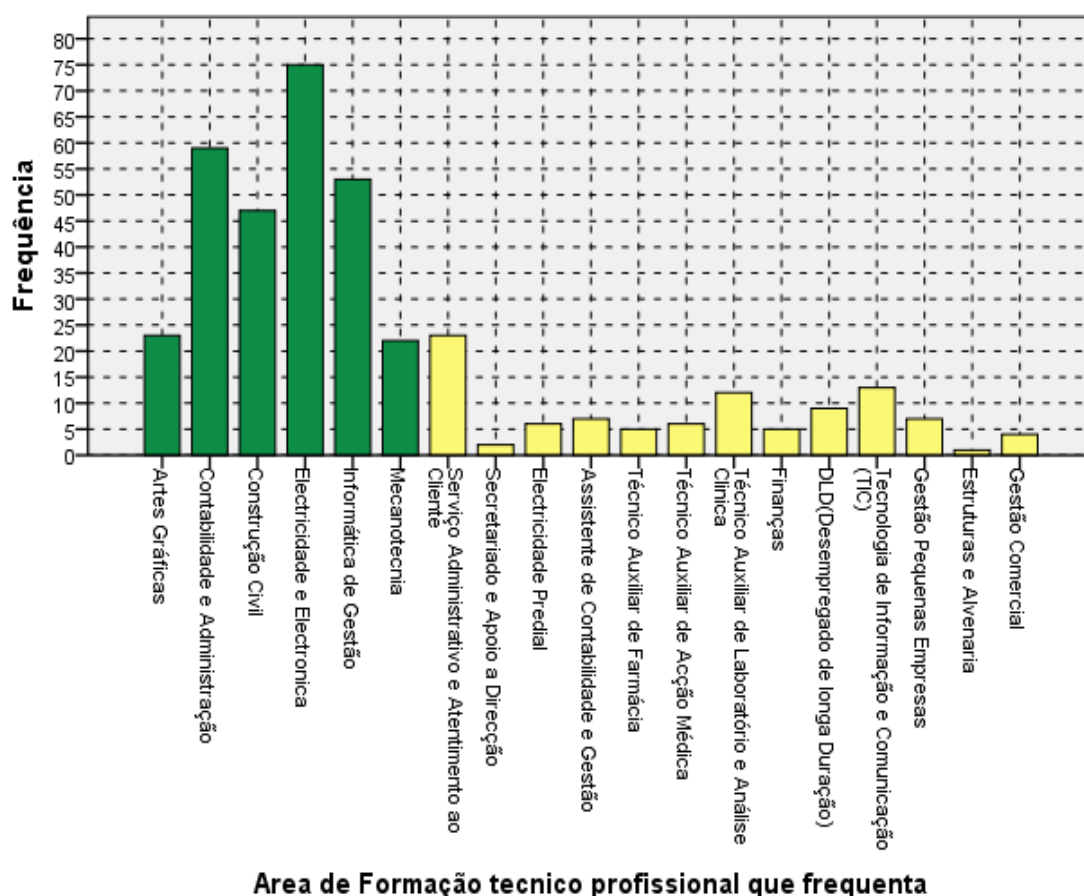
Fonte: Elaborado pelo autor

Observando o gráfico, percebe-se que, dos 77,3% dos alunos inquiridos das escolas técnicas, a escola técnica da Praia (Escola Polivalente Cesaltina Ramos) é a que tem maior representatividade (26,39%) e escola técnica João Varela em Santo Antão apresenta menor representatividade (11,87%). Em termos da representatividade dos centros de formação, o IEFP\_Sal apresenta a menor representatividade, com uma taxa de 6,07%.

#### 6.1.2.2 Área de formação técnico-profissional ministradas nos centros.

Ao pesquisar as áreas de formação técnico-profissional promovidas pelos centros de formação, com o questionário aplicado aos alunos, constou-se uma diversidade de formações no ensino técnico-profissional. A nível do ensino técnico, temos as tradicionais seis formações: Artes Gráficas, Contabilidade e Administração, Construção Civil, Eletricidade e Eletrónica, Informática de Gestão, Mecanotecnia. Quanto às formações de capacitação profissionalm levantamos uma diversidade de formações no total de 13 que estão dispostas no gráfico 18 a seguir, identificadas com a cor amarela. Concomitantemente aos dados referentes a áreas de formação técnico-profissional da nossa amostra, tivemos 379 respostas válidas e nenhuma ocorrência de não respostas.

Gráfico 6.18. Área de formação Técnico-profissional dos formandos.



Fonte: Elaborado pelo autor

Como se pode verificar-se no gráfico, a área com maior número de formandos é a eletricidade e electrónica com 19,8% dos inquiridos, seguida de contabilidade e administração com 15,6% dos formandos, informática de gestão com 14% e construção civil com 12,4%. Notamos que dos cursos técnicos, a mecanotecnica e artes gráficas são os com menos frequência de formandos com 6,1% e 5,8% de representatividade, respetivamente. Das qualificações profissionais constata-se que, os serviços de administração e atendimento ao cliente são as áreas com maior percentagem (6,1%) de formandos, seguidos pelas TIC (tecnologias de informação e comunicação) com 3,4%.

### 6.1.2.3 Utilização de computadores no dia a dia

Neste item apresentamos os resultados sobre a utilização de computadores no dia a dia dos formandos. Assim, inventariámos os tipos de atividades desenvolvidas com recurso do computador e concomitantemente, procuramos saber se têm computador em



casa (ver a tabela 6.16). Os resultados encontram-se distribuídos na tabela de frequência abaixo.

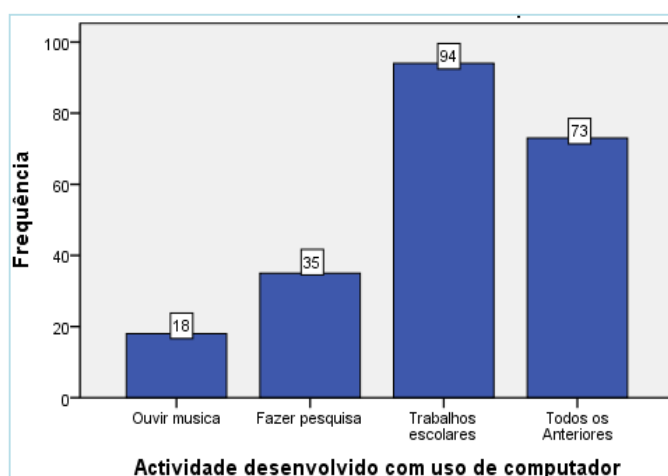
**Tabela 6.16. Atividade desenvolvido com uso de computador**

|                            | Frequência | Percentagem | Percentagens validas |
|----------------------------|------------|-------------|----------------------|
| Ouvir música               | 18         | 4,7         | 8,2                  |
| Fazer pesquisa             | 35         | 9,2         | 15,9                 |
| Valido Trabalhos escolares | 94         | 24,8        | 42,7                 |
| Todos os Anteriores        | 73         | 19,3        | 33,2                 |
| Total                      | 220        | 58,0        | 100,0                |
| Sem computador             | 158        | 41,7        |                      |
| Não resposta               | 1          | ,3          |                      |
| Total                      | 159        | 42,0        |                      |
| Total                      | 379        | 100,0       |                      |

Fonte: Elaborado pelo autor

Com os dados da tabela, observa-se que dos 379 formandos, 58,3% possuem computador e 41,9% não possuem computador. Dos 220 inquiridos, correspondentes a 58% da amostra que possuem um computador, 4,7% usa computador para ouvir músicas, 9,2% para fazer pesquisas, 24,8% para trabalhos escolares e 19,3% utiliza para todas essas atividades, como se pode ver na tabela 29 apresentada anteriormente e no gráfico 6.19 a seguir.

**Gráfico 6.19. Atividades desenvolvidas com o uso de computadores pelos formandos.**



Fonte: Elaborado pelo autor

#### 6.1.2.4 Situação de empregabilidade do formando do ensino técnico-profissional.

Com o item apresentado na tabela 6.17, quisemos saber em que condições de empregabilidade os inquiridos (formandos) se encontravam no momento da recolha dos dados, procurando conhecer o vínculo existente entre a formação frequentada pelo formando com as atividades desenvolvidas no contexto da empregabilidade. Dos 379 inquiridos, 3 não responderam à questão, 275 afirmam que não trabalham e 101 afirmaram estar a trabalhar.

Tabela 6.17. Formando em situação de empregabilidade.

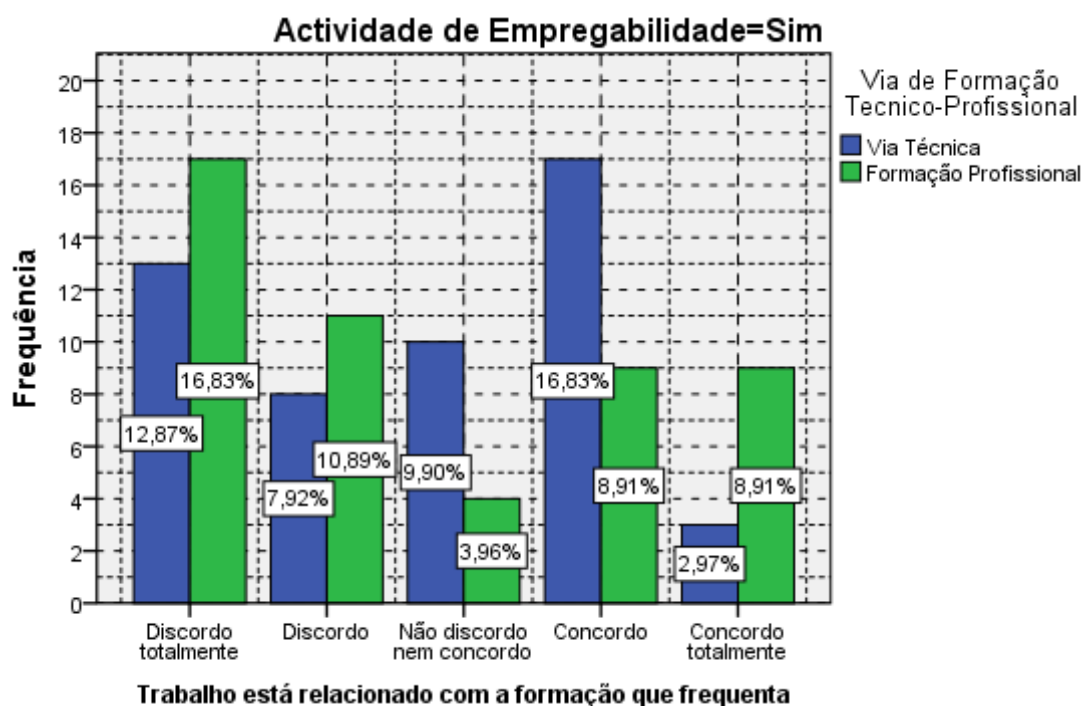
|                |       | Frequência | Percentagem | Percentagem válida | Percentagem acumulada. |
|----------------|-------|------------|-------------|--------------------|------------------------|
| Válido         | Sim   | 101        | 26,6        | 26,9               | 26,9                   |
|                | Não   | 275        | 72,6        | 73,1               | 100,0                  |
|                | Total | 376        | 99,2        | 100,0              |                        |
| Missing System |       | 3          | ,8          |                    |                        |
| Total          |       | 379        | 100,0       |                    |                        |

Fonte: Elaborado pelo autor

Dos 275 formandos que não trabalham, a maioria são da via técnica, estando na faixa etária dos 16 a 22 anos enquanto os da formação profissional que não trabalham, temos os DLDs (desempregados de longa duração) e alguns jovens com 12º Ano que estão na formação profissional por não terem condições para prosseguir os estudos superiores e, vejam a qualificação profissional como sendo um caminho seguro para acesso ao mercado de trabalho.

Nota-se que, dos 101 formandos que estão em situação de empregabilidade, 48% consideram que as formações que frequentam não estão relacionadas com as suas atividades de emprego, enquanto 37,6% afirmam que a formação que frequenta está relacionada com o seu emprego e 13,86% não negam nem afirmam que a formação que frequentam tem alguma relação com as suas atividades de empregabilidade (gráfico 6.20).

Gráfico 6.20. Relação da formação frequentada pelos formandos e o trabalho.



Fonte: Elaborado pelo autor

Na Tabela 6.18, podemos analisar as respostas dos formandos que se encontram a trabalhar quanto à relação entre o seu emprego e a formação que frequentam, nas duas vias (técnica e formação profissional).

Tabela 6.18. Via de Formação Técnica Profissional \* Trabalho está relacionada com a formação que frequenta.

|                                      |                       | Trabalho está relacionado com a formação que frequenta |          |                           |          |                     | Total |
|--------------------------------------|-----------------------|--------------------------------------------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|-------|
|                                      |                       | Discordo totalmente                                    | Discordo | Não discordo nem concordo | Concordo | Concordo totalmente |       |
| Via de Formação Técnico-Profissional | Via Técnica           | 13                                                     | 8        | 10                        | 17       | 3                   | 51    |
|                                      | Formação Profissional | 17                                                     | 11       | 4                         | 9        | 9                   | 50    |
| Total                                |                       | 30                                                     | 19       | 14                        | 26       | 12                  | 101   |

Fonte: Elaborado pelo autor

De modo geral, dos 101 formandos que responderam à questão, 30 (29,7%) discordaram totalmente que o trabalho que faz no seu emprego está relacionado com a formação que frequentam, 19 (18,81%) simplesmente discordem, 14 (13,86%) não têm opinião definida, 26 (25,74%) concordam que o seu trabalho está relacionado com a sua formação e 12 (11,88%) dos formandos concordam totalmente que o seu trabalho está relacionado com a sua formação. Com estes resultados obtivemos um coeficiente qui-quadrática de Pearson no valor de 9,031 com um nível de significância de 0,060, pelo que

evidência a não existência de relações de independência dos itens, uma vez que para que aceitássemos a hipótese de existir relação de independência de itens (variáveis), teríamos que obter um coeficiente de significância de qui-quadrática de Pearson menor ou igual a 0,05 e isso não se verificou segundo os dados da tabela 6.19 a seguir.

**Tabela 6.19. Teste de qui-quadrática de Pearson, da variável Via de formação vs. Relação do trabalho com a formação que frequenta.**

| Teste de Qui-quadrado        |                    |    |                       |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------|
|                              | valor              | Gl | Asymp. Sig. (2-sided) |
| Qui-quadrado de Pearson      | 9,031 <sup>a</sup> | 4  | ,060                  |
| Probabilidade                | 9,299              | 4  | ,054                  |
| Associação Linear por Linear | ,257               | 1  | ,612                  |
| Numero de casos válidos      | 101                |    |                       |

a. 0 células (0,0%) têm contagem esperada inferior a 5. A contagem mínima esperada é de 5,94.

**Fonte: Elaborado pelo autor**

Não obstante dos resultados obtidos nas estatísticas de dispersão relativa, tivemos que determinar o grau de normalidade das variáveis idades dos professores, número de anos como docência e número de anos como docente no ensino técnico e com isto, analisar a influência destas variáveis na perspetiva empírica dos professores sobre abordagem por competências.

**Tabela 6.20. Teste z da normalidade das variáveis: Idade, número de anos de docência e número de anos como professor do ensino técnico.**

| Estatística Descritiva                       |              |              |               |              |             |      |
|----------------------------------------------|--------------|--------------|---------------|--------------|-------------|------|
|                                              | N            | Media        | Desvio Padrão | Assimetria   |             |      |
|                                              | Estatísticas | Estatísticas | Estatísticas  | Estatísticas | Erro padrão | z    |
| Idade dos Professores                        | 149          | 39,19        | 7,181         | 0,673        | 0,199       | 3,38 |
| Número de anos de Docência                   | 147          | 13,33        | 7,366         | 0,648        | 0,2         | 3,24 |
| Número de anos como professor Ensino Técnico | 142          | 10,35        | 6,756         | 0,671        | 0,203       | 3,31 |
| N (lista)                                    | 140          |              |               |              |             |      |

**Fonte: Elaborado pelo autor**

Com base no coeficiente e no erro padrão para assimetria, calculamos o nível de normalidade da distribuição, tendo-nos obtido para as três variáveis, valores superiores ao  $z=1,96$ , que

nos direcionou a uma análise da correlação não paramétrica entre as variáveis, fazendo uso do teste de Spearman como recomenda Agresti e Finlay (2012).

Assim, na tabela a seguir, expomos os resultados do teste da dependência das variáveis quantitativas numa análise bivariada de correlação de Spearman, na medida em que a distribuição em ambas é de não normalidade.

**Tabela 6.21. Correlação de Spearman para idade e tempo de serviço docente (variáveis quantitativas de não normalidade).**

|            |                                              | Correlação                |                            |                                              |
|------------|----------------------------------------------|---------------------------|----------------------------|----------------------------------------------|
|            |                                              | Idade dos Professores     | Numero de anos de Docência | Número de anos como professor Ensino Técnico |
| Spearman's | Idade dos Professores                        | Coeficiente de Correlação | 1,000                      | ,676**                                       |
|            |                                              | Sig. (bicaudal)           | .                          | ,000                                         |
|            |                                              | N                         | 149                        | 142                                          |
|            | Número de anos de Docência                   | Coeficiente de Correlação | 1,000                      | ,783**                                       |
|            |                                              | Sig. (bicaudal)           | .                          | ,000                                         |
|            |                                              | N                         | 147                        | 140                                          |
|            | Numero de anos como professor Ensino Técnico | Coeficiente de Correlação |                            | 1,000                                        |
|            |                                              | Sig. (bicaudal)           |                            | .                                            |
|            |                                              | N                         |                            | 142                                          |

\*\* . Correlação é significativa no nível 0,01 (bicaudal).

**Fonte: Elaborado pelo autor**

Os resultados apresentados na tabela mostram o quão essas três variáveis estão fortemente correlacionados positivamente ( $r = 0,676$ ,  $r = 0,444$  e  $r = 0,783$ ) com forte dependência indiciada pelo valor de sig. igual a 0,001. Com base neste teste, não rejeitamos as hipóteses nulas de existência de dependência das variáveis idades dos professores vs. número de anos de serviço docente, idade do professor vs. tempo de serviço como professor no ensino técnico bem assim, do número de anos de docência vs. número de anos de docência no ensino técnico.

### 6.1.3 Perspetiva empírica dos professores e alunos sobre abordagem por competências

Ao aplicarmos os questionários, quisemos investigar as perspetivas dos professores e alunos sobre a implementação da organização curricular por competências, procurando assim, as formas de apropriação do conceito de competências por partes destes. Com esta

pesquisa, quisemos ainda analisar os seus entendimentos sobre as práticas curriculares, no sentido da inclusão do conceito de competências, estabelecendo assim, uma relação entre as atitudes das lideranças escolares com as práticas inovadoras que o modelo de competência acarreta.

Com estes objetivos, foi apresentando aos professores um questionário de respostas fechadas, de 34 questões na escala de Likert de 5 pontos. O questionário foi construído em cinco blocos de respostas, permitindo-nos assim, encontrar respostas contundentes às questões apresentadas no capítulo da metodologia.

O nosso objetivo geral era de conhecer ***a visão que os agentes da formação profissional e emprego têm da implementação do modelo de ensino por competências no ensino técnico-profissional em Cabo Verde.***

#### ***6.1.3.1 Perspetiva empírica dos professores sobre a abordagem por competências***

Para responder à questão “Que visão os diretores, subdiretores, professores/formadores das escolas técnicas e dos centros de formação profissional têm da implementação do modelo de ensino por competências em Cabo Verde?” propusemos aos professores o questionário com as questões apresentadas no quadro a seguir, que nos permitiu inventariar as suas perceções tanto a nível organizacional como conceptual. Com as 34 questões, determinamos o grau de concordância dos sujeitos, sobre as conceptualizações propostas, através do programa estatístico SPSS.20, que nos possibilitou a produção de resultados quantitativos, apresentados em tabelas, gráficos e análises estatísticas. Os resultados obtidos permitiram-nos realizar inferências a partir de testes paramétricos e não paramétricos, com análises de normalidade e de não normalidade.

Antes de apresentarmos qualquer resultado do questionário aplicado aos professores, propomos aos leitores desta tese, o quadro 6.3 de questões apresentadas no questionário para levantamento da perceção que cada um dos inquiridos tem relativamente a tais conceitos, de modo a poderem situar com assertividade nos resultados e nos propósitos do estudo.

**Quadro 6.3. Blocos de questões do questionário de professores.**

| <b>Bloco</b>                                                     | <b>Código</b> | <b>Questões</b>                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Implementação da organização curricular por competências.</i> | IOCC1         | Sinto-me capaz de desenvolver as competências específicas da(s) área(s) curricular(es) que leciono nos meus alunos.                                |
|                                                                  | IOCC2         | Sinto-me capaz de desenvolver competências transversais nos meus alunos                                                                            |
|                                                                  | IOCC3         | As competências específicas definidas para a(s) área(s) curricular(es) e o curso em que leciono são as mais adequadas.                             |
|                                                                  | IOCC4         | Estou suficientemente esclarecido(a) quanto ao conceito de competência.                                                                            |
|                                                                  | IOCC5         | Sinto-me capaz de avaliar as competências dos meus alunos.                                                                                         |
|                                                                  | IOCC6         | Gostaria de receber formação sobre a organização curricular por competências.                                                                      |
|                                                                  | IOCC7         | Os professores foram envolvidos no processo de reforma curricular que levou à introdução do conceito de competência no Ensino técnico/profissional |
|                                                                  | IOCC8         | Concordo com o uso da competência para organizar o currículo da formação profissional                                                              |
| <i>Formas de apropriação do conceito de competência</i>          | FACC9         | Uma competência refere-se a um saber-fazer, que pode ser avaliado através do desempenho dos alunos.                                                |
|                                                                  | FACC10        | A competência refere-se a uma capacidade dos alunos que não é diretamente observável, a não ser através dos seus comportamentos.                   |
|                                                                  | FACC11        | A competência só pode ser avaliada quando colocamos os alunos perante situações novas, que exigem uma articulação de conhecimentos.                |
|                                                                  | FACC12        | Competência e conhecimento são sinónimos.                                                                                                          |
|                                                                  | FACC13        | A competência exprime a forma como o aluno é capaz de realizar uma tarefa.                                                                         |
|                                                                  | FACC14        | A competência refere-se a um conjunto de conhecimentos (saber-saber), atitudes (saber-ser) e comportamentos (saber-fazer).                         |
|                                                                  | FACC15        | A competência é mais facilmente observada em situações como as do dia a dia, que são pouco estruturadas.                                           |
|                                                                  | FACC16        | A competência é um saber em uso.                                                                                                                   |

|                                                                                |          |                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competência</i> | PCSICC17 | Procuro abordar os conteúdos da(s) área(s) curricular(es) que leciono com base em situações e problemas do quotidiano.                                               |
|                                                                                | PCSICC18 | Desenvolvo regularmente um trabalho multidisciplinar com os colegas de outras áreas.                                                                                 |
|                                                                                | PCSICC19 | A introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente a forma como planifico o meu trabalho                                          |
|                                                                                | PCSICC20 | A introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente a forma como avalio os meus alunos.                                            |
|                                                                                | PCSICC21 | A introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente as estratégias metodológicas que implemento na sala de aula.                   |
|                                                                                | PCSICC22 | Os professores trabalham em conjunto tendo em conta a forma como as competências essenciais do ensino técnico podem ser desenvolvidas junto de cada grupo de alunos. |
| <i>Relação Liderança e Práticas Inovadoras</i>                                 | RLPI23   | O(a) diretor(a) da minha escola promove a formação dos professores sobre temáticas relacionadas com as competências.                                                 |
|                                                                                | RLPI24   | Os líderes intermédios (coordenadores, subdiretores) promovem a formação dos professores sobre temáticas relacionadas com as competências.                           |
|                                                                                | RLPI25   | Na minha escola, os professores são incentivados pela liderança de topo a implementar formas de ensino inovadoras.                                                   |
|                                                                                | RLPI26   | Na minha escola, os professores são incentivados pela liderança intermédia a implementar formas de ensino inovadoras.                                                |
|                                                                                | RLPI27   | Sou incentivado pelas lideranças a utilizar estratégias inovadoras para avaliar os meus alunos.                                                                      |
| <i>Relação entre o ensino por competência e o mercado de trabalho.</i>         | RECMT28  | Articulo frequentemente com os contextos de estágio dos meus formandos.                                                                                              |
|                                                                                | RECMT29  | Visito com frequência os contextos de estágio dos meus formandos.                                                                                                    |
|                                                                                | RECMT30  | Procuro saber quais são as competências que os empregadores mais valorizam nos formandos.                                                                            |
|                                                                                | RECMT31  | Procuro promover nos meus formandos as competências que o mercado de trabalho mais valoriza.                                                                         |
|                                                                                | RECMT32  | Tem competência de ação profissional, quem tem conhecimento, habilidades e aptidões necessárias para exercer uma profissão.                                          |
|                                                                                | RECMT33  | Tem competência para ação profissional, quem for capaz de resolver os problemas profissionais de forma autónoma e flexível.                                          |
|                                                                                | RECMT34  | Tem competência para atuação profissional, quem é capaz de colaborar na organização do trabalho em contexto profissional.                                            |

Fonte: Elaborado pelo autor



O quadro apresenta cinco *clusters* de informações conceptuais e organizacionais que foram tratados de forma uni-variada determinando as frequências em que numa determinada questão o item foi selecionando, apresentando assim a intensidade com que cada item foi escolhido pelos sujeitos, de modo a manifestar suas percepções sobre as questões que os foram propostas nos respetivos blocos.

#### **6.1.3.1.1 Implementação da organização curricular por competências.**

A dinâmica organizacional tem sido aventada em várias pesquisas referenciadas no capítulo II, III e IV, sobre distintas perspectivas da abordagem por competências, tanto a nível das organizações de aprendizagem como da empregabilidade. Ao analisarmos a implementação da organização curricular por competências no contexto do ensino técnico profissional em Cabo Verde, quisemos saber até que ponto os professores se sentem capazes de desenvolver competências específicas nas áreas curriculares que lecionam. Procuramos com isso o entendimento dos professores no concernente à adequabilidade dos saberes e competências específicas desenvolvidas para as áreas curriculares que vem lecionando. No entanto, não basta falar do conceito de competência, escrevê-lo nas planificações, é preciso que o professor sinta confiança na implementação de estratégias organizacionais e didáticas que levem o aluno ao desenvolvimento de competências. Assim, tivemos que investigar até que ponto o professor vem organizando as suas tarefas didáticas e pedagógicas, no sentido de desenvolver e avaliar os alunos na abordagem por competências nas suas ações escolares. Contudo, tratando-se o desenvolvimento de competências de um paradigma mutável (Perrenoud, 2008), que exige dos atores escolares atitudes inovadoras, é importante que se conheça até que ponto os professores/formadores têm sido envolvidos nas ações de formação sobre a organização curricular por competências, munindo-os assim de instrumentos necessários ao manuseio da diversidade de abordagens (Roldão & Almeida, 2018).

Analisar as estratégias que os professores organizam os alunos na construção das aprendizagens interessam ser estudadas numa perspectiva empírica, de modo que seja proposto resultados que demonstrem eficiência epistemológica, aplicáveis às necessidades quotidianas e conjunturais, permissível e pragmática. Para tanto, o entendimento do grau de percepção dos atores escolares ser investigado, procurando assim o nível de concordância dos professores em relação ao uso da abordagem por competências para a

organização curricular na formação técnico-profissional. Nesta dimensão IOCC (Implementação da organização curricular por competências), obtivemos uma média de concordância no valor de 3,97 que evidencia uma tendência de respostas concordante dos professores no que concerne a implementação e organização do currículo por competências no ensino técnico-profissional em Cabo Verde e cuja estatísticas calculadas do bloco de itens mostram claramente de que os resultados não satisfazem, uma vez que se verifica uma fraca homogeneidade de respostas em torno da média e claramente evidenciadas pela taxa de dispersão relativa de 20,76% e pelo valor da curtose de 0,7 indicando uma tendência de normalidade e uma ligeira assimetria negativa, cujo coeficiente é de -0,754 (vid. tabela 6.22).

**Tabela 6.22. Implementação da organização curricular por competências (IOCC)**

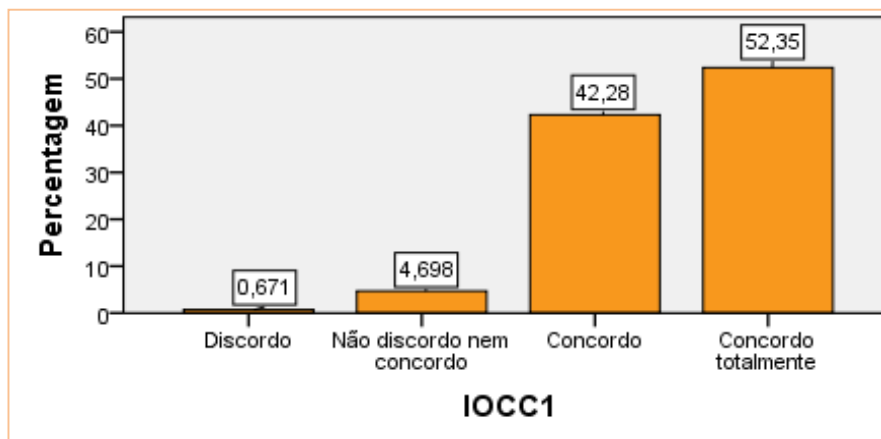
| Estatísticas                      |         | IOCC1         | IOCC2         | IOCC3         | IOCC4         | IOCC5         | IOCC6         | IOCC7         | IOCC8         | IOCC          |
|-----------------------------------|---------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| N                                 | Válido  | 149           | 149           | 147           | 149           | 148           | 149           | 149           | 149           | 148,625       |
|                                   | Ausente | 0             | 0             | 2             | 0             | 1             | 0             | 0             | 0             | 0             |
| Média                             |         | 4,46          | 4,13          | 3,65          | 4,07          | 4,22          | 4,02          | 3,2           | 4,01          | 3,970         |
| Erro padrão da Média              |         | 0,051         | 0,055         | 0,068         | 0,069         | 0,061         | 0,072         | 0,092         | 0,074         | 0,068         |
| Mediana                           |         | 5             | 4             | 4             | 4             | 4             | 4             | 3             | 4             | 4             |
| Desvio Padrão                     |         | 0,621         | 0,671         | 0,825         | 0,839         | 0,743         | 0,874         | 1,121         | 0,9           | 0,824         |
| Variância                         |         | 0,385         | 0,45          | 0,68          | 0,704         | 0,552         | 0,763         | 1,256         | 0,811         | 0,700         |
| Assimetria                        |         | -0,889        | -0,971        | -0,538        | -0,558        | -0,776        | -1,026        | -0,29         | -0,984        | -0,754        |
| Erro Padrão de Assimetria         |         | 0,199         | 0,199         | 0,2           | 0,199         | 0,199         | 0,199         | 0,199         | 0,199         | 0,199         |
| Curtose                           |         | 0,645         | 3,207         | -0,181        | -0,395        | 0,497         | 1,297         | -0,698        | 1,237         | 0,701         |
| Erro padrão da Curtose            |         | 0,395         | 0,395         | 0,397         | 0,395         | 0,396         | 0,395         | 0,395         | 0,395         | 0,395         |
| <b>Taxa de dispersão relativa</b> |         | <b>13,92%</b> | <b>16,25%</b> | <b>22,60%</b> | <b>20,61%</b> | <b>17,61%</b> | <b>21,74%</b> | <b>35,03%</b> | <b>22,44%</b> | <b>20,76%</b> |

Fonte: Elaborado pelo autor

Ao questionarmos em que medida os professores se sentiam capazes de desenvolver as competências específicas da(s) área(s) curricular(es) que lecionam com seus alunos, dos 149 professores inquiridos no ensino técnico-profissional, 42,28% concordaram com a afirmação e 52,35% concordam totalmente. Contudo, observamos que apesar de não se verificarem professores que discordassem totalmente das suas capacidades em desenvolver competências nos seus alunos, aproximadamente 0,7% dos respondentes, ou seja, um professor manifestou a sua discordância em ser capaz de desenvolver

competências específicas da(s) área(s) curricular(es) que leciona, enquanto 4,7% não demonstraram concordância nem discordância (Gráfico 6.21).

**Gráfico 6.21. Capacidade de desenvolver as competências específicas das áreas curriculares que leciona.**

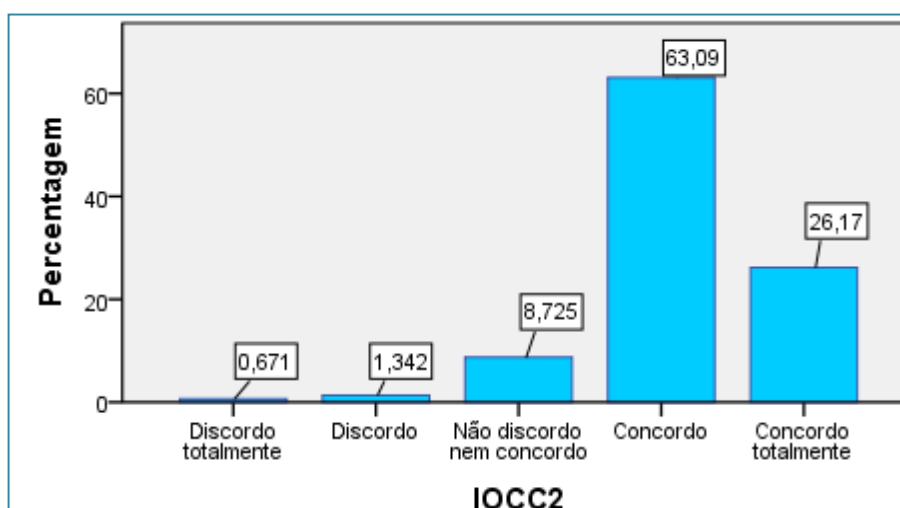


Fonte: Elaborado pelo autor

Tivemos nesta questão 100% de respostas válidas, sendo que a média é de 4,45 na escala ordinal de 1 a 5, o que significa que há uma forte intensidade de concordância relativamente à capacidade dos professores em desenvolverem competências nas áreas curriculares que lecionam, tal como visualmente apresentado no gráfico 6.21. Podemos ver que 94,65% afirmaram dispor de capacidades para desenvolver competências específicas nas áreas curriculares que atuam, com uma taxa de variação de 13,92% a um desvio de 0,621. O desvio obtido evidencia a grande concentração dos dados em torno da média que, concomitantemente aos itens apresentados na escala de Likert, está acima do item concordo à 45 centésima, pelo que as estatísticas encontradas, mostram que a resposta à questão foi razoavelmente homogénea.

Ao analisarmos a perceção dos professores sobre a capacidade em desenvolverem competências transversais nos alunos, observamos que 89,3% dos professores admitem dispor de capacidade de desenvolver as competências transversais nos formandos, como podemos ver no gráfico 6.22 abaixo, 63,09% concordam que são capazes de desenvolver competências transversais nos seus alunos, enquanto 26,17% concordam totalmente. A média encontrada a nível de concordância relativamente a esta questão foi de 4,13 com um desvio de 0,671 e uma taxa de variação de 16,2%, apresentando também uma razoável homogeneidade das respostas para esta questão.

Gráfico 6.22. Sinto-me capaz de desenvolver competências transversais nos meus alunos.

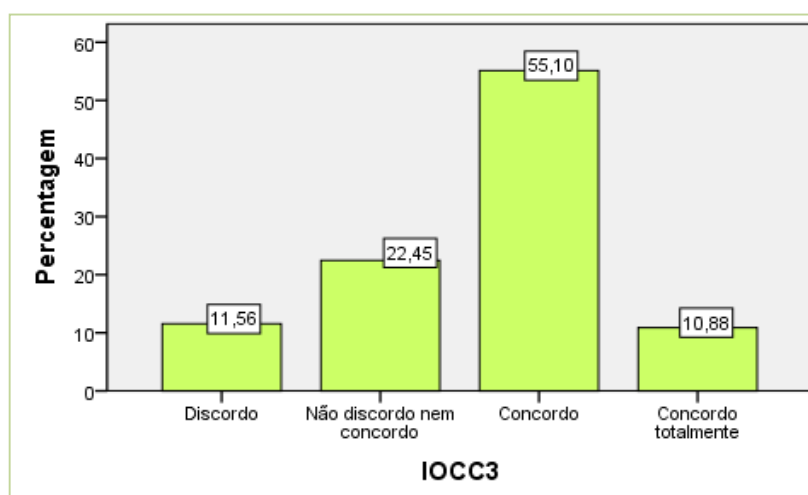


Fonte: Elaborado pelo autor

Observando o gráfico 6.22, notamos que a intensidade de discordância relativamente à questão IOCC2 é muito baixa com uma acumulação de 2%. Em termos da neutralidade dos respondentes com relação a não concordância nem discordância, obteve-se 8,73% dos respondentes que não discordaram nem concordaram.

Quanto à adequação das competências específicas definidas para a(s) área(s) curricular(es) e o curso em que lecionam (IOCC3), verificamos um aumento percentual de respondentes no item discordante e de neutralidade de resposta, enquanto ao nível dos itens concordantes, houve uma diminuição da intensidade de respostas. Mesmo assim, prevalece ainda a intensidade dos dados em relação aos itens concordo e concordo totalmente que acumulam 65,98%, superando em grande intensidade o nível discordante com uma diferença de 54,42% (gráfico 6.23).

**Gráfico 6.23. Adequação das competências específicas definidas para as áreas curriculares e o curso que leciona.**



Fonte: Elaborado pelo autor

A nível das respostas à questão IOCC3, obtivemos uma média de 3,65, valor esse muito próximo do item concorda e a mediana igual a 4. Em termos de assimetria, observamos uma assimetria com cauda à esquerda, confirmada pelo coeficiente de assimetria de -538 com um erro padrão de assimetria de 0,200, o que indica uma maior concentração de respostas no nível concordante. Analisando o grau de homogeneidade das respostas nesta questão, consta-se que se trata de dados razoavelmente homogêneos com uma taxa de variação de 23% com um desvio padrão de 0,825, como ilustra a tabela a seguir. É de notar que para a questão (IOCC3), dos 149 questionários, tivemos 147 respostas e duas não respostas.

#### Estatísticas

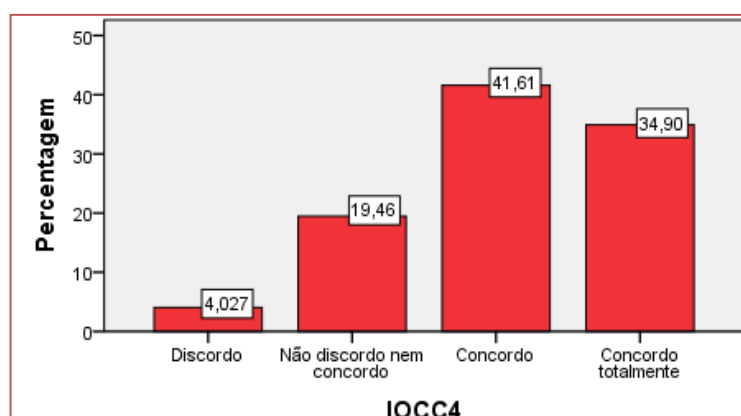
##### IOCC3

|                             |               |       |
|-----------------------------|---------------|-------|
| N                           | Válido        | 147   |
|                             | Não respostas | 2     |
| Media                       |               | 3,65  |
| Mediana                     |               | 4,00  |
| Desvio Padrão               |               | ,825  |
| Assimetria                  |               | -,538 |
| Erro padrão para assimetria |               | ,200  |

Fonte: Elaborado pelo autor

Analizando a autoavaliação dos professores quanto ao seu nível de conhecimento em relação ao conceito de competência (IOCC4), o gráfico 24 a seguir transmite uma imagem clara dos resultados, permitindo uma adequada inferência. Medir o nível de percepção dos atores educativos em termos do domínio do conceito de competência, com certeza indicará aos decisores e atores escolares até que ponto a escola pode estar ou não preparada para abordar a questão da aprendizagem por competências. Nesta perspetiva, para procurar conhecer o nível de conhecimento do conceito de competências por parte dos professores nas escolas e centros de formação profissional, propomos no questionário a questão: “Estou suficientemente esclarecido(a) quanto ao conceito de competência” (IOCC4), procurando assim, obter o nível de concordância dos professores em relação a esta questão para a partir dela, poder inferir se realmente os professores se sentem suficientemente esclarecidos quanto ao conceito de competência (vid. gráfico 6.24).

**Gráfico 6.24. Nível de esclarecimento dos professores, quanto ao conceito de competência.**



Fonte: Elaborado pelo autor

Dos dados relativamente à questão IOCC4, obtivemos 100% de respostas válidas, sendo que 4,027% dos respondentes afirmam que não concordam que estão suficientemente esclarecidos quanto ao conceito de competência, enquanto 41,61% manifestam concordância e 34,90% concordância total. No entanto, observa-se no gráfico 24 que 19,46% dos professores mostraram neutralidade em relação a esta questão.

Ao calcularmos as estatísticas da questão IOCC4, observamos que a média obtida foi de 4,07, a mediana de 4, o desvio padrão 0,839. Quanto ao grau de homogeneidade, podemos afirmar que é razoavelmente homogéneo com uma taxa de variação de 21%,

enquanto ao nível de assimetria, é uma distribuição assimétrica negativa perante a escala adotada com uma cauda à esquerda e um coeficiente de assimetria no valor de -0,558.

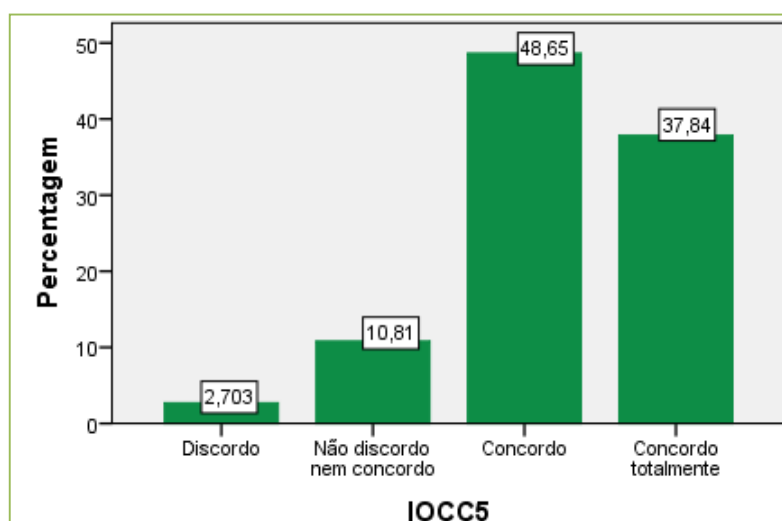
| Estatísticas                |               |       |
|-----------------------------|---------------|-------|
| IOCC4                       |               |       |
| N                           | Valida        | 149   |
|                             | Não respostas | 0     |
| Media                       |               | 4,07  |
| Mediana                     |               | 4,00  |
| Desvio padrão               |               | ,839  |
| Assimetria                  |               | -,558 |
| Erro padrão para assimetria |               | ,199  |
| Percentis                   | 25            | 4,00  |
|                             | 50            | 4,00  |
|                             | 75            | 5,00  |

Fonte: Elaborado pelo autor

Quando observamos a tabela, constata-se que mais de 75% dos respondentes admitem estar suficientemente esclarecidos quanto ao conceito de competência, resultado que veio a ser confirmado com o cálculo da média e da mediana no valor de 4, na escala numérica utilizada.

Ao analisar a capacidade dos professores em avaliar a competência dos seus formandos, colocamos a seguinte questão: “Sinto-me capaz de avaliar as competências dos meus alunos” (IOCC5). Obtivemos 148 respostas nesta questão, e destas, observou-se que 86,5% dos respondentes admitem ter capacidades para avaliar as competências dos seus alunos, enquanto 2,7% não concordam que têm capacidades para avaliar competências dos alunos. É notável que 10,8% dos professores não discordaram nem concordaram em relação a esta questão, como é possível observar no gráfico 6.25, a seguir.

**Gráfico 6.25. Capacidade dos professores em avaliar competências dos meus alunos.**



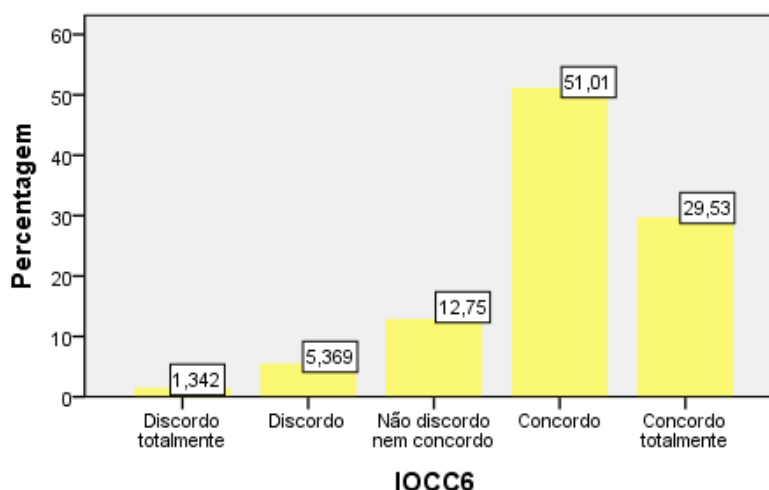
Fonte: Elaborado pelo autor

Ao apresentar estes resultados relativamente à questão IOCC5, tivemos que calcular as estatísticas referentes a média, a mediana, ao desvio padrão, o coeficiente de assimetria e taxa de variação de modo a podermos analisar o comportamento dos dados em torno das medidas de centralidade e o seu grau de homogeneidade. Notamos pela tabela a seguir que média foi de 4,22, a mediana de 4, o desvio padrão de 0,743, o coeficiente de assimetria de -0,776 com um erro padrão de assimetria de 0,199 e uma taxa de variação de 18%. Com estas estatísticas vê-se que há uma concentração dos dados do lado dos itens concordantes e que os valores são razoavelmente homogêneos. Como podemos ver no gráfico 6.25 que não houve nenhum professor que discordasse totalmente com relação a sua capacidade de avaliar as competências dos seus alunos.

A nível da vontade que os professores manifestam de receber formação sobre a organização curricular por competências (IOCC5), obtivemos entre os 149 inquiridos uma taxa de discordância de 6,7% e de concordância de 80,5% e uma neutralidade de respostas em 12,8%, observável no gráfico 6.26 a seguir.



**Gráfico 6.26. Formação sobre a organização curricular por competências.**

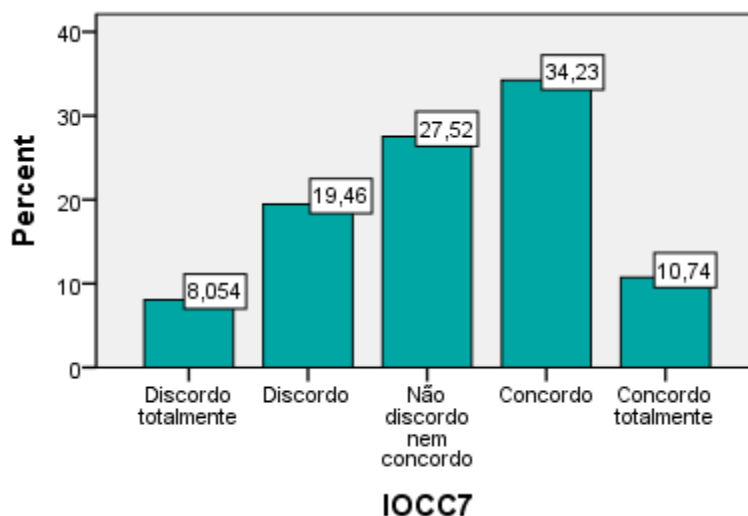


Fonte: Elaborado pelo autor

O resultado obtido no gráfico, indica-nos claramente que a maioria dos professores gostariam de receber formação sobre a temática.

Ao analisarmos o nível de envolvimento dos professores no processo de reforma curricular que levou à introdução do conceito de competência no Ensino técnico/profissional com a questão IOCC7, obtivemos uma taxa discordante de 27,5% e concordante de 45% e ao verificarmos a centralidade das respostas, constatamos que a média é de 3,2, praticamente situada no nível de neutralidade de concordância, que também é onde se situa a mediana. Ao analisarmos o nível de homogeneidade dos dados relativamente ao envolvimento dos professores no processo de reforma curricular, obtivemos uma dispersão relativa dos dados com taxa de variação de 35%, demonstrando claramente a fraca homogeneidade dos dados em relação a questão. No entanto, ao analisar o nível de assimetria, constata-se que há cauda à esquerda da média com o coeficiente de assimetria negativa de -1,026 com um erro padrão de assimetria de 0,199 e observável no gráfico 6.27.

**Gráfico 6.27. Nível de envolvimento dos professores no processo de reforma curricular que levou à introdução do conceito de competência no Ensino técnico/profissional.**



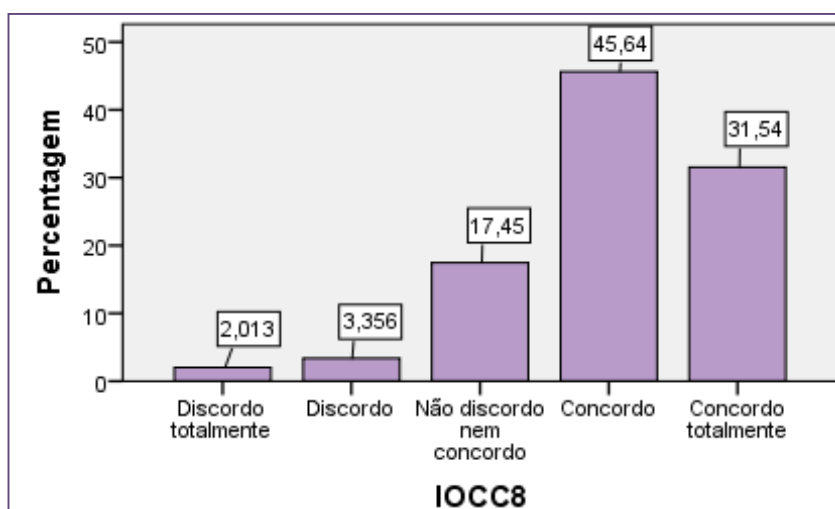
Fonte: Elaborado pelo autor

Dos 149 professores respondentes à questão IOCC7, 8,054% discorda totalmente, 19,46% discorda, 19,46% assumem uma posição de neutralidade, 34,23% concordam, enquanto 10,74% apresentaram uma opinião totalmente concordante de que “os professores foram envolvidos no processo de reforma curricular que levou à introdução do conceito de competência no Ensino técnico/profissional”.

Ao ser cruzada esta questão IOCC7 com o número de anos do professor no ensino técnico-profissional, constata-se que 50 professores manifestaram concordância e 13 concordância total, perfazendo 48% das 142 respostas validas. Destes, 48% dos respondentes constam-se no intervalo entre 5 a 15 anos de docência no ensino técnico, enquanto dos 39 professores representando 27% dos inquiridos da pesquisa, que mostraram discordância quanto ao envolvimento dos professores no processo de reforma curricular que levou a introdução do conceito de competência no ensino técnico e têm o tempo de docência no ensino técnico profissional entre 1 a 13 anos. No entanto, dos professores do ensino técnico-profissional com tempo de serviço estimado entre 2 a 13 anos, tivemos 28% correspondente a 40 professores que assumiram um nível de neutralidade de opinião no concernente à questão em apreço. A análise cruzada da questão IOCC7 indicou um coeficiente de qui-quadrado 0,216, o que significa que a questão está moderadamente relacionada com o número de anos dos inquiridos como professor no ensino técnico.

O entendimento da reatividade dos professores quanto à introdução do conceito de competências na organização do currículo da formação técnica profissional, foi indagado na questão seguinte. Com os dados, constatámos que, dos 149 professores inquiridos, 5,4% mostraram não estar de acordo com “o uso da competência para organizar o currículo da formação profissional,” enquanto 77,2% mostraram estar de acordo. Notamos no entanto, que 17,4% mostraram neutralidade de opinião ao assinalarem o item de não discordar nem concordar, como é possível ver no gráfico 6.28 a seguir.

Gráfico 6.28. Concordância com o uso da competência para organizar o currículo da formação profissional.



Fonte: Elaborado pelo autor

É de notar que as estatísticas revelam uma média na escala utilizada de 4, uma mediana também de 4, o desvio padrão 0,9 e o coeficiente de assimetria negativa de -0,984, visivelmente detetada no gráfico 6.28 pela intensidade observada nos itens dispostos. É de realçar o grau de homogeneidade com que se encontra os dados nesta questão que foi de 23%, revelando uma razoável homogeneidade dos dados.

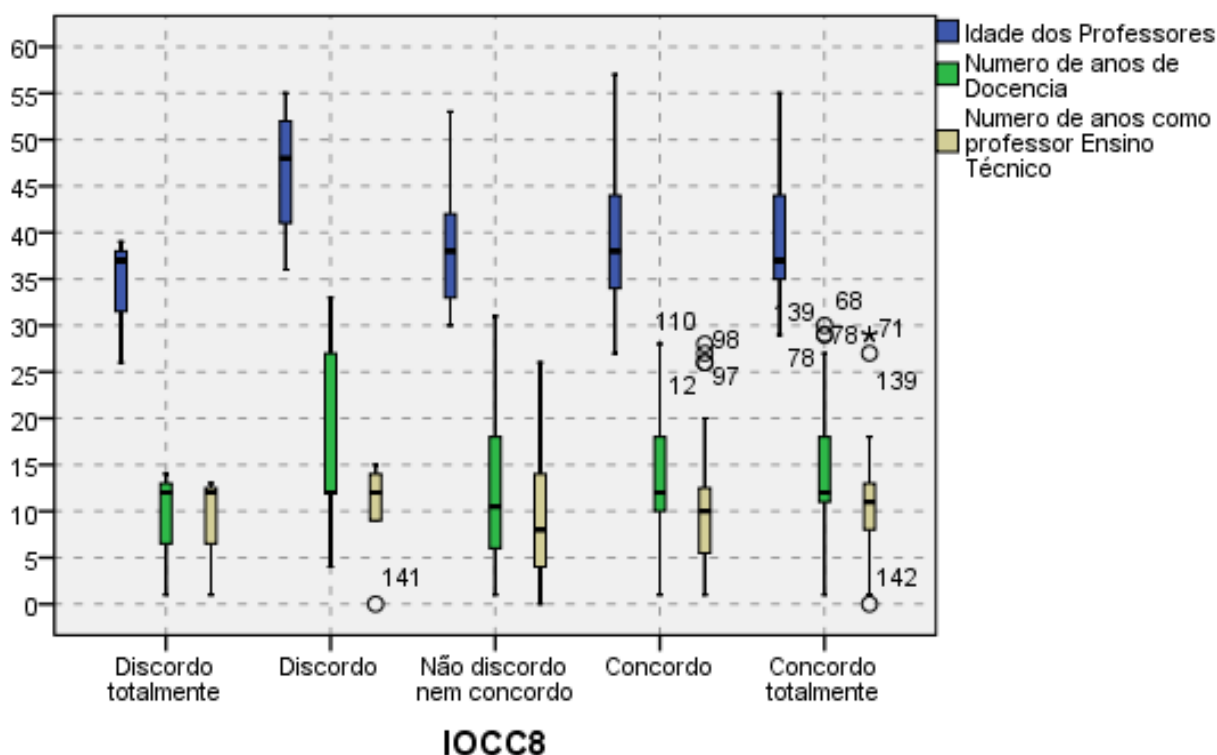
Cruzando as opiniões manifestas na questão IOCC8 com a idade, número de anos de docência e o número de anos como professor no ensino técnico para ver o grau de relacionamento dos resultados, obtivemos um teste de qui-quadrado de coeficiente 0,026 para a idade e 0,066 do número de anos de docência, indicando assim, uma fraca tendência na relação entre a questão IOCC8 e a idade e o número de anos de docência enquanto que para o número de anos como professor no ensino técnico, obtivemos um teste de qui-quadrado de 0,843, indicando assim uma tendência de forte relação entre os resultados da questão IOCC8 com o número de anos como professor do ensino técnico.

Quando se observa o diagrama de *Box plots* (gráfico 6.29), correlacionados com a concordância dos professores relativamente ao uso da competência para organizar o currículo da formação técnico-profissional, os que discordaram totalmente estão na faixa etária entre 36 a 39 anos e tem zero a 14 anos de docência e/ou como professores do ensino técnico. Os que simplesmente discordaram estão na faixa etária entre 36 a 55 anos, têm um tempo de serviço a variar entre 4 a 33 anos e como professores do ensino técnico têm 8 a 15 anos. Contudo, notamos um professor com menos de um ano de serviço como professor no ensino técnico que se manifestou discordar quanto à questão em análise e este valor surge como um potencial valor aberrante ou ‘outlier’. Os professores que não concordaram nem discordaram estão na faixa etária entre 30 a 53 anos e em termos de tempo de serviço docente, variam entre 1 a 31 anos, enquanto como professores do ensino técnico, varia entre 0 a 26 anos.

Analisando os que concordaram com a questão IOCC8, notamos que a idade varia de 27 a 57 anos e que em termos de número de anos de docência variam de 1 a 28 anos, enquanto ao nível dos anos como professor de ensino técnico é de 1 a 20 anos, no entanto, com uma observância de quatro potenciais ‘outlier’ fora limite superior da amplitude do tempo como professor do ensino técnico dos 26, 27 e 28 anos.

Quanto à totalidade de concordância da parte dos professores relativamente a questão IOCC8, observamos a idade no intervalo de 29 a 55 anos, sendo que em termos de anos de docência desses professores, varia de 1 a 27 anos e como professor do ensino técnico de 1 a 16 anos. Ao observar os Box Plots percebe-se que os números de anos de docência e números de anos como professor do ensino técnico existe nos primeiros três potenciais ‘outlier’ fora do limite superior e no segundo quatro, sendo três acima do limite superior e um antes do limite inferior.

Gráfico 6.29. Diagramas de Box Plots de: Idade dos Professores\*Número de anos de docência\*Número de anos como professor do ensino técnico.



**Fonte: Elaborado pelo autor**

Dos dados aqui apresentados no diagrama de 'Box Plots', obtivemos para idade dos professores que discordaram totalmente uma média de 34 anos e um desvio de 7 anos, a média do número de anos de docência de 9 anos com um desvio de 7 anos e o número de anos como professor de ensino técnico, a média é de 8,67 anos e o desvio de 6,658 anos. Quanto à homogeneidade dos dados, pelos cálculos do coeficiente de variação, verificamos que existe razoável homogeneidade entre a idade com o item discordo totalmente com uma taxa de variação 21% demonstrando assim a existência de dispersão relativa dos dados inferiores a 0,25. Relativamente à discordância total e os anos de docência como professor do ensino técnico, observamos que não se verifica razoabilidade de homogeneidade já que as taxas de variação são de 78% e 77% respetivamente, resultados esses que estão fora do intervalo de razoabilidade de homogeneidade.

Em relação aos professores que simplesmente discordaram na questão IOCC8, a média das idades é de 46,4 anos com um desvio padrão de 7,829 anos e a taxa de variação de 17%, revelando assim uma razoável homogeneidade da idade em relação ao nível de concordância para a questão IOCC8. Relativamente ao número de anos de docência, a

média é de 17,6 anos com um desvio de 11,971 anos, com uma dispersão relativa de 68% da discordância em relação ao número de anos de docência indica claramente a não razoabilidade da homogeneidade na discordância em relação a esta questão e ao número de anos de docência, uma vez que ultrapassa consideravelmente o intervalo de razoabilidade de 0 a 0,5. Quanto à neutralidade da resposta em relação a idade dos respondentes, obtivemos uma média 38,71 anos e um desvio padrão de 6,457 e uma dispersão relativa de 17%, demonstrando claramente a existência de uma razoável homogeneidade da idade dos que não discordam nem concordam com a questão IOCC8, enquanto relativamente ao número de anos de docência, a média foi de 12,29 anos e o desvio padrão de 7,986 anos a uma taxa de dispersão relativa de 65%, indicando assim a homogeneidade do número de anos de docência fora do razoável. Relativamente ao número de anos como professor do ensino técnico, a média obtida é de 9,59 anos e o desvio padrão de 7,401 anos, revelando assim uma taxa de dispersão relativa de 77%, indicando assim a não razoabilidade homogénica dos números de anos como professor no ensino técnico com a neutralidade dos respondentes ao escolherem não discordarem nem concordarem.

Analisando o grau de homogeneidade da idade dos inquiridos que manifestaram opinião concordante em relação ao uso da competência para organizar o currículo da formação profissional, obtivemos uma média 39,58 anos e um desvio padrão de 7,011 anos dos que concordam. Quando é observado a taxa de dispersão relativa da idade em relação ao nível de concordância, obtivemos 18%, o que nos permita afirmar a existência de uma razoável homogeneidade da idade relativamente ao item concordo para o IOCC8. Em termos do número de anos de docência e o número de anos como professor do ensino técnico, a média e o desvio padrão para estas duas variáveis correlacionadas com a concordância do IOCC8 é de 13,54 anos para média do número de anos de docência com um desvio padrão de 6,87 anos e a média dos números de anos como professor do ensino técnico de 10,24 anos com um desvio padrão de 6,713 anos. Ao analisar o grau da dispersão relativa para o número de anos de docência, obtivemos um coeficiente de variação de 0,507 que apesar de estar fora do intervalo de razoável homogeneidade, há uma tendência de existência de razoável homogeneidade do número de anos de docência em relação ao item concordo na questão IOCC8. Quanto ao número de anos como professor do ensino

técnico, a taxa de dispersão relativa é de 66%, demonstrando assim uma não razoabilidade homogénica de dados.

Analisando o item concordo totalmente da questão IOCC8, correlativamente às variáveis idades, anos de docência e númenos de anos como professor no ensino técnico, das estatísticas obtidas, a média da idade dos professores foi de 39,39 anos, o desvio padrão 7,794 anos com uma taxa dispersão relativa de 20%, o que demonstra uma razoável homogeneidade dos dados quanto à idade e o nível total de concordância. Quanto ao número de anos de docência, a média e o desvio padrão foi de 14,56 e 7,163 anos respetivamente, com uma taxa de dispersão relativa de 49%. Em relação ao número de anos como professor no ensino técnico, os que assinalaram concordo totalmente a média de anos como professor no ensino técnico é de 11,54 anos com um desvio padrão de 6,607 anos e uma taxa de dispersão relativa de 57%. Com as altas taxas de dispersão relativa obtidas no número de anos de docência e no número de anos como professor de ensino técnico, podemos admitir a não existência da razoável homogeneidade dos dados, no tocante ao item concordo totalmente para a questão IOCC8.

De modo geral, analisando as taxas de concordância no bloco de questões referente à implementação da organização curricular por competências (IOCC), observamos que das 189 respostas obtidas, houve 18 respostas discordantes correspondentes a 1,5%, 72 discordantes, correspondentes a 6,1% do total de respostas, 184 correspondentes a 15,5% de respostas que não discordam nem concordam, 567 respostas concordantes correspondentes a 47,7% e 348 respostas concordantes totalmente com uma representatividade de 29,7%. Agrupando estas respostas em três grupos de opinião correlativamente a IOCC, vê-se claramente uma considerável dominância das respostas concordantes, perfazendo 77,0% do total das 1189 respostas, enquanto para o lado discordante, há uma representatividade de 7,6%, ficando os 15,5% nas respostas neutras como podem ver na tabela 6.23.

Tabela 6.23. IOCC Frequências

|                                                          |                     | Respostas |             | Percentagem de |
|----------------------------------------------------------|---------------------|-----------|-------------|----------------|
|                                                          |                     | N         | Percentagem | Casos          |
| Implementação da Organização Curricular por Competências | Discordo totalmente | 18        | 1,5%        | 12,1%          |
|                                                          | Discordo            | 72        | 6,1%        | 48,3%          |
|                                                          | Não concordo nem    | 184       | 15,5%       | 123,5%         |
|                                                          | concordo            | 567       | 47,7%       | 380,5%         |
|                                                          | Concordo totalmente | 348       | 29,3%       | 233,6%         |
| Total                                                    |                     | 1189      | 100,0%      | 798,0%         |

a. Grupo1

**Fonte: Elaborado pelo autor.**

Os resultados na tabela acima indicam uma considerável concordância dos professores em relação à implementação da organização curricular por competências, um resultado muito acima do valor aceitável, no valor de 77% dos casos concordantes, num total de 1189 casos no bloco de questões da dimensão IOCC. Nota-se, contudo, uma indiferença relativamente à concordância e/ou discordância de 15,5% dos casos. É de se referir o facto de termos obtido nesta dimensão uma taxa de casos discordantes de 7,6%.

#### 6.1.3.1.2 Formas de apropriação do conceito de competência

A competência tem sido um conceito camaleão, assumindo perspetivas multifacetadas e há muito que vem sendo construída nos diversos campos do saber e das práticas sociais. As compreensões do conceito ultrapassaram portais epistemológicos das ciências jurídicas e filosóficas para passar a ser elementos dos saberes e práticas organizacionais e escolares. O entendimento do conceito de competência é paradoxal em determinados contextos da vida quotidiana, tanto nos ambientes de aprendizagem como de empregabilidade, por falta de conhecimento e prática reflexiva dos atores sociais. Neste cômputo, conhecer e analisar as formas de apropriação do conceito de competência e da organização curricular por competências pelos sujeitos desta pesquisa foi um dos nossos propósitos, respondendo assim a primeira questão, apresentada no capítulo da metodologia.

A apropriação do conceito de competência não é a chave do sucesso da organização das aprendizagens nem tão pouco a condição *sine qua non* para agregação de valor às



empresas e ao bem-estar social dos indivíduos. É necessária a compreensão das formas com que as competências são entendidas nos contextos da mobilização dos saberes, demonstrado a forma como são evidenciadas e avaliadas na prática docente. Nesse sentido, propusemos no questionário aplicado aos professores oito sub-questões que nos levaram aos resultados empíricos que evidenciam as formas como os professores se apropriam do conceito de competências.

Esta secção é uma apresentação descritiva da forma como os professores se apropriam do conceito de competência e estará codificado por ' $FACC_i$ ' em que o índice  $i = 9, 10, \dots, 16$ , representa o grupo de questões que nos permitiu o levantamento da percepção dos respondentes, manifestando o nível de concordância. A cada uma das questões deste bloco, determinamos as estatísticas (média, mediana, desvio padrão, coeficiente de simetria e o erro quadrática de assimetria) (tabela 6.24), permitindo-nos assim, fazer uma análise descritivas do nível de concordância com foco na taxa de dispersão relativa, verificando o grau de homogeneidade dos dados, as tendências das respostas em torno das medidas de centralização e da intensidade.

Tabela 6.24. Estatísticas das formas de apropriação do conceito competências pelos professores (FACC).

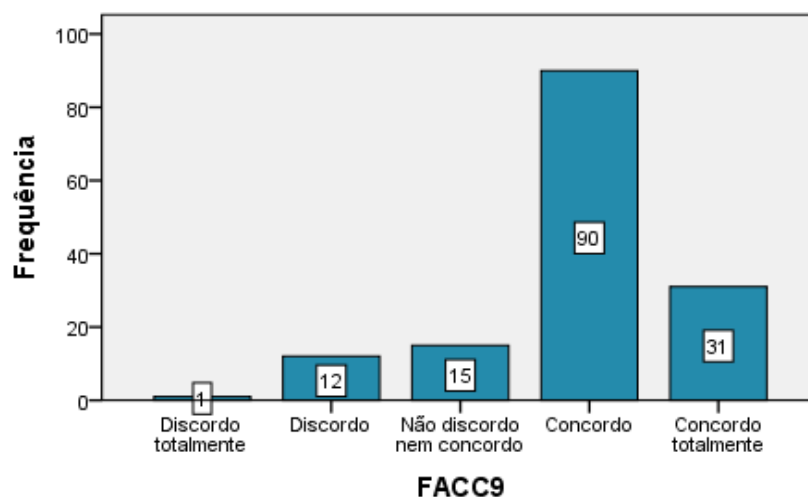
| Estatísticas               |          | FACC9  | FACC10 | FACC11 | FACC12 | FACC13 | FACC14 | FACC15 | FACC16 | FACC   |
|----------------------------|----------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| N                          | Valida   | 149    | 149    | 148    | 149    | 149    | 149    | 148    | 147    | 149    |
|                            | Ausência | 0      | 0      | 1      | 0      | 0      | 0      | 1      | 2      | 0      |
| Medias                     |          | 3,93   | 3,14   | 3,54   | 2,68   | 4,01   | 4,3    | 3,47   | 3,9    | 3,72   |
| Mediana                    |          | 4      | 3      | 4      | 2      | 4      | 4      | 4      | 4      | 4      |
| Desvio Padrão              |          | 0,831  | 1,103  | 1,071  | 1,128  | 0,731  | 0,852  | 0,936  | 0,85   | 0,894  |
| Assimetria                 |          | -1,006 | -0,192 | -0,477 | 0,448  | -0,959 | -1,423 | -0,405 | -0,888 | -0,683 |
| Erro padrão de assimetria  |          | 0,199  | 0,199  | 0,199  | 0,199  | 0,199  | 0,199  | 0,199  | 0,2    | 0,199  |
| Curtose                    |          | 1,23   | -0,995 | -0,657 | -0,853 | 2,185  | 2,39   | -0,259 | 1,154  | 0,4475 |
| Erro padrão de Curtose     |          | 0,395  | 0,395  | 0,396  | 0,395  | 0,395  | 0,395  | 0,396  | 0,397  | 0,395  |
| Taxa de dispersão Relativa |          | 21,1%  | 35,1%  | 30,3%  | 42,1%  | 18,2%  | 19,8%  | 27,0%  | 21,79% | 24,03% |

Fonte: Elaborado pelo autor

A ' $FACC_9$ ' codifica a questão "uma competência refere-se a um saber-fazer, que pode ser avaliado através do desempenho dos alunos". Obtivemos em termos da

discordância de 8,7% dos respondentes. Para esta questão, constata-se que 90 professores (60,4%) se manifestam concordantes e 31 (20,8%) totalmente concordantes. Relativamente à questão '*FACC<sub>9</sub>*'. Importa referenciar o facto de 10,1% dos respondentes assumirem uma posição de neutralidade de resposta, ao se manifestarem não discordar nem concordar com a questão, posições essas ilustradas no gráfico a seguir.

**Gráfico 6.30. Formas de Apropriação do Conceito de Competências (*FACC<sub>9</sub>*).**



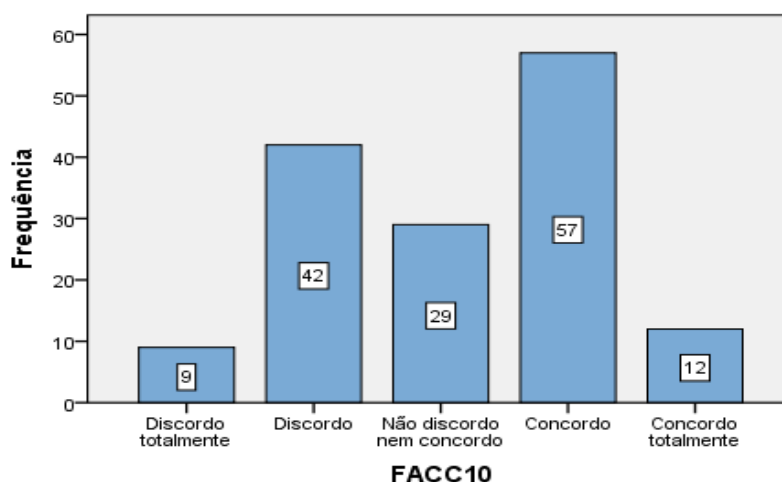
Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao analisarmos o gráfico 6.30 e a tabela 6.24, percebe-se que há uma expressiva intensidade no posicionamento concordante com representatividade de 81,2% dos dados, o que mostra claramente a concentração dos dados acima da média com a mediana superior à média e um coeficiente de assimetria negativa disposto na tabela 6.24, com uma evidente cauda à esquerda da distribuição dos dados. Em termos da homogeneidade das respostas em relação à questão em análise, admite-se pelas evidências estatísticas uma razoável homogeneidade expressa pela taxa de dispersão relativa de 21%.

A questão *FACC<sub>10</sub>* afirma que, “a competência refere-se a uma capacidade dos alunos que não é diretamente observável, a não ser através dos seus comportamentos.” Nesta questão, tivemos 34% dos professores com posições discordantes e 46,3% com posicionamento concordante. Observamos que 19,5% assumiram a neutralidade, o que não nos permite inferir favoravelmente pela discordância ou pela concordância. Não há homogeneidade de resposta, uma vez que a taxa de dispersão relativa é de 35%, valor que está muito fora da margem de razoável homogeneidade que varia de 0% a 25%. Esses dados são confirmados pelo gráfico 6.31 da frequência absoluta, onde é observado o nível

de concordância assumida pelos professores nesta questão com uma assimetria negativa muito fraca.

**Gráfico 6.31. Formas de Apropriação do Conceito de Competências (FACC10).**

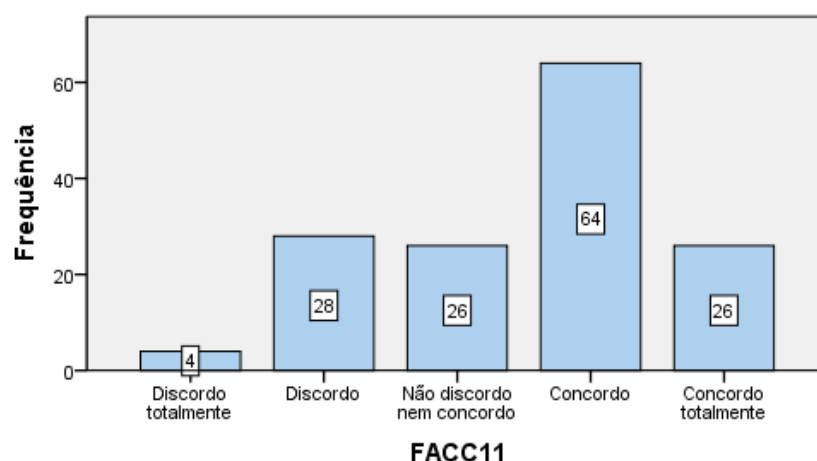


Fonte: Elaborado pelo autor.

Analisando o gráfico, não nos é suficiente assumir que há uma maior intensidade de resposta para o lado de concordância, visto que os dois itens concordantes são inferiores a 50% dos dados, mas sendo este valor superior aos valores discordantes, tivemos que inferir a partir do coeficiente de assimetria que apesar de ser negativa muito fraca no valor -0,192, permite-nos assumir que dos 149 professores há um tendência de concordância de que “a competência refere-se a uma capacidade dos alunos que não é diretamente observável, a não ser através dos seus comportamentos” com um erro padrão de assimetria de 0,199.

Ao apresentarmos a afirmação  $FACC_{11}$ , “A competência só pode ser avaliada quando colocamos os alunos perante situações novas que exigem uma articulação de conhecimentos.” Obtivemos as seguintes distribuições ilustrado no gráfico 6.32 abaixo.

**Gráfico 6.32. Formas de Apropriação do Conceito de Competências (FACC11)**

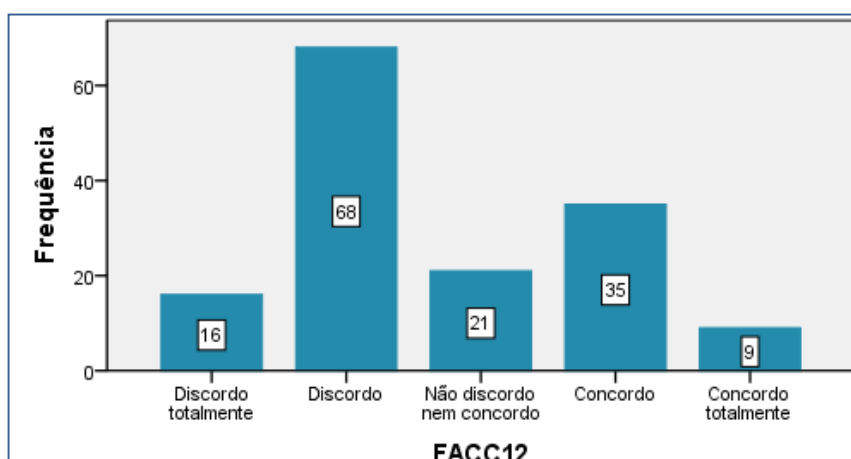


Fonte: Elaborado pelo autor.

Dos resultados descritos pelo gráfico que representa 148 respostas validas, podemos ver que 90 professores (60,4%) manifestaram opinião concordante relativamente à questão FACC<sub>11</sub> e 32 professores (21,5%) são discordantes relativamente à questão. Ao observar o gráfico percebe-se claramente que 17,4% demonstraram neutralidade na concordância em relação à questão. No entanto, em termos das estatísticas, apuramos que a média é de 3,54, a mediana 4 e o desvio padrão 1,071. Obteve-se um coeficiente de assimetria negativa de -0,477, o que mostra uma maior concentração para o lado da concordância, ou seja, à direita da média e um grau de homogeneidade fraca com uma taxa de dispersão relativa de 30%.

Na questão FACC<sub>12</sub>, em que indicávamos que “Competência e conhecimento são sinónimos”, dos 149 respondentes, 56,4% posicionaram de modo discordante, sendo que 10,7% discordou totalmente, enquanto 45,6% simplesmente discordou e somente 29,5% se posicionaram do lado concordante com 6% concordando totalmente. Calculando as estatísticas, tivemos a média de 2,68, a mediana 2,0 e o desvio padrão de 1,128. Com esses valores, foram calculados o coeficiente de assimetria e a taxa de dispersão relativa para analisar o comportamento dos dados em torno das medidas de centralização. Assim, a assimetria de 0,448 indica uma concentração dos dados abaixo da média, observável no gráfico 6.33 a seguir indicando uma cauda para direita.

**Gráfico 6.33. Formas de Apropriação do Conceito de Competências (FACC12).**

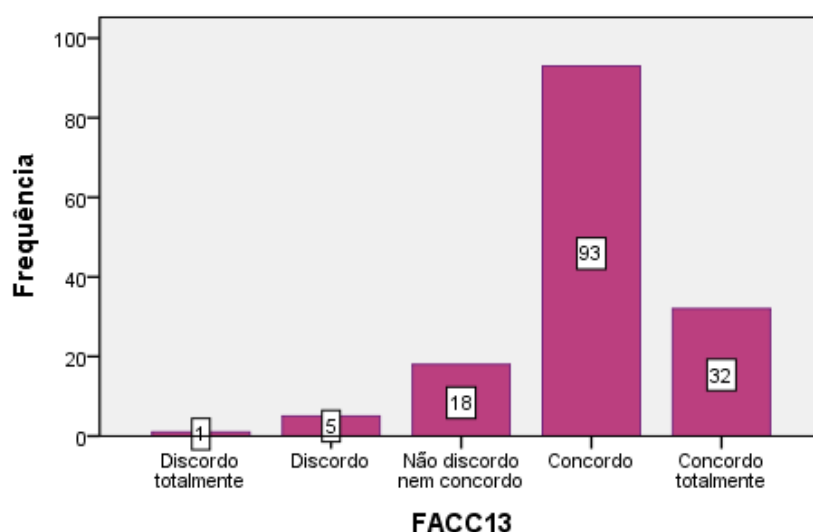


Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao analisamos o grau de homogeneidade, percebemos que está fora do intervalo de razoabilidade, uma vez que a taxa de dispersão relativa é de 42% com uma forte intensidade de dados no item de discordo, indicando a maior percentual de 45,6% que adicionando com os 10,7% do discordo totalmente, supera as frequências concordante a 26,8% a mais o que mostra claramente que para os professores, competência e conhecimento não são sinónimos.

A forma como o aluno é capaz de realizar uma tarefa foi também objeto de pesquisa ao colocarmos aos professores a questão FACC<sub>13</sub>, afirmando que “A competência exprime a forma como o aluno é capaz de realizar uma tarefa.” Dos 149 professores, 4,1% mostrou-se discordante, enquanto, 83,9% manifestou concordância, e 12,1% mostraram neutralidade em relação à questão, o que nos leva a concluir que segundo os dados, a maioria dos professores das escolas técnicas profissionais considera que a competência exprime a forma como o aluno é capaz de realizar uma tarefa, como pode ver no gráfico 6.34 a seguir.

Gráfico 6.34. Formas de Apropriação do Conceito de Competências (FACC13).



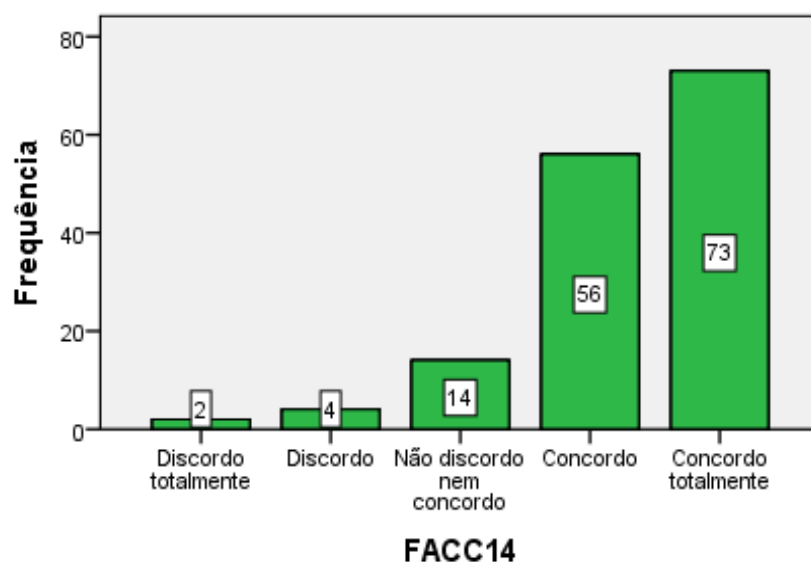
Fonte: Elaborado pelo autor.

Para justificar esta conclusão tirada da afirmação FACC13, apresentamos uma análise estatística no intuito de ver até que ponto existe concentração de dados na vizinhança das medidas de centralização e se essas medidas estão convergindo com os itens concordantes. Para tais estatísticas, calculámos a média, a mediana e o desvio padrão e obtivemos 4,1; 4,0 e 0,741 respetivamente. A partir destas estatísticas, conseguimos apurar um coeficiente de assimetria de -0,959, demonstrando uma cauda à esquerda e com isso, uma concentração dos dados à direita da média, o que está ligeiramente acima do item concordo, no sentido da resposta concordo totalmente. Em termos da intensidade dos dados em torno destes valores, também obtivemos um grau de achatamento com uma curtose de 2,185, evidenciando assim um comportamento leptocúrtico que indica uma forte intensidade na vizinhança da média e concomitantemente no item concordo, como se pode ver no gráfico 6.34. Com isto, os dados estatísticos nos indicam claramente a tendência dos professores do ensino técnico profissional em admitir que a “*competência exprime a forma como o aluno é capaz de realizar uma tarefa*”.

Considerando a competência como sendo um conjunto de conhecimentos (saber-saber), atitudes (saber-ser) e comportamentos (saber-fazer), o entendimento que retemos dos 149 professores, é que nesta questão FACC14, 86,6% se posicionaram do lado concordante e 4% discordante com uma taxa de neutralidade de opinião de 9,4%, o que mostra claramente a perspetiva concordante em relação à questão. A tendência manifesta

é confirmada pela média de 4,30, a mediana de 4 e desvio padrão de 0,852 que nos permitiu obter uma taxa de dispersão relativa de 19,8%, indicando assim, uma razoável homogeneidade dos dados obtidos, ilustrada intensidade de frequência observável no gráfico 6.35 abaixo.

**Gráfico 6.35. Formas de Apropriação do Conceito de Competências (FACC14).**



Fonte: Elaborado pelo autor.

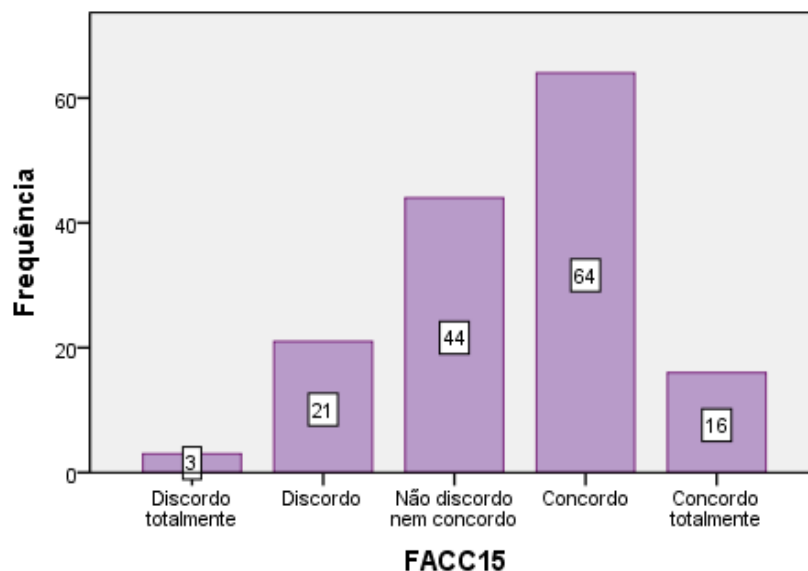
Em termos de assimetria das respostas, conseguimos evidenciar uma condição concordante assimétrica negativa de -1,423, indicando uma concentração dos dados no lado concordo com uma razoável tendência para concordo totalmente. Relativamente à intensidade de respostas concordantes, vê-se claramente uma forte intensidade de frequências na vizinhança da média e da mediana reveladas pelo coeficiente de achatamento de 2,390, indicando assim uma tendência leptocúrtica.

Vendo a questão de a competência ser mais observada em situações como as do dia a dia que são pouco estruturadas FACC15, dos 148 professores respondentes, 16,2% mostraram discordância face à questão, 54,1% posicionaram-se de forma concordante, sendo que 29,7% assumiram posição de neutralidade de resposta.

Analisando os dados pelas estatísticas, constata-se uma média de 3,47 abaixo do nível de concordo e acima do nível de neutralidade de opinião com maior aproximação ao lado neutralidade do que da concordância. Em termos da mediana de 4, um desvio padrão de 0,936 e uma assimetria negativa -0,405, indicando assim uma tendência de os dados

estarem concentrados acima da média, ou seja, no nível concordante claramente observado no gráfico 6.36 a seguir.

**Gráfico 6.36. Formas de Apropriação do Conceito de Competências (FACC15).**



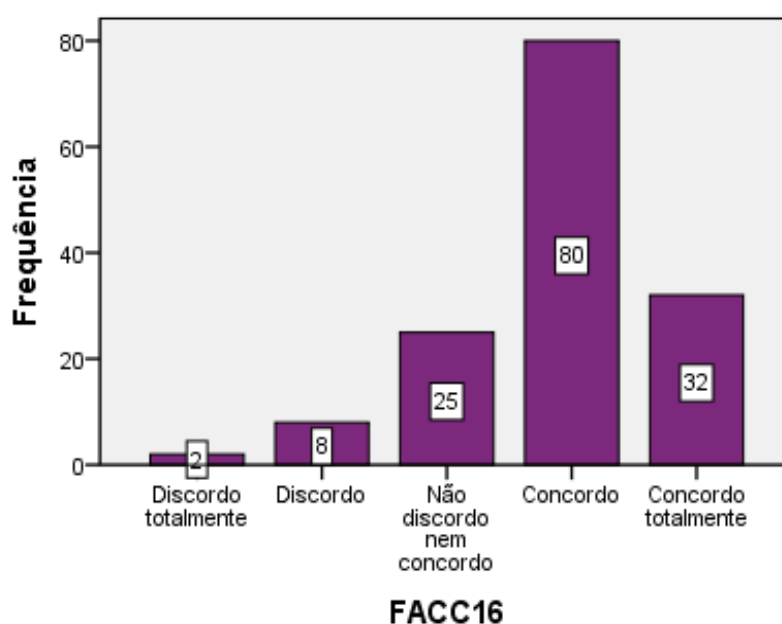
Fonte: Elaborado pelo autor.

Com a observação do gráfico 6.36, conseguimos ter uma ideia da intensidade das frequências na vizinhança da média e isto é nitidamente de fraca intensidade e está estatisticamente comprovada pelo coeficiente de achatamento negativa de -0,259, mostrando assim que a distribuição é platicúrtica com um erro padrão de curtose de 0,396 apresentado na tabela 6.24.

Conhecer a percepção dos professores quanto ao entendimento da competência como um saber em uso, foi também nosso propósito, propondo assim que neste bloco de questões referente às formas de apropriação do conceito de competência, os professores indicassem o nível de concordância com a questão FACC16, na qual se afirmava que “a competência é um saber em uso”. Dos 147 respondentes, 76,2% concordaram com a afirmação, enquanto 6,8% discordaram. Obtivemos também 17,0% dos professores sem posição definida, e os resultados estão apresentados de forma contundente no gráfico 6.37 a seguir.



Gráfico 6.37. Formas de Apropriação do Conceito de Competências (FACC16)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em termos das estatísticas, obtivemos uma média de 3,90, uma mediana de 4 e um desvio padrão de 0,850, sendo que com estas estatísticas, obtivemos uma concentração dos dados à direita da média com assimetria negativa de -0,888 a um erro padrão de 0,200. Em termos da intensidade das frequências na vizinhança da média, conseguimos apurar um coeficiente de achatamento de 1,154 com um erro padrão de curtose de 0,397, acusando forte intensidade na vizinhança da média, indiciando uma clara distribuição leptocúrtica e observável na coluna do concordo no gráfico 6.37. Relativamente ao grau de homogeneidade dos resultados relativos à questão FACC16, a taxa de dispersão relativa no valor de 22%, indicando assim, uma razoável homogeneidade dos dados, o que nos permite assim, assumir que para a maioria dos professores do ensino técnico-profissional cabo-verdiano uma competência é um saber em uso.

Ao analisarmos as medidas de achatamento, percebe-se claramente a não existência de normalidade dos dados, resultado este evidenciado pelos coeficientes de curtose, indicando assim, forte intensidade das frequências na vizinhança da média e da mediana nas questões FACC<sub>9</sub>, FACC<sub>13</sub>, FACC<sub>14</sub>, FACC<sub>16</sub> com os coeficientes de achatamento acusando os coeficientes de curtose leptocúrtica de 1,230; 2,185; 2,390 e 1,154 respetivamente e de fraca intensidade nas questões FACC<sub>10</sub>, FACC<sub>11</sub>, FACC<sub>12</sub>, FACC<sub>15</sub> com o coeficiente de achatamento acusando platicúrtica com os valores de -0,995; -0,657; -0,853

e -0,259 respetivamente evidenciados tanto na tabela 6.24, como nos gráficos das questões do bloco FACC.

A semelhança do bloco IOCC, cruzamos o bloco FACC com a idade, os anos de docência e anos como professor do ensino técnico para analisarmos até que ponto a percepção que os professores têm do conceito de competência é influenciada pela idade e pelo tempo de serviço docente.

**Tabela 6.25. Formas Apropriação Conceito Competência.**

**\$FACC Frequências**

|                                         |                           | Respostas |             | Percentagem de |
|-----------------------------------------|---------------------------|-----------|-------------|----------------|
|                                         |                           | N         | Percentagem | Casos          |
| Formas Apropriação Conceito Competência | Discordo totalmente       | 38        | 3,2%        | 25,5%          |
|                                         | Discordo                  | 188       | 15,8%       | 126,2%         |
|                                         | Não discordo nem concordo | 192       | 16,2%       | 128,9%         |
|                                         | Concordo                  | 539       | 45,4%       | 361,7%         |
|                                         | Concordo totalmente       | 231       | 19,4%       | 155,0%         |
| Total                                   |                           | 1188      | 100,0%      | 797,3%         |

**Fonte: Elaborado pelo autor.**

De modo geral, os resultados dos itens da dimensão 'FACC' agrupados em *cluster*, mostra-nos o grau de concordância existente no seio dos professores, relativamente às 'Formas de Apropriação do Conceito de Competências'. Na tabela 6.25, denota-se que 64,8% dos professores escolhem as opções concordantes, enquanto 19% discordam dos conceitos apresentados e 16% posicionam-se com indiferença, ao optarem por não concordar nem discordar das questões (itens) do bloco, como pode ver na tabela. Realçamos que a definição de competência que reuniu maior concordância entre professores é aquela que a associa a um conjunto de conhecimentos (saber-saber), atitudes (saber-ser) e comportamentos (saber-fazer) (FACC 14). Nota-se, no entanto, que 29,5% se concordaram com a ideia de que competências e conhecimentos são sinónimos (FACC 12). Os resultados parecem indicar a persistência de algumas conceções erróneas sobre o conceito de competência.

### 6.1.3.1.3 Práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competência

O entendimento que quisemos ter da perspetiva empírica dos professores/formadores dos centros de formação técnico-profissional pretende ir além do conceito de competência, no sentido de uma compreensão das estratégias e metodologias que estes profissionais empreendem na busca do êxito das aprendizagens. Com o propósito de potenciar tais práticas de desenvolvimento curricular, inquirimos os professores com seis questões dirigidas às “práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competências”, codificadas por  $PCSICC_i$  ( $i = 17, 18, \dots, 22$ ), indagando as perceções dos professores, manifestadas num score de discordância à concordância.

Tal como nas questões anteriores, obtivemos níveis discordantes e concordantes que nos permitiram inferir algumas conclusões com base nas descrições estatísticas. Nas 149 respostas validas, às seis questões, calculamos as estatísticas resumidas na tabela 6.26 abaixo.

Tabela 6.26. Estatísticas das práticas curriculares no sentido da inclusão dos conceitos de competências (PCSICC)

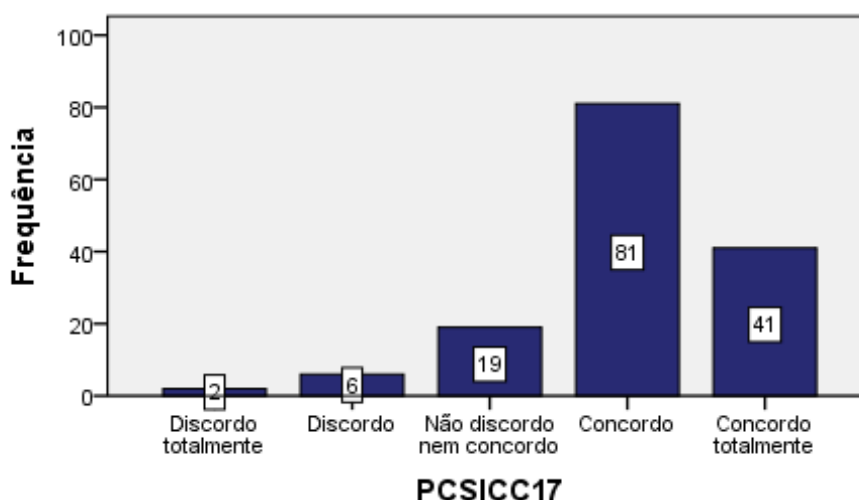
| Estatísticas                  |         | PCSICC17 | PCSICC18 | PCSICC19 | PCSICC20 | PCSICC21 | PCSICC22 |
|-------------------------------|---------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| N                             | Validas | 149      | 149      | 149      | 149      | 148      | 149      |
|                               | Ausente | 0        | 0        | 0        | 0        | 1        | 0        |
| Media                         |         | 4,03     | 3,54     | 3,70     | 3,77     | 3,70     | 3,56     |
| Mediana                       |         | 4,00     | 4,00     | 4,00     | 4,00     | 4,00     | 4,00     |
| Desvio Padrão                 |         | ,830     | ,990     | ,926     | ,994     | 1,001    | 1,035    |
| Simetria                      |         | -1,058   | -,654    | -,669    | -,824    | -,759    | -,636    |
| Erro quadrática de assimetria |         | ,199     | ,199     | ,199     | ,199     | ,199     | ,199     |
| Curtose                       |         | 1,793    | ,131     | ,308     | ,485     | ,266     | ,029     |
| Erro quadrática de curtose    |         | ,395     | ,395     | ,395     | ,395     | ,396     | ,395     |
| Percentiles                   | 25      | 4,00     | 3,00     | 3,00     | 3,00     | 3,00     | 3,00     |
|                               | 50      | 4,00     | 4,00     | 4,00     | 4,00     | 4,00     | 4,00     |
|                               | 75      | 5,00     | 4,00     | 4,00     | 4,00     | 4,00     | 4,00     |
| Taxa de Variação              |         | 20,6%    | 28,0%    | 25,0%    | 26,4%    | 27,1%    | 29,1%    |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Face à questão  $PCSICC_{17}$  em que apresentamos a conjectura, ‘procuro abordar os conteúdos da(s) área(s) curricular(es) que leciono com base em situações e problemas do quotidiano,’ a média encontrada foi de 4,03, a mediana de 4 (praticamente coincidente com o item concordo) e o desvio padrão de 0,830. Com esses valores, obtivemos uma taxa

de dispersão relativa de 21%, na qual constatamos uma razoável homogeneidade dos dados. Contudo, não existe a normalidade de dados e isto é evidenciado pelo coeficiente de assimetria negativa de -1,058 pelo gráfico 6.38, em que ilustra claramente a existência de uma cauda à esquerda da média e uma concentração eminente dos dados no concordo e concordo totalmente..

**Gráfico 6.38. Práticas curriculares no sentido da inclusão dos conceitos de competências - PCSICC17.**



Fonte: Elaborado pelo autor.

Com os resultados observados, percebe-se a forte intensidade de frequências na vizinhança da média no item concorda. Esta descrição é reforçada pelo valor da curtose de 1,793, demonstrando a existência de uma distribuição leptocúrtica, comprovando assim a forte intensidade da resposta concordo, relativamente à questão PCSICC17. Pelo gráfico apuramos que 5,4% se manifestou discordante com a afirmação, 81,9% concordante e que destes últimos, 54,4% simplesmente optou pelo concordo e 27,5% mostrou-se totalmente concordante, como pode evidenciar no gráfico 6.38 e na tabela 6.27 a seguir. É também notável uma taxa de neutralidade de respostas de 12,8% embora não interferindo muito na perceção de maior intensidade de frequência que ultrapassa os 75% dos professores.

**Tabela 6.27. Práticas curriculares no sentido da inclusão dos conceitos de competências - PCSICC17**

|                                  | Frequência | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------------------------|------------|---------|---------------|--------------------|
| Discordo totalmente              | 2          | 1,3     | 1,3           | 1,3                |
| Discordo                         | 6          | 4,0     | 4,0           | 5,4                |
| Válido Não discordo nem concordo | 19         | 12,8    | 12,8          | 18,1               |
| Concordo                         | 81         | 54,4    | 54,4          | 72,5               |
| Concordo totalmente              | 41         | 27,5    | 27,5          | 100,0              |

|       |     |       |       |
|-------|-----|-------|-------|
| Total | 149 | 100,0 | 100,0 |
|-------|-----|-------|-------|

**Fonte: Elaborado pelo autor**

Com os expressivos valores concordantes dispostos na tabela, podemos admitir que os professores do ensino técnico-profissional procuram abordar os conteúdos da(s) área(s) curricular(es) que lecionam com base em situações e problemas do quotidiano, no sentido da inclusão do conceito de competência a partir das suas práticas curriculares.

A inclusão do conceito de competência exige do professor uma dimensão multidisciplinar que permita a mobilização dos saberes de modo contextualizado e articulado para que o conhecimento se amplie numa perspetiva multifacetada e dinâmica. Procuramos assim saber até que ponto os professores vêm desenvolvendo trabalho multidisciplinar com colegas de outras áreas. Da questão colocada no questionário, “desenvolve regularmente um trabalho multidisciplinar com os colegas de outras áreas,” 14,8% dos professores mostra-se discordante, enquanto 59,2% concordou com a conjectura. No entanto, tivemos uma alta percentagem de neutralidade, ultrapassando os 25% dos dados, embora somados aos que discordam, não ultrapassem a percentual concordante como se pode ver na tabela das frequências.

**Tabela 6.28. Práticas curriculares no sentido da inclusão dos conceitos de competências - PCSICC18**

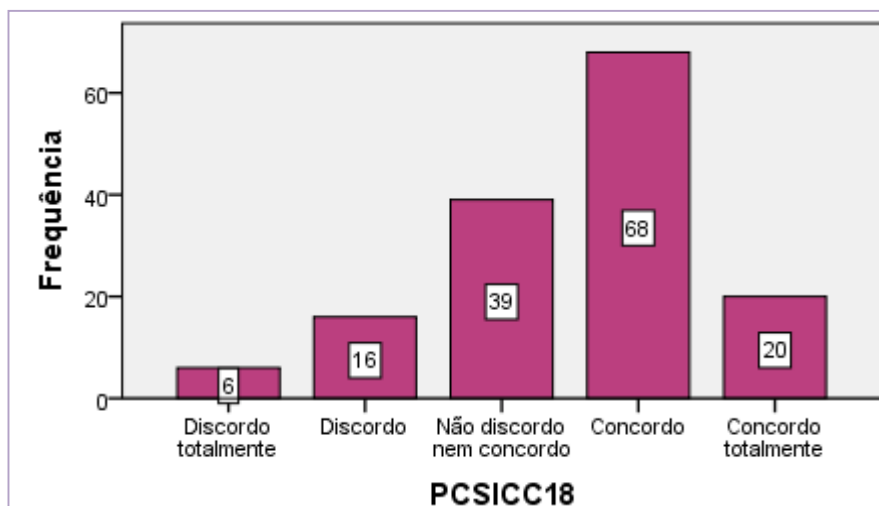
|        |                     | Frequência | Percentagem | Validade Percentual | Percentagem acumulada |
|--------|---------------------|------------|-------------|---------------------|-----------------------|
| Valido | Discordo totalmente | 6          | 4,0         | 4,0                 | 4,0                   |
|        | Discordo            | 16         | 10,7        | 10,7                | 14,8                  |
|        | Não discordo nem    | 39         | 26,2        | 26,2                | 40,9                  |
|        | concordo            |            |             |                     |                       |
|        | Concordo            | 68         | 45,6        | 45,6                | 86,6                  |
|        | Concordo totalmente | 20         | 13,4        | 13,4                | 100,0                 |
|        | Total               | 149        | 100,0       | 100,0               |                       |

**Fonte: Elaborado pelo autor**

Da questão PCSICC18, tivemos uma média de níveis de concordância de 3,54, uma mediana de 4 e desvio padrão de 0,990. Com essas estatísticas, a taxa de dispersão relativa de 28% nos indicou que os resultados não são homogêneos, uma vez que está fora do intervalo de razoabilidade homogénica. Relativamente à concentração dos dados acima ou abaixo da média, apuramos uma assimetria negativa de -0,654 que apesar de indicar fraca assimetria negativa, indica, contudo, a concentração dos dados à direita da média, ou seja,

dos níveis concordantes com uma distribuição leptocúrtica de coeficiente de achatamento de 0,131 não muito forte, uma vez que está tendencialmente próxima da normalidade, como podem ver no gráfico 6.39 das frequências e na tabela 6.28 das estatísticas do bloco PCSICC.

**Gráfico 6.39. Práticas curriculares no sentido da inclusão dos conceitos de competências - PCSICC18.**



Fonte: Elaborado pelo autor.

É de notar que para assimetria tivemos um erro quadrático de assimetria de 0,199 e de curtose de 0,395, não se tendo verificado ausência de respostas. Com estes resultados relativamente à questão PCSICC18 apesar de ter um percentual de 50,1% de opiniões concordantes, vê-se que os professores do ensino técnico-profissional desenvolvem de forma moderada, trabalhos multidisciplinares com colegas de outras áreas disciplinares no sentido da inclusão do conceito de competência.

Ao procurarmos indícios de como estas práticas curriculares desenvolvidas pelos professores no sentido da inclusão do conceito de competência vieram alterar a forma de planificação do trabalho docente, obtivemos 65,8% dos inquiridos concordando de que a introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente a forma como planificam o seu trabalho docente. Tal informação é representada do modo descritivo na tabela 29, indiciando as tendências discordantes e concordantes dos professores relativamente à questão PCSICC<sub>19</sub> “A introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente a forma como planifico o meu trabalho”.

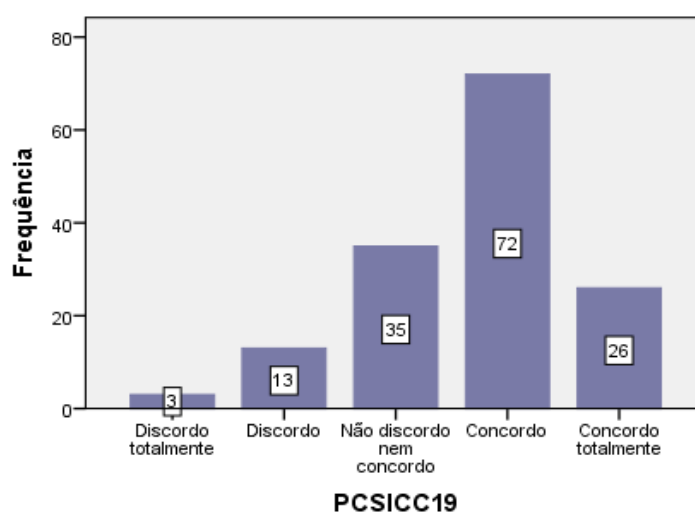
**Tabela 6.29. Práticas curriculares no sentido da inclusão dos conceitos de competências - PCSICC<sub>19</sub>**

| PCSICC <sub>19</sub> |                           | Frequência | Percentagem | Percentagens válidas | Percentagem acumulada |
|----------------------|---------------------------|------------|-------------|----------------------|-----------------------|
| Valida               | Discordo totalmente       | 3          | 2,0         | 2,0                  | 2,0                   |
|                      | Discordo                  | 13         | 8,7         | 8,7                  | 10,7                  |
|                      | Não discordo nem concordo | 35         | 23,5        | 23,5                 | 34,2                  |
|                      | Concordo                  | 72         | 48,3        | 48,3                 | 82,6                  |
|                      | Concordo totalmente       | 26         | 17,4        | 17,4                 | 100,0                 |
|                      | Total                     | 149        | 100,0       | 100,0                |                       |

**Fonte: Elaborado pelo autor.**

Dos professores inquiridos, 2% mostraram-se totalmente discordantes e 8,7% discordantes com relação a questão PCSICC<sub>19</sub>, enquanto 48,3% concordaram, 17,4% concordaram totalmente, sendo que 23,5% tiveram uma posição de neutralidade de respostas. Nesta questão PCSICC<sub>19</sub> obtivemos uma média do nível de concordância de 3,7, uma mediana de 4 e um desvio padrão de 0.926 e com esses dados; obtivemos uma taxa de dispersão relativa de 25%, indiciando assim um resultado no limite superior do intervalo de normal homogeneidade o que não nos garante a razoabilidade homogénica. Contudo, observando a assimetria, obtivemos um coeficiente negativo -669 indicando assim uma baixa frequência discordante, o que nos permite assim, pela observância dos dados, afirmar a existência da concentração dos dados acima da média, próxima no nível concordante como ilustra o gráfico 6.40.

**Gráfico 6.40. Práticas curriculares no sentido da inclusão dos conceitos de competências (PCSICC<sub>19</sub>).**



**Fonte: Elaborado pelo autor.**

Pelo gráfico, pelas tabelas de frequências e pelas estatísticas, constata-se a ausência da normalidade, confirmada com coeficiente de achatamento no valor de 0,308, indicando assim uma forte intensidade da frequência na vizinhança dos valores centrais que tende ao nível concordo. Com os dados obtidos na questão, podemos considerar que a introdução da organização curricular por competências alterou a forma de planificação do trabalho docente, mas não de forma uniforme, já que menos de 75% se manifestaram do lado concordante (Concordo e concordo totalmente).

Ao conjecturamos a questão “a introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente a forma como avalio os meus alunos” (PCSI<sub>CC20</sub>), cujos dados estão apresentados na tabela 30, deparamos que 10,7% posicionaram-se no sentido discordante, enquanto 68,5% do lado concordante e 20,8% demonstraram neutralidade de resposta.

**Tabela 6.30.Práticas curriculares no sentido da inclusão dos conceitos de competências (PCSI<sub>CC20</sub>)**

| PCSI <sub>CC20</sub> |                           | Frequência | Percentagem | Percentagem válidas | Percentagem acumulada |
|----------------------|---------------------------|------------|-------------|---------------------|-----------------------|
| Valido               | Discordo totalmente       | 5          | 3,4         | 3,4                 | 3,4                   |
|                      | Discordo                  | 11         | 7,4         | 7,4                 | 10,7                  |
|                      | Não discordo nem concordo | 31         | 20,8        | 20,8                | 31,5                  |
|                      | Concordo                  | 68         | 45,6        | 45,6                | 77,2                  |
|                      | Concordo totalmente       | 34         | 22,8        | 22,8                | 100,0                 |
|                      | Total                     | 149        | 100,0       | 100,0               |                       |

**Fonte: Elaborado pelo autor.**

Com esses dados, a média do nível de concordância obtida foi de 3,77, a mediana de 4 e o desvio padrão de 0,994. Com os dados apresentados na tabela 30, observamos uma maior frequência de respostas no nível concordo com 45,6%, seguido pelo concordo totalmente com 22,8%, indiciando uma tendência concordante dos professores relativamente à questão PCSI<sub>CC20</sub> com uma taxa de dispersão relativa de 26%, fora da razoável homogeneidade. Ao analisarmos a assimetria, percebemos a existência de uma assimetria negativa de -0,824 indicando assim uma maior concentração dos dados acima da média, ou seja, no nível concordo. Quanto à intensidade da frequência na vizinhança das medidas de centralidade, obtivemos um coeficiente de achatamento no valor de 0,485,



indiciando uma forte intensidade na vizinhança do item concordo, o que mostra claramente a tendência dos professores em admitirem que a introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente a forma como avaliam os seus alunos, com uma incerteza de 0,081.

Concomitantemente, à questão “a introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente as estratégias metodológicas que implemento na sala de aula” (PCSICC21), obtivemos uma ausência de resposta e 148 respostas válidas, sendo que 12,5% dos professores respondentes demonstraram-se discordantes com a questão, enquanto 66,2% concordantes. Contudo, tivemos 26,2% dos respondentes que assumiram a neutralidade de resposta, não concordando nem discordando com a questão, como se pode ver na tabela 6.31 abaixo.

**Tabela 6.31. Práticas curriculares no sentido da inclusão dos conceitos de competências (PCSICC21)**

| PCSICC21         |                           | Frequência | Percentagem | Percentagem<br>valida | Percentagem<br>acumulado |
|------------------|---------------------------|------------|-------------|-----------------------|--------------------------|
| Válido           | Discordo totalmente       | 5          | 3,4         | 3,4                   | 3,4                      |
|                  | Discordo                  | 14         | 9,4         | 9,5                   | 12,8                     |
|                  | Não discordo nem concordo | 31         | 20,8        | 20,9                  | 33,8                     |
|                  | Concordo                  | 69         | 46,3        | 46,6                  | 80,4                     |
|                  | Concordo totalmente       | 29         | 19,5        | 19,6                  | 100,0                    |
|                  | Total                     | 148        | 99,3        | 100,0                 |                          |
| Ausência Sistema |                           | 1          | ,7          |                       |                          |
| Total            |                           | 149        | 100,0       |                       |                          |

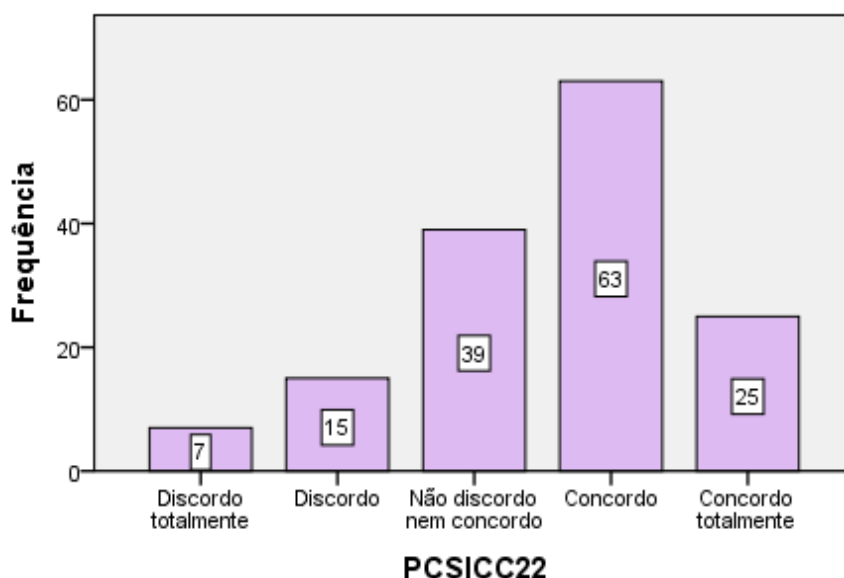
**Fonte: Elaborado pelo autor.**

Em termos das estatísticas, obtivemos a média 3,7, uma mediana de 4 e o desvio padrão 1,001. Com estas estatísticas podemos observar a não razoabilidade de homogeneidade com uma taxa de dispersão relativa de 27%, fora do intervalo da razoabilidade. Quanto à assimetria e intensidade de frequências na vizinhança das medidas de centralização, obtivemos uma distribuição assimétrica negativa de -0,759 e um coeficiente de achatamento de 0,266, indiciando assim uma concentração dos dados acima da média com uma forte intensidade de frequências na vizinhança das medidas de centralização leptocúrtica com um erro quadrático de curtose de 0,396 e o erro quadrático de assimetria de 0,199.

Com os resultados obtidos, concluímos que a introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente as estratégias metodológicas que os professores implementam na sala de aula, apesar de se verificar uma tendência concordante não expressiva, como podemos ver com a intensidade de frequência, que apesar de ser forte, aproxima-se da normalidade e de fraca homogeneidade. Essa é uma conclusão chegada com o nível de incerteza de 0,007.

Entender as estratégias assumidas nas práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competência, dos modelos de trabalho em equipa assumidos pelos professores foi uma das nossas preocupações nesta pesquisa. Com esta perspetiva investigativa, quisemos saber se “Os professores trabalham em conjunto, tendo em conta a forma como as competências essenciais do ensino técnico podem ser desenvolvidas junto de cada grupo de alunos”, na qual tivemos a totalidade das respostas validas com 14,8% de discordância em 59,1% de respostas concordantes e deste percetual, 42,3 concorda e 16,8 concorda totalmente. Em termos da neutralidade de respostas, tivemos 26,2% de respondentes que não concordam nem discordam, representados a seguir no gráfico das frequências.

**Gráfico 6.41.Práticas curriculares no sentido da inclusão dos conceitos de competências (PCSICC22).**



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como podemos constatar, há uma tendência concordante e isto é apresentado pela média 3,56 a média de 4 e o desvio padrão de 1,035. Com estes resultados, obtivemos uma

taxa de dispersão relativa de 29%, revelando assim uma fraca homogeneidade dos dados que também é visto pela quase normalidade dos dados com um coeficiente de achatamento de 0,049, apesar de revelar uma assimetria negativa de -636, indicando assim uma concentração dos dados do lado superior da média, o que indica a tendência de os professores estarem de acordo que trabalham em conjunto, tendo em conta a forma como as competências essenciais do ensino técnico podem ser desenvolvidas junto de cada aluno. Os resultados obtidos na questão PSICC22 admitem um erro padrão de assimetria de 0,199 e de curtose 0,395 com um índice de incerteza para média de 0,085.

Analisando de forma compactada do bloco PCSICC (práticas curriculares no sentido de inclusão do conceito de competências) no ensino técnico profissional em Cabo Verde, obtivemos 744 casos de respostas válidas, entre as quais 63,7% reconhecem a importância das práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competências e com isso, indicam respostas no sentido de afirmar desenvolver práticas curriculares orientadas para o desenvolvimento de competências.

**Tabela 6.32. Práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competências**

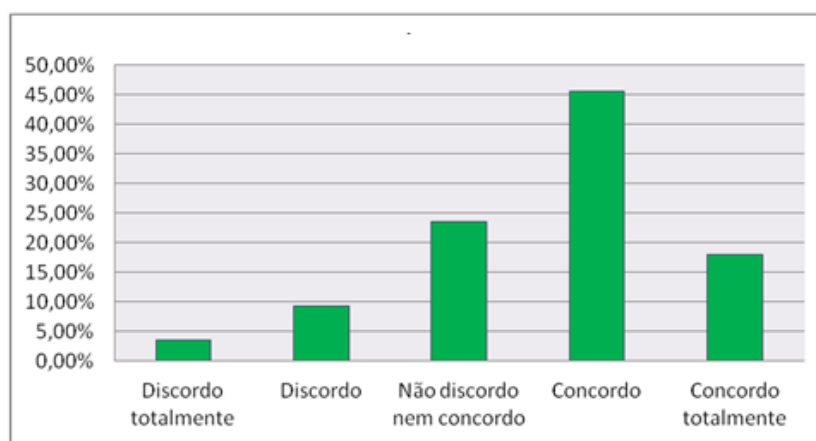
| §PCSICC Frequências                                                     |                           | Respostas |             | Percentagem de |
|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------|-----------|-------------|----------------|
|                                                                         |                           | N         | Percentagem | casos          |
| Práticas Curriculares no Sentido de Inclusão do Conceito de Competência | Discordo totalmente       | 26        | 3,5%        | 17,4%          |
|                                                                         | Discordo                  | 69        | 9,3%        | 46,3%          |
|                                                                         | Não discordo nem concordo | 175       | 23,5%       | 117,4%         |
|                                                                         | Concordo                  | 340       | 45,7%       | 228,2%         |
|                                                                         | Concordo totalmente       | 134       | 18,0%       | 89,9%          |
| Total                                                                   |                           | 744       | 100,0%      | 499,3%         |

**Fonte: Elaborado pelo autor.**

Com os resultados alcançados, embora não com uma intensidade muito forte, podemos admitir que para os professores dos centros de formação técnico-profissional a inclusão do conceito de competências nas suas práticas curriculares veio permitir que alterassem suas formas de planificação do trabalho docente e com isso, mudar suas formas de avaliar os alunos. Perante o bloco de questões PCSICC os professores demonstram que práticas curriculares com foco nas competências vêm impactando as estratégias

metodológicas, embora não sendo de forma homogénea. Tal como em todas as questões abordadas de forma desagregada, quando agregadas num único grupo e tomando a contagem total das respostas e as percentagens de níveis de concordância neste bloco, percebe-se a fiel tendência das oito questões, neste caso de conservação das tendências concordantes.

**Gráfico 6.42. Práticas Curriculares no Sentido de Inclusão do Conceito de Competência**



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em termos geral, com estes dados, há uma média de nível de concordância de 3,7 e uma mediana de 4 e um desvio padrão de 0,963 e uma assimetria de -0,767, evidenciando a concentração para lado dos níveis de concordância com uma forte intensidade da frequência na vizinhança das medidas de centralização de 0,502 de curtose com um erro padrão de curtose de 0,395. Ao analisarmos a homogeneidade dos dados, encontramos uma taxa de dispersão relativa de fraca homogeneidade, uma vez que a taxa de 25,9% ultrapassa o nível da razoável homogeneidade em 0,9%. É de realçar que estes resultados são aceites com o nível de incerteza do tipo A de 0,035.

#### **6.1.3.1.4 Relações de Liderança e Práticas Inovadoras nos Centros de Formação Técnica Profissional.**

Atualmente as lideranças escolares são encaradas tanto na dimensão de relações humanas como na dimensão pedagógica e administrativa. A questão pedagógica não pode ser negligenciada em função da administrativa e, estando as lideranças conscientes desta responsabilidade, com certeza contribuem para que o corpo docente e discente tenha uma dinâmica que os leve a apropriar-se da cultura escolar que os identifique e crie elevadas vontades inovadoras. Neste propósito, pretendemos, através do bloco de questões RLePI

(Práticas de Liderança e Práticas inovadoras), levantar as percepções dos professores em relação às lideranças intermédias nos centros de formação técnica profissional, procurando conhecer até que ponto os respetivos líderes vêm promovendo a formação e o desenvolvimento de competências nas escolas. No bloco propomos cinco questões  $PLePI_i$ ; ( $i = 23, \dots, 27$ ), nas quais quisemos saber o grau de concordância dos professores em relação a cada conjectura proposta no questionário, de modo a podermos inferir sobre tal, caracterizando as lideranças adotadas por aqueles líderes. Dos respondentes deste bloco, da questão 23 a 26 obtivemos o total de respostas válidas, enquanto para a questão 27 tivemos uma ausência de resposta, ficando assim com 148 respostas válidas.

Na tabela 6.33, a seguir apresentamos um resumo dos resultados das estatísticas obtidas no bloco de questões  $RLePI_i$ .

**Tabela 6.33. Relações de Liderança e Práticas Inovadoras nos Centros de Formação Estatísticas**

|                         | RLePI23  | PLePI24 | PLePI25 | PLePI26 | PLePI27 |
|-------------------------|----------|---------|---------|---------|---------|
| N                       | Valido   | 149     | 149     | 149     | 148     |
|                         | Ausentes | 0       | 0       | 0       | 1       |
| Media                   | 2,97     | 2,91    | 3,04    | 3,09    | 3,06    |
| Mediana                 | 3        | 3       | 3       | 3       | 3       |
| Desvio Padrão           | 1,078    | 0,965   | 1,045   | 1,009   | 1,038   |
| Simetria                | -0,077   | -0,28   | -0,045  | -0,151  | -0,345  |
| Erro padrão da simetria | 0,199    | 0,199   | 0,199   | 0,199   | 0,199   |
| Curtose                 | -0,549   | -0,533  | -0,625  | -0,479  | -0,714  |
| Erro Padrão da Curtose  | 0,395    | 0,395   | 0,395   | 0,395   | 0,396   |

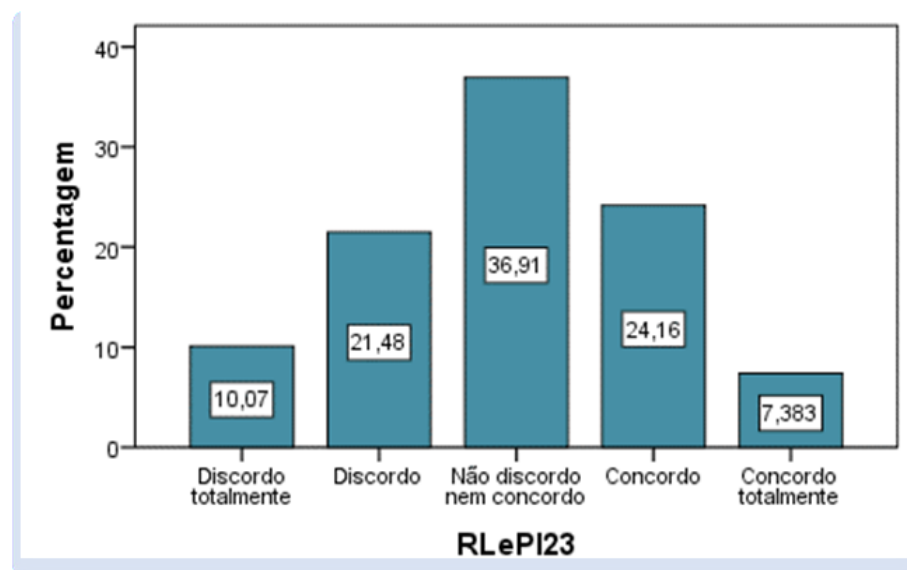
**Fonte: Elaborado pelo autor.**

Constatamos, para todas as questões, médias muito próximas da indefinição avaliativa, permitindo aferir uma posição pouco clara dos professores quanto ao papel desempenhado pelas lideranças na promoção da organização curricular por competências. As elevadas dispersões, no entanto, poderão sinalizar uma diversidade de práticas a este nível.

Na primeira questão do bloco codificado por  $RLePI_{23}$ , quisemos saber o nível de concordância dos professores sobre as intervenções do diretor da escola na promoção da formação dos professores sobre temáticas relacionadas com as competências. Neste sentido foi colocado a seguinte questão: ***“O(a) diretor(a) da minha escola promove a formação dos professores sobre temáticas relacionadas com as competências.”***

Das respostas, tomando as escalas de likert inicialmente adotadas, obtivemos uma média de 2,97 tendencialmente para o sentido discordante, uma vez que é inferior ao nível de neutralidade que surge como o nível mediano de concordância num valor 3 na escala de Likert. Com um desvio padrão de 1,078, constatamos que em termos do grau da homogeneidade, a taxa de dispersão relativa é 36,3%, caindo fora do intervalo de razoabilidade, o que evidencia uma fraca homogeneidade de respostas. Quanto à assimetria em relação a média obtida, observamos que a distribuição é assimétrica, negativa no valor de -0,077, mostrando assim a média inferior a mediana e consequentemente uma tendência de concentração dos dados do lado da discordância, apesar de ser de fraca intensidade, na qual está evidenciada pela curtose no valor de -0,549m indicando assim uma tendência platicúrtica, ou seja, uma distribuição abaixo do normal. No entanto, quando analisamos o índice de assimetria, vê-se claramente uma assimetria negativa muito fraca, quase simétrica, também evidenciada pela proximidade normal da distribuição, esclarecida pelo gráfico a seguir.

Gráfico 6.43. Promoção de formações aos professores sobre temáticas relacionadas com as competências pelo diretor



Fonte: Elaborado pelo autor

Em termos da distribuição das frequências dos níveis de concordância, tivemos 31,5% de professores que se mostraram discordantes em relação à questão e 31,5% concordantes, enquanto 21,5% não mostraram posição discordante, nem concordante. A tabela 34 abaixo permite ter uma visão mais abrangente dos resultados encontrados, indicando assim a distribuição das frequências do nível discordo totalmente ao concordo totalmente.

**Tabela 6.34. Relações de Liderança e Práticas Inovadoras**

**RLePI23**

|                                     | Frequência | Percentagem | Percentagem<br>valida | Percentagem<br>acumuladas |
|-------------------------------------|------------|-------------|-----------------------|---------------------------|
| Discordo totalmente                 | 15         | 10,1        | 10,1                  | 10,1                      |
| Discordo                            | 32         | 21,5        | 21,5                  | 31,5                      |
| Valido Não discordo nem<br>concordo | 55         | 36,9        | 36,9                  | 68,5                      |
| Concordo                            | 36         | 24,2        | 24,2                  | 92,6                      |
| Concordo totalmente                 | 11         | 7,4         | 7,4                   | 100,0                     |
| Total                               | 149        | 100,0       | 100,0                 |                           |

**Fonte: Elaborado pelo autor**

Observando os dados das tabelas de frequências e das estatísticas relativamente à questão, constata-se que, na perceção expressa pelos docentes, os diretores das escolas técnicas profissionais pouco têm feito para promover a formação dos professores sobre temáticas relacionadas com o desenvolvimento de competências e isto está claramente revelado tanto na primeira coluna da tabela 6.33 como na tabela 6.34.

Quanto à questão **RLePI24**, em que quisemos saber se “Os líderes intermédios (coordenadores, subdiretores) promovem a formação dos professores sobre temáticas relacionadas com as competências”, obtivemos uma média de 2,91 com posicionamento do lado de discordância e a mediana 3, evidenciando assim, a tendência ligeiramente discordante relativamente à questão. Com um desvio padrão 0,965 observamos de que a taxa de dispersão relativa no valor de 33,2% indica a fraca homogeneidade de dados em torno das medidas de centralização. Contudo, vê-se claramente através do coeficiente de assimetria no valor de -0,077 uma fraca concentração dos dados à esquerda da média, sendo que estatisticamente este valor nos revela a maior tendência para lado discordante do que concordante. Analisando a intensidade das frequências de níveis de concordância, no limite da média, constatamos que se trata de uma distribuição platicúrtica com o coeficiente de curtose no valor de -0,549, revelando uma tendência abaixo da curva normal. Esta tendência é confirmada na tabela 6.35, da distribuição de frequências a seguir.

**Tabela 6.35. Relações de Liderança e Práticas Inovadoras – PLePI24**

| PLePI24 |                           | Frequência | Percentagem | Percentagem válida | Percentagem acumulada |
|---------|---------------------------|------------|-------------|--------------------|-----------------------|
| Valida  | Discordo totalmente       | 13         | 8,7         | 8,7                | 8,7                   |
|         | Discordo                  | 34         | 22,8        | 22,8               | 31,5                  |
|         | Não discordo nem concordo | 58         | 38,9        | 38,9               | 70,5                  |
|         | Concordo                  | 41         | 27,5        | 27,5               | 98,0                  |
|         | Concordo totalmente       | 3          | 2,0         | 2,0                | 100,0                 |
|         | Total                     | 149        | 100,0       | 100,0              |                       |

**Fonte: Elaborado pelo autor.**

Como podemos ver, 31,5% dos professores opinaram de modo discordante de que “Os líderes intermédios (coordenadores, subdiretores) promovem a formação dos professores sobre temáticas relacionadas com as competências,” enquanto 29,5% se posicionaram de modo concordante. No entanto, obtivemos um expressivo percentual de 38,9% de professores que assumiram a posição de neutralidade, não revelando nem concordância nem discordância. Há assim leve tendência de os professores considerarem que os líderes intermédios não promovem a formação nestas temáticas.

Ao questionarmos se na “*escola os professores são incentivados pela liderança de topo a implementar formas de ensino inovadoras*” (PLePI25), apuramos que dos 149 respondentes, 31,5% discordam e 44,9% assumiram uma posição concordante. No entanto, 33,6% mostraram neutralidade não concordando nem discordando de que na escola os professores sejam incentivados pela liderança de topo a implementar formas de ensino inovadoras, como mostra a tabela 6.36.

**Tabela 6.36. Práticas de Liderança e Práticas Inovadoras - PLePI25**

| PLePI25 |                           | Frequência | Percentagem | Percentagem | Percentagem acumulada |
|---------|---------------------------|------------|-------------|-------------|-----------------------|
| Valido  | Discordo totalmente       | 10         | 6,7         | 6,7         | 6,7                   |
|         | Discordo                  | 37         | 24,8        | 24,8        | 31,5                  |
|         | Não discordo nem concordo | 50         | 33,6        | 33,6        | 65,1                  |
|         | Concordo                  | 41         | 27,5        | 27,5        | 92,6                  |
|         | Concordo totalmente       | 11         | 7,4         | 7,4         | 100,0                 |
|         | Total                     | 149        | 100,0       | 100,0       |                       |

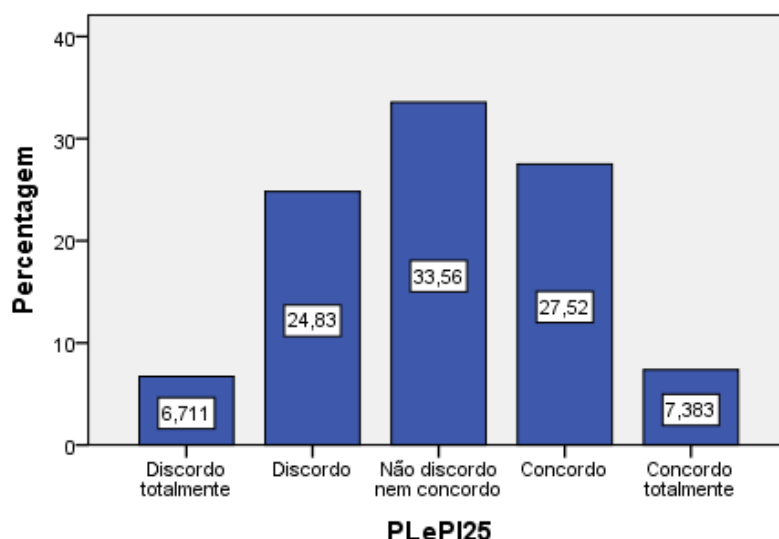
**Fonte: Elaborado pelo autor.**



Desses dados obtivemos uma média a nível de concordância de 3,04 e uma mediana de 3, obtido assim um desvio padrão de 1,045, evidenciando uma taxa de dispersão relativa de 34,4%, resultado esse fora do intervalo de razoável homogeneidade. Observamos uma assimetria negativa muito fraca de coeficiente -0,045 cujo erro padrão de assimetria foi de 0,199.

Analizando o coeficiente de achatamento ou curtose, obtivemos um valor de -0,625, indicando assim fraca intensidade da frequência nos limites das medidas de tendência central, ou seja, uma distribuição platicúrtica, revelando assim a intensidade da frequência no nível 3 (não concorde nem discorda) fraca. Para melhor compreensão de tal distribuição, apresentamos o gráfico seguinte que ilustra a distribuição percentual das frequências por nível de concordância de quase normalidade.

Gráfico 6.44. Práticas de Liderança e Práticas Inovadoras - PLePI25.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Analizando o gráfico 6.44, vê-se que há uma tendência quase normal da distribuição e isto está visivelmente disposto pelo percentual com uma tendência equilibrada das distribuições dos lados discordantes e concordantes com 6,7% dos professores discordando totalmente, 24,8 discordando e 27,5 concordando e 7,4 concordando totalmente. Apesar da distribuição evidenciar um maior percentual concordante do que discordante, isto não garante que a maiorias dos professores concordam que os professores são incentivados pela liderança de topo a implementar formas de ensinar

inovadoras, já que a assimetria é ligeiramente negativa, indicando um valor muito próximo de zero.

Propusemos ainda a questão “*Na minha escola, os professores são incentivados pela liderança intermédia a implementar formas de ensinar inovadoras (PLePI<sub>26</sub>)*”, no sentido de saber até que ponto as lideranças intermédias têm incentivado os professores para práticas inovadoras nos centros de formação. Dos resultados tivemos 6% dos respondentes que discordaram da afirmação, 22,5% que simplesmente discordaram, perfazendo um total de 27,5% de respostas discordantes. Em termos de concordância, 29,5% concordam que na escola professores são incentivados pelas lideranças intermédias a implementar formas de ensinar inovadoras e 36,2% não discordaram nem concordaram, mostrando neutralidade na resposta, como está evidenciada na tabela 6.37.

Tabela 6.37. Incentivo da liderança intermédia para professores a implementar formas de ensino inovadoras

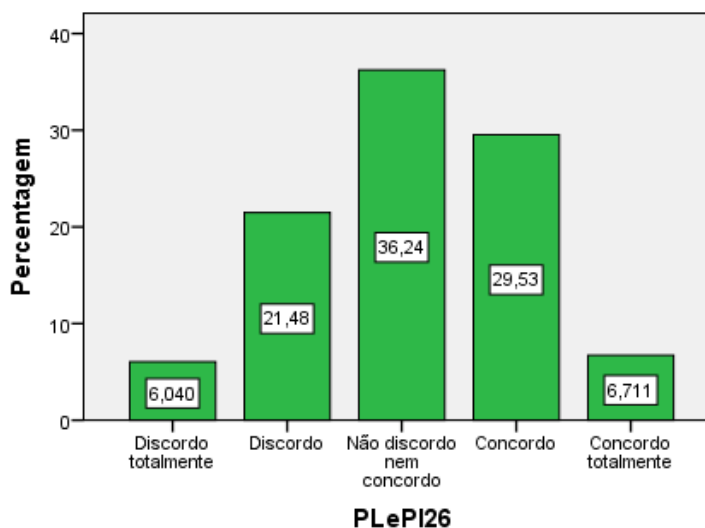
| PLePI26 |                           | Frequência | Percentagem | Validade Percentual | Percentual acumulado |
|---------|---------------------------|------------|-------------|---------------------|----------------------|
| Válido  | Discordo totalmente       | 9          | 6,0         | 6,0                 | 6,0                  |
|         | Discordo                  | 32         | 21,5        | 21,5                | 27,5                 |
|         | Não discordo nem concordo | 54         | 36,2        | 36,2                | 63,8                 |
|         | Concordo                  | 44         | 29,5        | 29,5                | 93,3                 |
|         | Concordo totalmente       | 10         | 6,7         | 6,7                 | 100,0                |
|         | Total                     | 149        | 100,0       | 100,0               |                      |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como pode ser visto na tabela, 36,2% dos professores admitem que na sua escola, os professores são incentivados pelas lideranças intermédias a implementar formas de ensinar inovadoras. Com estes dados, podemos ver que a média ao nível de concordância é de 3 e o valor mediano também de 3. Ao analisarmos o coeficiente de assimetria, contatamos um valor de -0,151<sup>o</sup> que nos revela a concentração dos dados de forma ligeira abaixo de 3, ou seja, abaixo do nível de neutralidade com um erro padrão de assimetria de 0,199. Em termos da homogeneidade dos dados, observamos que a distribuição é pouco razoável com uma taxa de dispersão relativa de 33,6% e um desvio padrão de 1,009. Constatou-se de igual modo que a intensidade dos dados nos limites das medidas de centralização é fraca com um coeficiente de curtose de -0,479, indicando assim a existência

de uma distribuição platicúrtica, abaixo da distribuição normal, ou seja, existe uma fraca intensidade de frequência nos limites das medidas de centralização ilustrado no gráfico 6.45 a seguir.

**Gráfico 6.45. Práticas de Liderança e Práticas Inovadoras - PLePI26.**

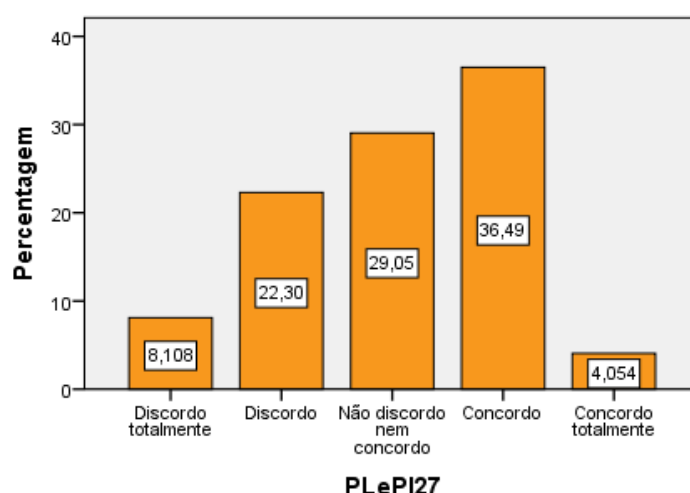


Fonte: Elaborado pelo autor

Através do gráfico, percebe-se claramente que há uma expressiva percentagem de 36,2% dos professores que mostram neutralidade relativamente a este item, e 29,5% concordam que na escola onde trabalham, os professores são incentivados pela liderança intermédia a implementar formas de ensinar inovadoras e 6,7% mostraram-se totalmente de acordo com a questão, enquanto 6,0% discordaram totalmente e 21,48,5% simplesmente discordaram. Com estes dados, apesar de termos um percentual concordante superior do que discordante, isto não nos permite assumir que os professores das escolas técnicas são incentivados pelas lideranças intermédias a implementar formas de ensinar inovadoras.

Procurámos também saber até que ponto os professores são incentivados pelas lideranças a utilizar estratégias inovadoras para avaliar os seus alunos com a questão PLePI27. Dos 149 questionários, tivemos 148 respostas válidas, e deste número 36,5% concordaram e 4,1% concordaram totalmente que os professores são incentivados pelas lideranças a utilizarem estratégias inovadoras para avaliar os seus alunos, perfazendo 40,6% de posicionamento concordante, enquanto aproximadamente 30% assumiram a posição discordante relativamente à questão, ilustrada no gráfico 6.46 abaixo.

Gráfico 6.46.Os professores são incentivados pela liderança intermédia a implementar formas de ensinar inovadoras.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao analisarmos as estatísticas dos níveis de concordância calculados na questão **PLePI27**, constatamos que a média é de 3,06 e uma mediana de 3 situadas no nível de neutralidade de respostas com um desvio padrão de 1,038, evidenciando assim uma assimetria negativa de coeficiente -0,345 e uma taxa de dispersão relativa de 33,9%, indicado assim a fraca homogeneidade dos dados, pelo que não nos é indicativo de que os professores das escolas técnicas e profissionais são incentivados pelas lideranças a utilizar estratégias inovadora para avaliar os seus alunos.

De modo geral, ao analisarmos o bloco das relações de lideranças e práticas inovadoras (tabelas 6.38), os resultados evidenciam uma fraca relação das lideranças com práticas inovadoras. Constata-se claramente nos resultados das médias de nível de concordância relativamente às questões colocadas no bloco sobre as relações de lideranças e práticas inovadoras, défices de competências nas lideranças em promoverem de forma objetiva, formações e incentivos aos professores na implementação de práticas inovadoras. Os resultados das médias e dos desvios obtidos no tratamento dos dados e presente na tabela 6.38 seguinte, demonstram claramente a fraca relação das lideranças com a promoção de práticas inovadoras nas escolas técnicas e profissionais de Cabo Verde.

Tabela 6.38: Relação de Lideranças e Práticas Inovadoras

**Estatísticas Descritiva**

|         | Média | Desvio Padrão | N   | Coeficiente de variação % | Nível de Homogeneidade |
|---------|-------|---------------|-----|---------------------------|------------------------|
| RLePI23 | 2,97  | 1,078         | 149 | 36%                       | Fraca                  |
| PLePI24 | 2,91  | 0,965         | 149 | 33%                       | Fraca                  |
| PLePI25 | 3,04  | 1,045         | 149 | 34%                       | Fraca                  |
| PLePI26 | 3,09  | 1,009         | 149 | 33%                       | Fraca                  |
| PLePI27 | 3,06  | 1,038         | 148 | 34%                       | Fraca                  |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dos resultados, percebe-se que os diretores, subdiretores e coordenadores das escolas técnico-profissionais cabo-verdianas não promovem, pelo menos de forma transversal, formação sobre temáticas relacionadas com as competências e nem os professores são incentivados pelas lideranças intermédias e de topo para implementar formas de ensino inovadoras. Notamos, contudo, que os resultados dados pelo coeficiente de variação, demonstram uma fraca normalidade de homogeneidade de respostas. Das 744 respostas obtidas no bloco de práticas de lideranças e práticas inovadoras, obtivemos 59 respostas totalmente discordantes que corresponde a uma probabilidade de discordância na totalidade das questões propostas no bloco de 7,9% e de simplesmente discordante de 22,6% correspondente a 168 respostas do total do bloco. Quando analisamos a neutralidade de respostas, observamos que do total das respostas obtidas no bloco, teve 260 casos de respostas de não discordância nem concordância, que em termos de casos, representa 34,9% e que 216 respostas foram concordantes e 41 totalmente concordantes, representado assim 14,5% e 27,5% dos casos respetivamente, como exposto na tabela 6.39 abaixo.

Tabela 6.39. Prática de Liderança e Práticas Inovador

| §PLEPI Frequencies                                    |                           | Respostas |         | Percentagens |
|-------------------------------------------------------|---------------------------|-----------|---------|--------------|
|                                                       |                           | N         | Percent | de casos     |
| Prática de Liderança e Práticas Inovador <sup>a</sup> | Discordo totalmente       | 59        | 7.9%    | 39.6%        |
|                                                       | Discordo                  | 168       | 22.6%   | 112.8%       |
|                                                       | Não discordo nem concordo | 260       | 34.9%   | 174.5%       |
|                                                       | Concordo                  | 216       | 29.0%   | 145.0%       |
|                                                       | Concordo totalmente       | 41        | 5.5%    | 27.5%        |
| Total                                                 |                           | 744       | 100.0%  | 499.3%       |

a. Grupo

Fonte: Elaborado pelo autor.

Analisando os resultados obtidos a nível de concordância e discordância, observa-se que relativamente às questões das práticas de liderança e práticas inovadoras, 30,5% das respostas obtidas aparecem do lado discordante e 34,5% do lado concordante, revelando uma tendência concordante com fraca intensidade, indiciada pelos dados da tabela 6.39 e confirmadas pelo teste de proporções, considerando os resultados concordantes superior a 3,75 da escala assumida. Dos resultados do teste de proporção, concluímos parcialmente que existe uma fraca eficiência das lideranças em desenvolver práticas escolares inovadoras, direcionadas a metodologias de desenvolvimento de competências, como pode ver na tabela 6.40 a seguir.

**Tabela 6.40. Teste de proporção da dimensão das práticas de lideranças e práticas inovadoras**

| Teste Binomial |           |         |                |                    |                       |
|----------------|-----------|---------|----------------|--------------------|-----------------------|
|                | Categoria | N       | Observed Prop. | Teste de Proporção | Exact Sig. (2-tailed) |
| RLePI23        | Group 1   | <= 3,75 | 102            | ,68                | ,50                   |
|                | Group 2   | > 3,75  | 47             | ,32                | ,000                  |
|                | Total     | 149     | 1,00           |                    |                       |
| PLePI24        | Group 1   | <= 3,75 | 105            | ,70                | ,50                   |
|                | Group 2   | > 3,75  | 44             | ,30                | ,000                  |
|                | Total     | 149     | 1,00           |                    |                       |
| PLePI25        | Group 1   | <= 3,75 | 97             | ,65                | ,50                   |
|                | Group 2   | > 3,75  | 52             | ,35                | ,000                  |
|                | Total     | 149     | 1,00           |                    |                       |
| PLePI26        | Group 1   | <= 3,75 | 95             | ,64                | ,50                   |
|                | Group 2   | > 3,75  | 54             | ,36                | ,001                  |
|                | Total     | 149     | 1,00           |                    |                       |
| PLePI27        | Group 1   | <= 3,75 | 88             | ,59                | ,50                   |
|                | Group 2   | > 3,75  | 60             | ,41                | ,026                  |
|                | Total     | 148     | 1,00           |                    |                       |

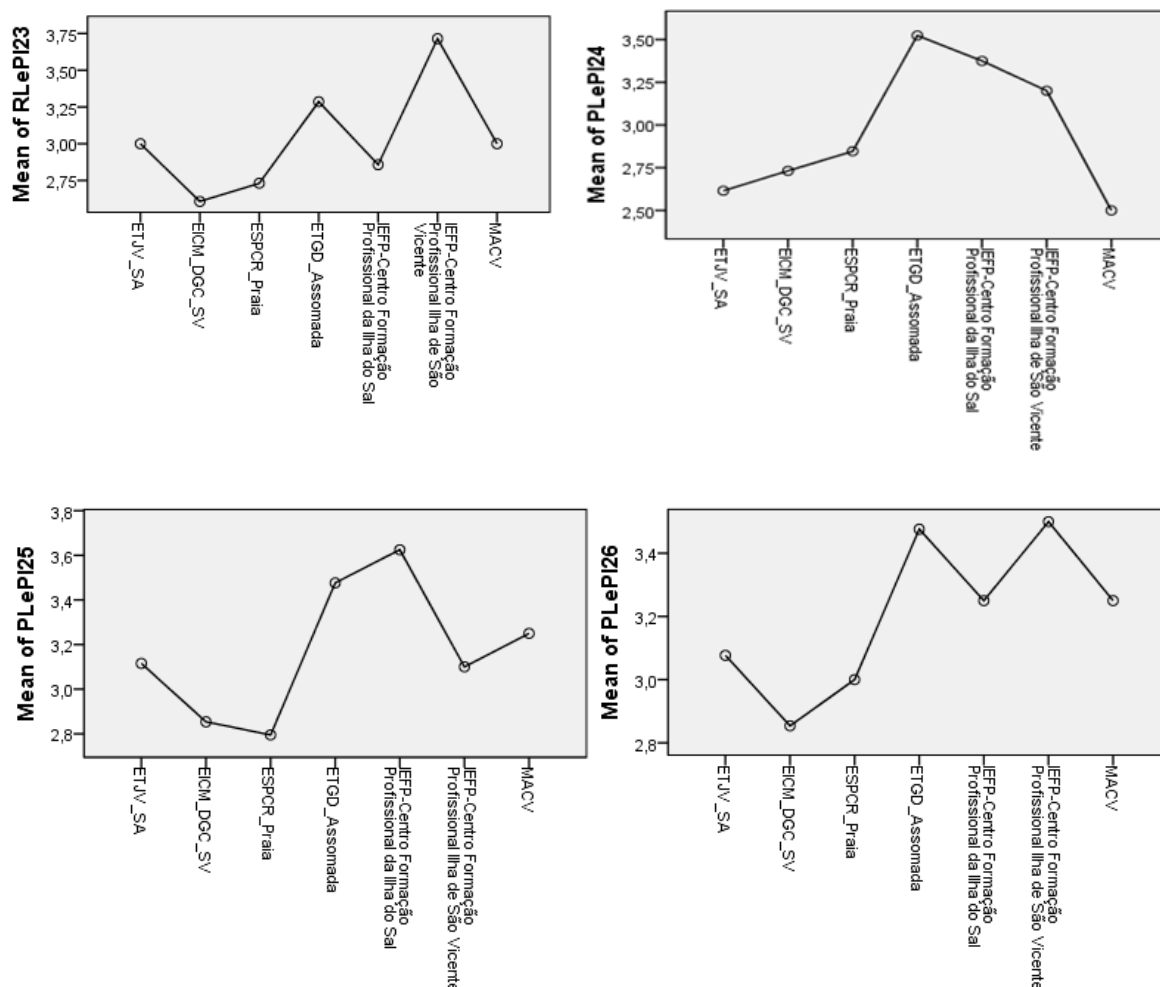
**Fonte: Elaborado pelo autor.**

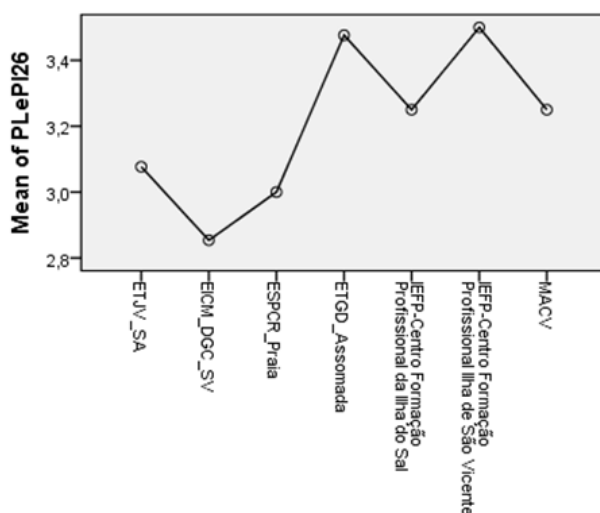
Apesar de verificarmos a proporção nos itens PlePI26, (Na minha escola, os professores são incentivados pela liderança intermédia a implementar formas de ensinar inovadoras) e PlePI27 (Sou incentivado pelas lideranças a utilizar estratégias inovadoras para avaliar os meus alunos) do questionário dos professores no valor de 0,36 e 0,41 respetivamente, não rejeitamos a hipótese de existir nas escolas e centros de formação técnico- profissionais uma fraca eficiência das lideranças na promoção de práticas de

lideranças inovadoras, no sentido do desenvolvimento das metodologias de ensino na abordagem por competências.

Ao analisarmos a eficácia das lideranças das escolas e centros, constatamos ainda que a liderança da escola técnica de Assomada é aquela que demonstra uma maior eficiência na implementação de práticas inovadoras, enquanto na escola técnica de São Vicente, as lideranças são menos eficientes. Esta conclusão é fundamentada com base nos resultados do questionário dos professores e apresentada nos diagramas de médias de concordância, alcançadas em cada item na dimensão das práticas de lideranças que contribuem para o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras das escolas técnicas e profissionais, com base no conceito de competência.

Gráfico 6.47. Diagramas das médias de concordância dos professores na dimensão PL&PI.





Fonte: Elaborado pelo autor.

Apresentamos na tabela 6.41 um resumo das médias de concordância obtidas na dimensão PL&PI, nos sete centros investigados, permitindo assim uma melhor compreensão dos resultados apresentados nos gráficos 6.47.

**Tabela 6.41. Médias declaradas dos dados da dimensão PL&PI (questionário dos professores)**

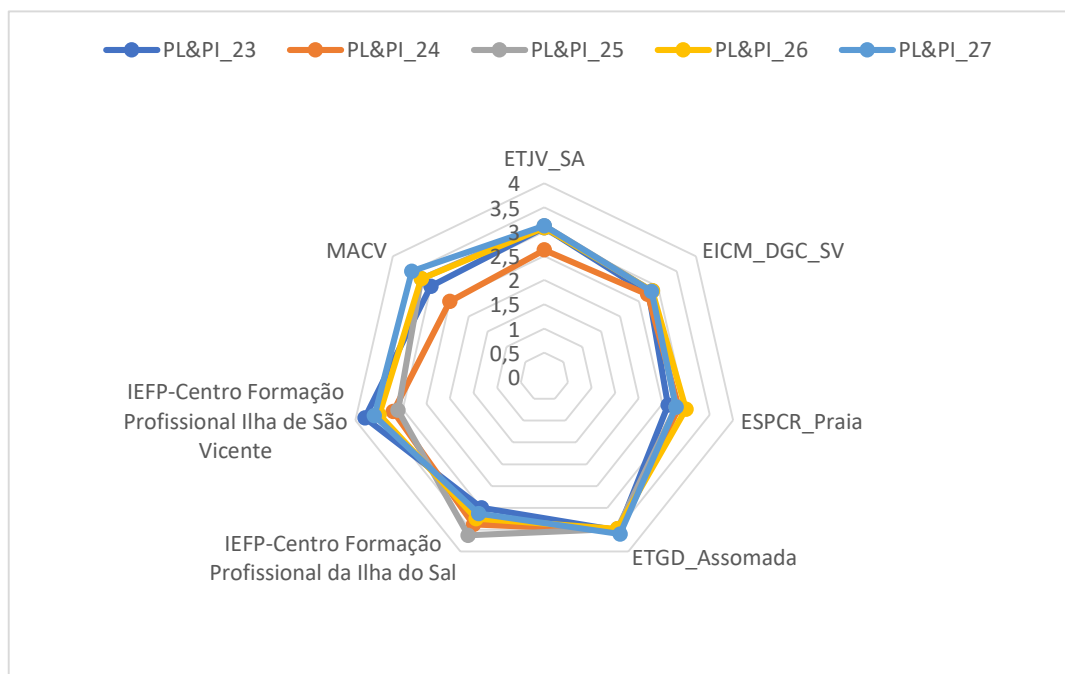
|                                                       | O(a) diretor(a) da minha escola promove a formação dos professores sobre temáticas relacionadas com as competências. | Os líderes intermédios (coordenadores, subdiretores) promovem a formação dos professores sobre temáticas relacionadas com as competências. | Na minha escola, os professores são incentivados pela liderança de topo a implementar formas de ensinar inovadoras. | Na minha escola, os professores são incentivados pela liderança intermédia a implementar formas de ensinar inovadoras. | Sou incentivado pelas lideranças a utilizar estratégias inovadoras para avaliar os meus alunos. | Média de Itens (PL&PI) |
|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| Centros de Formação Técnico-profissional              | PL&PI_23                                                                                                             | PL&PI_24                                                                                                                                   | PL&PI_25                                                                                                            | PL&PI_26                                                                                                               | PL&PI_27                                                                                        |                        |
| ETJV_SA                                               | 3,08                                                                                                                 | 2,62                                                                                                                                       | 3,12                                                                                                                | 3,08                                                                                                                   | 3,12                                                                                            | 3,00                   |
| EICM_DGC_SV                                           | 2,76                                                                                                                 | 2,73                                                                                                                                       | 2,85                                                                                                                | 2,85                                                                                                                   | 2,83                                                                                            | 2,80                   |
| ESPCR_Praia                                           | 2,62                                                                                                                 | 2,85                                                                                                                                       | 2,79                                                                                                                | 3                                                                                                                      | 2,79                                                                                            | 2,81                   |
| ETGD_Assomada                                         | 3,52                                                                                                                 | 3,52                                                                                                                                       | 3,48                                                                                                                | 3,48                                                                                                                   | 3,6                                                                                             | 3,52                   |
| IEFP-Centro Formação Profissional da Ilha do Sal      | 3                                                                                                                    | 3,38                                                                                                                                       | 3,63                                                                                                                | 3,25                                                                                                                   | 3,13                                                                                            | 3,28                   |
| IEFP-Centro Formação Profissional Ilha de São Vicente | 3,8                                                                                                                  | 3,2                                                                                                                                        | 3,1                                                                                                                 | 3,5                                                                                                                    | 3,6                                                                                             | 3,44                   |
| MACV                                                  | 3                                                                                                                    | 2,5                                                                                                                                        | 3,25                                                                                                                | 3,25                                                                                                                   | 3,5                                                                                             | 3,10                   |
| Média das Escolas                                     | 3,11                                                                                                                 | 2,97                                                                                                                                       | 3,17                                                                                                                | 3,20                                                                                                                   | 3,22                                                                                            | 3,14                   |

Fonte: Elaborado pelo autor.



Ao agregarmos as médias dos itens da dimensão PL&PI, construímos o diagrama do gráfico 6.48, de modo a fazermos uma análise mais aprofundada e objetiva da eficiência das lideranças dos centros de formação que fizeram parte da pesquisa.

**Gráfico 6.48. Nível de eficiência das Escolas técnicas e centros de formação profissional Cabo-verdiana.**

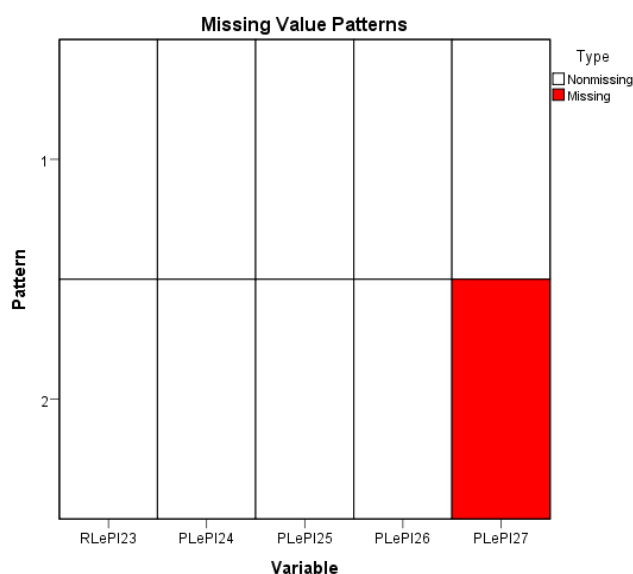


**Fonte: Elaborado pelo autor.**

Analisando o gráfico 6.48, percebe-se claramente de que as lideranças da escola técnica de Assomada são as que demonstram o maior grau de eficiência em relação às lideranças das outras escolas técnicas, atingido um score médio de concordância de 3,52. No entanto, quando é analisada a escola menos eficiente, constata-se que as lideranças da escola técnica do Mindelo em São Vicente são as que evidenciaram menor eficiência com um score de 2,8 da média de concordância, no concernente às práticas de lideranças que contribuem para o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras com base no conceito de desenvolvimento de competências. Realçamos o facto das lideranças dos centros do IEPF demonstrarem mais eficientes na implementação de práticas de lideranças que contribuem para o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras, resultados esses, claramente traduzido pelas médias de concordância.

No diagrama a seguir, observa-se que das respostas, houve dois casos de respostas omissas, tida na questão PlePI\_27 concernente: “Sou incentivado pelas lideranças a utilizar estratégias inovadoras para avaliar os meus alunos”.

Gráfico 6.49. Padrões de valores ausentes - PLePI.



Fonte: Elaborado pelo autor

Os casos omissos aqui mapeados tem uma representatividade de 0,72%, sendo assim de fraca expressividade, pelo que não põem em causa a robustez dos nossos dados com relação à questão ‘as práticas de liderança contribuem para o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras nas escolas profissionais e técnicas com base no conceito de competência’ (PLePI), definida no *design* metodológico e confirmada pelo alto nível confiança encontrada com um coeficiente alfa Acronbach de 0,871, o que evidencia uma forte consistência das questões do bloco e uma consequente confiabilidade do grupo RLePI.

#### 6.1.3.1.5 Relação entre o ensino por competência e o mercado de trabalho.

De acordo Philippe Perrenoud (2001), ou Edgar Morin (2011) a aprendizagem para ser significativa deve ser aplicada tanto nos contextos reais de trabalho como em contextos da convivência social. O aprendente precisa conectar as suas aprendizagens da sala de aulas com uma utilidade prática, nos espaços em que se aplica e amplia o conhecimento.

O setor empresarial tem expresso preocupação com o grau de preparação dos recém-formados que saem dos centros de formação técnico-profissional. Muitas vezes são questionados os modelos pedagógicos, outras vezes a aplicabilidade dos saberes dos formandos que são estigmatizadas por aqueles que há muito vêm atuando nas empresas e serviços. Sabe-se que trabalhar a diversidade na escola é difícil e exige uma aplicabilidade

pedagógica consistente que permite o professor estabelecer conexões entre a prática escolar, as práticas quotidianas e o mercado de trabalho. Este desiderato tem sido o cerne das dificuldades de aprendizagem profissional e concomitantemente transforma-se no entrave no ajustamento das aprendizagens às necessidades do mercado de trabalho.

Procurando o entendimento desta problemática apresentamos nesta seção dados sobre a perceção que os professores do ensino técnico profissional têm da relação existente entre o ensino por competências e o mercado de trabalho, tendo como foco o ensino técnico-profissional. Com isso, quisemos ***“compreender as perspetivas dos diferentes intervenientes sobre a relação entre o ensino técnico e profissional e a preparação para o mercado de trabalho, salientando o papel da noção de competência”***. Para tal objetivo, propomos no questionário (anexo I) um bloco de questões com o mesmo título desta seção, sete questões que ao serem tratadas no software informático SPSS, foi codificado por  $RECMT_i$ ; ( $i = 28, \dots, 34$ ), em que RECMT significa relações entre ensino por competência e o mercado de trabalho e  $i$  é a numeração das questões presentes no quadro 6.3. Das sete questões do bloco tivemos uma média do nível de concordância de 3,709, tendencialmente próximo do item concordo com um desvio padrão de 0,886 que nos permitiu obter uma taxa de dispersão relativa média de 23,9%, evidenciando um razoável grau de homogeneidade dos dados, tanto a nível da tendência concordante como em termos da relação que os professores têm estabelecidos no âmbito das atividades docentes com o mercado de trabalho, promovendo o desenvolvimento das competências dos seus formandos que estão evidenciadas no quadro das estatísticas resultante das respostas conseguidas no bloco de questões referente às relações ensino por competências e o mercado de trabalho (RECMT). Com os resultados, obtivemos um conjunto de estatísticas que nos permitiu fazer uma análise descritiva de forma abrangente de todas as questões do bloco e apresentar a adequada inferência em termos das relações entre o ensino por competências e o mercado de trabalho.

**Tabela 6.42: Média e desvio padrão das questões do Bloco RECMT.**

| Estatísticas              |         |         |         |         |              |         |         |        |
|---------------------------|---------|---------|---------|---------|--------------|---------|---------|--------|
| Código                    | RECMT28 | RECMT29 | RECMT30 | RECMT31 | RECMT32      | RECMT33 | RECMT34 | Média  |
| N                         |         |         |         |         |              |         |         |        |
| Válidos                   | 148     | 148     | 149     | 149     | <b>148</b>   | 149     | 149     |        |
| Ausentes                  | 1       | 1       | 0       | 0       | <b>1</b>     | 0       | 0       |        |
| Média                     | 3,3     | 3,06    | 3,72    | 3,96    | <b>4,03</b>  | 3,91    | 3,98    | 3,709  |
| Erro Padrão para Média    | 0,078   | 0,079   | 0,074   | 0,069   | <b>0,065</b> | 0,074   | 0,069   | 0,073  |
| Desvio Padrão             | 0,945   | 0,963   | 0,907   | 0,845   | <b>0,795</b> | 0,903   | 0,842   | 0,886  |
| Variancia                 | 0,893   | 0,928   | 0,822   | 0,715   | <b>0,632</b> | 0,815   | 0,709   | 0,788  |
| simetria                  | -0,498  | -0,077  | -0,913  | -1,148  | -0,968       | -1,04   | -1,132  | -0,825 |
| Erro padrão de assimetria | 0,199   | 0,199   | 0,199   | 0,199   | 0,199        | 0,199   | 0,199   | 0,199  |
| Curtose                   | -0,176  | -0,46   | 0,969   | 2,129   | 1,52         | 1,526   | 2,156   | 1,095  |
| Erro padrão para curtose  | 0,396   | 0,396   | 0,395   | 0,395   | 0,396        | 0,395   | 0,395   | 0,395  |
| Coefficiente de variação  | 28,60%  | 31,50%  | 24,30%  | 21,30%  | 19,70%       | 23,10%  | 21,20%  | 23,90% |

**Fonte: Elaborado pelo autor**

Constatamos uma ausência (Missing) de respostas nas questões RECMT<sub>28</sub>, RECMT<sub>29</sub> e RECMT<sub>32</sub>, que em termos da representatividade, o tamanho da amostra é de 0,7%, pelo que não afeta a consistência dos dados.

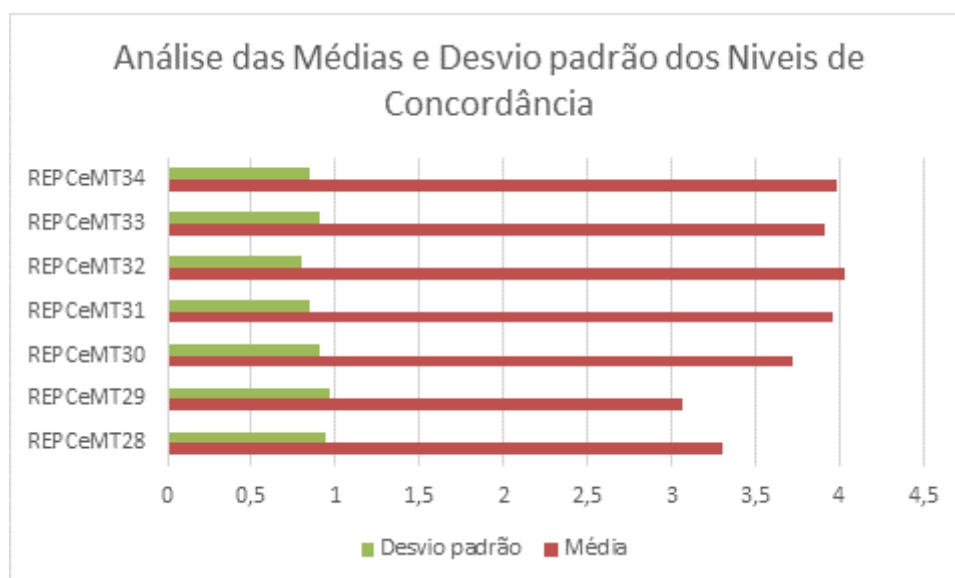
Pela tabela 6.42, vê-se que há um maior grau de homogeneidade na questão RECMT<sub>32</sub> com uma taxa de dispersão relativa de 19,7%, indicando um baixo grau de dispersão relativa que, por conseguinte, indica-nos uma expressiva representatividade da média como uma medida estatística relevante para tomada de decisão quanto à tendência concordante com um erro padrão para média das respostas obtidas de 0,077, num nível de confiança de 95% e num intervalo de confiança de 3,56 a 3,852, o que mostra claramente a tendência concordante das respostas obtidas. Os resultados confrontados com as assimetrias expressam a concentração dos dados a direita da média em todas as questões através dos coeficientes de assimetria que acusam resultados negativos e uma concomitante concentração de dados que se aparentam acima do valor da média, ou seja, do lado do nível concordo.

Ao analisar isoladamente cada questão do bloco, verificamos que para as questões REPCeMT<sub>28</sub>, “Articulo frequentemente com os contextos de estágio dos meus formandos” e RECMT<sub>29</sub> “Visito com frequência os contextos de estágio dos meus formandos”, obtivemos uma fraca homogeneidade com uma taxa de dispersão relativa de 28,6% e 31,5% respetivamente, enquanto para as restantes questões, registrou-se níveis de

razoável homogeneidade, embora com baixo grau de dispersão relativa e consequentemente uma razoável representatividade da média, apesar da fraca intensidade. Como podemos ver nos resultados negativos da curtose (Tabela 6.42), uma tendência de aproximar uma normalidade mesocurtica, o que nos permite confirmar a fraca intensidade dos dados em torno da média.

Quanto à tendência, verificamos que, em todas as questões do bloco REPCeMT, evidenciou-se que as médias tendem para o lado concordante, apesar de estarem a acusar valores entre 3 e 4 claramente ilustrados no gráfico 50 seguinte, numa média de 3,7 na escala numérica aqui padronizada.

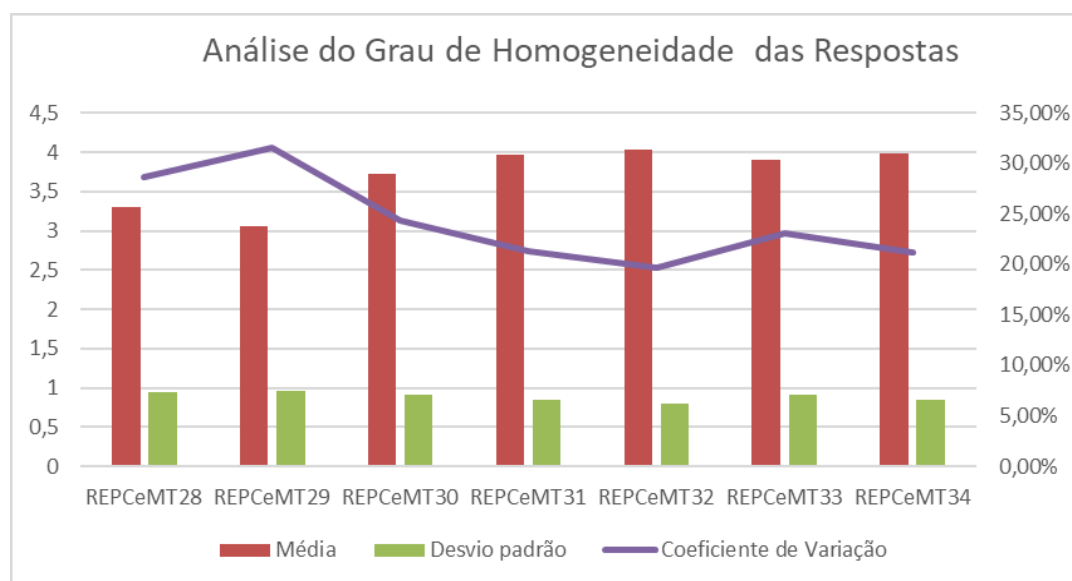
Gráfico 6.50. Análise média e do desvio padrão do nível de concordância na dimensão (REPCeMT).



Elaborado pelo autor

A média mínima do nível de concordância obtido no bloco *REPCeMT*, como pode ver é de 3,1 (item 29), e a máxima de 4 (item 32), evidenciando assim a tendência concordante dos professores, relativamente às questões propostas com um razoável grau de homogeneidade nos itens 31, 32, 33 e 34 (Vide linha de coeficiente de variação, Gráfico 6.51).

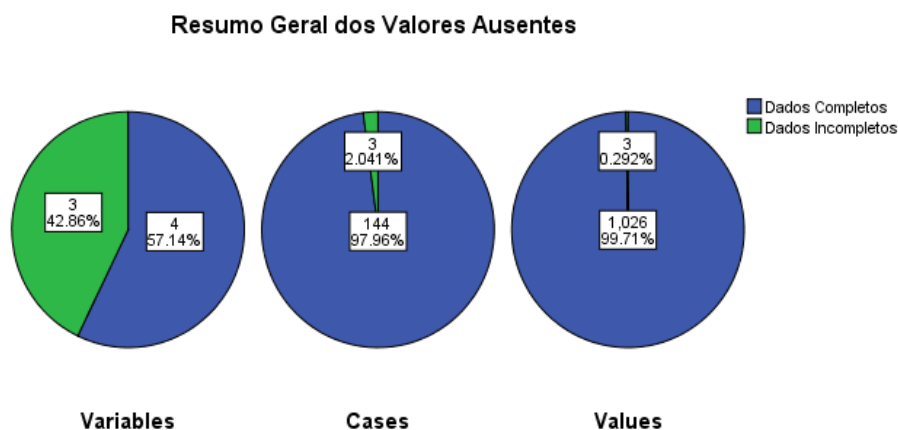
Gráfico 6.51. Grau de homogeneidade do Bloco (REPeMT)



De modo geral, ao analisar a média a nível do bloco, observa-se que o nível de concordância em média é de 3,7 com um desvio padrão de 0,886, o que leva-nos a ter uma taxa de dispersão relativa de 23,9% (Tabela 6.42), indicado uma certa normalidade na homogeneidade das respostas, influenciadas pelo baixo grau de dispersão em torno da média, e um baixo nível de dispersão relativa que evidencia assim, uma considerável representatividade da média na posição concordante, embora tenha uma ligeira tendência de neutralidade de respostas nas questões REPCeMT<sub>28</sub> e REPCeMT<sub>29</sub> apresentados no gráfico 6.51.

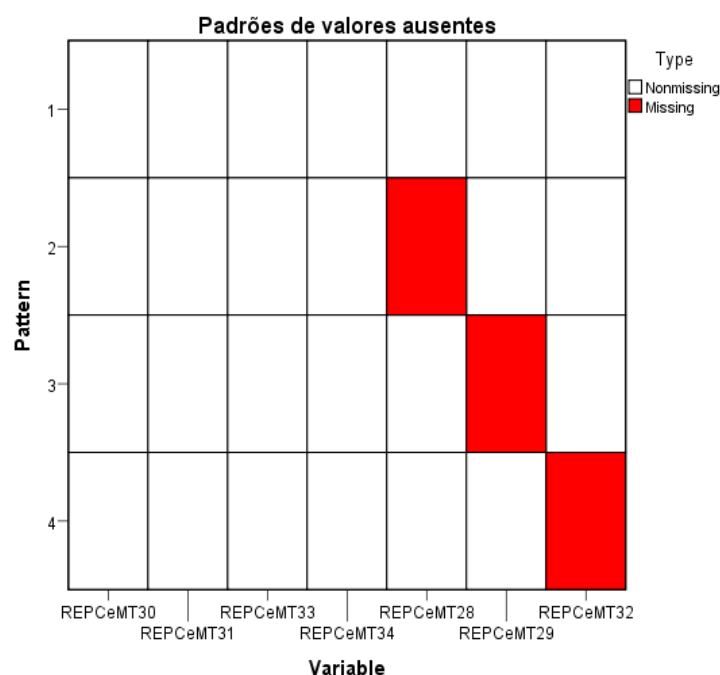
Ao testar os dados do bloco 'Relações do Ensino por Competências e o Mercado de Trabalho', utilizando a técnica estatística de imputação múltipla, observamos que, das sete questões, três (42,86%), obtivemos respostas incompletas, enquanto quatro com (57,14%), tivemos respostas completas (gráfico 6.52).

Gráfico 6.52.Valores ausentes (Item REPCeMT29)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como se pode ver, dos 147 questionários, 97,96% das questões foram respondidas e em termos de valores observados representam 99,71% do total de 1029 casos, que nos permite afirmar a existência de alguma consistência nos resultados, sendo que o valor obtido é muito inferior ao limite de tolerância aceitável, como se pode ver no diagrama a seguir.



Fonte: Elaborado pelo autor.

O diagrama deu-nos indicações precisas com relação às questões em que tivemos ausência de respostas, indicando assim as ausências de respostas para as questões: 28 no nível do discordo, questão 29 não discordo nem concordo e 32, nível do discordo.

Analisando as taxas de concordância, observa-se que em termos percentuais, obteve-se no total do bloco de questões das relações do ensino por competências com o mercado de trabalho 28 respostas discordantes, totalmente representando 2,7 % do total das respostas obtidas, 93 simplesmente discordante com uma representatividade de 8,9%, enquanto que em termos da neutralidade de respostas, tivemos 21% de respostas que em termos absolutos corresponde a 218 respostas. Relativamente às respostas concordantes, observamos 514 casos correspondentes a 49,4% de concordância no bloco de questões, enquanto 187 casos correspondente a 18% das respostas é totalmente concordante, dados esses, ilustrados na tabela abaixo.

**Tabela 6.43. Relação Ensino Competências MercadoTrabalho.**

\$REPCMT Frequências

|                                                          |                     |          |     |  | Respostas |             | Percentagens | de |
|----------------------------------------------------------|---------------------|----------|-----|--|-----------|-------------|--------------|----|
|                                                          |                     |          |     |  | N         | Percentagem | casos.       |    |
| Relação Ensino Competências MercadoTrabalho <sup>a</sup> | Discordo totalmente |          |     |  | 28        | 2,7%        | 18,8%        |    |
|                                                          | Discordo            |          |     |  | 93        | 8,9%        | 62,4%        |    |
|                                                          | Não concordo        | discordo | nem |  | 218       | 21,0%       | 146,3%       |    |
|                                                          | Concordo            |          |     |  | 514       | 49,4%       | 345,0%       |    |
|                                                          | Concordo totalmente |          |     |  | 187       | 18,0%       | 125,5%       |    |
| Total                                                    |                     |          |     |  | 1040      | 100,0%      | 698,0%       |    |

a. Grupo

**Fonte: Elaborado pelo autor.**

Como se pode ver, os casos de respostas concordantes perfizeram um total de 67,4%, o que mostra claramente que a maioria dos professores do ensino técnico profissional tem vindo a estabelecer uma certa relação entre o ensino por competências e o mercado de trabalho, embora de forma muito tímida como ficou demonstrado nos testes anteriormente apresentados nesta secção.

Para uma melhor exposição dos dados, apresentamos de forma particularizada, os resultados das questões dentro do grupo *REPeMC*.

#### **6.1.3.1.5.1 Articulação das atividades didático-pedagógicas com os contextos de estágio dos formandos.**

Da questão “Articulo frequentemente com os contextos de estágio dos meus formandos”, proposto no questionário dos professores, obtivemos 148 respostas válidas e



uma resposta ausente dos 149 inquiridos. Os resultados estão apresentados tabela 6.44 a baixo:

**Tabela 6.44. Articulação das competências escolares com os contextos de estágio dos formandos.**

| (REPCeMT <sub>28</sub> ). |                           | Frequência | Percentagem | Percentagem válida. | Percentagem acumulada |
|---------------------------|---------------------------|------------|-------------|---------------------|-----------------------|
| Válido                    | Discordo totalmente       | 6          | 4.0         | 4.1                 | 4.1                   |
|                           | Discordo                  | 23         | 15.4        | 15.5                | 19.6                  |
|                           | Não discordo nem concordo | 48         | 32.2        | 32.4                | 52.0                  |
|                           | Concordo                  | 62         | 41.6        | 41.9                | 93.9                  |
|                           | Concordo totalmente       | 9          | 6.0         | 6.1                 | 100.0                 |
|                           | Total                     | 148        | 99.3        | 100.0               |                       |
| Ausência                  | Sistema                   | 1          | .7          |                     |                       |
| Total                     |                           | 149        | 100.0       |                     |                       |

**Fonte: Elaborado pelo autor.**

Com os dados percebe-se que 19,6% dos professores inquiridos discordantes com a questão “Articule frequentemente com os contextos de estágios dos meus alunos”, 32,5% não revelaram discordância nem concordância, enquanto 48% concordaram com a afirmação, admitindo articular frequentemente com o contexto de estágio dos seus alunos. Apesar da taxa de concordância ser superior à de discordância, não nos é suficiente para assumirmos que os professores, em geral, articulem com o contexto de estágio dos seus formandos, visto que esse valor está muito a quem do nível de concordância aceitável de 70%.

#### **6.1.3.1.5.2 Visitas ao contexto de estágio dos formandos.**

Ao questionarmos os professores sobre com que frequência têm visitado o contexto de estágio dos formandos, obtivemos os seguintes resultados da tabela 6.45.

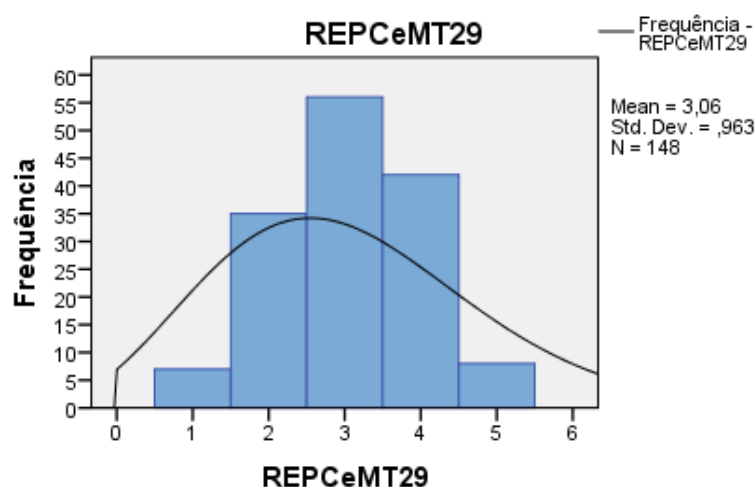
**Tabela 6.45. Visitas ao contexto de estágio dos formandos.**

| (REPCeMT <sub>29</sub> ). |                              | Frequência | Percentagem | Percentagem<br>válida | Percentagem<br>acumulada |
|---------------------------|------------------------------|------------|-------------|-----------------------|--------------------------|
| Válida                    | Discordo totalmente          | 7          | 4,7         | 4,7                   | 4,7                      |
|                           | Discordo                     | 35         | 23,5        | 23,6                  | 28,4                     |
|                           | Não discordo nem<br>concordo | 56         | 37,6        | 37,8                  | 66,2                     |
|                           | Concordo                     | 42         | 28,2        | 28,4                  | 94,6                     |
|                           | Concordo totalmente          | 8          | 5,4         | 5,4                   | 100,0                    |
|                           | Total                        | 148        | 99,3        | 100,0                 |                          |
| Ausente Sistema           |                              | 1          | ,7          |                       |                          |
| Total                     |                              | 149        | 100,0       |                       |                          |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com os resultados da tabela, percebe-se que 7 professores correspondentes a 4,7% dos respondentes discordam totalmente da afirmação, 35 (23,6%) discordam, 56 (37,8%) não discordam nem concordam, 42 (28,4%) concordem e 8 correspondentes a 5,4%, concordam totalmente. Comparando a taxa de concordância com a discordância, pode-se ver que o número de participantes que admitem visitar com frequência os contextos de estágio dos seus formandos é superior aos que discordam, com uma taxa de concordância de 33,8% e de discordância de 28,4%. Dada a percentagem de neutralidade de respostas de 37% dos dados, obteve-se uma fraca intensidade de concordância, justificada pelas estatísticas presentes na tabela 6.42, em que o coeficiente de curtose acusa um valor de -0,46, indiciando assim uma função platicúrtica e um coeficiente de assimetria negativa quase normal, cujo valor é de -0,077, claramente ilustrado no gráfico a seguir.

**Gráfico 6.53. Visitas ao contexto de estágio dos formandos.**



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em termos da tendência discordante ou concordante, o valor de assimetria indica de forma muito residual a concentração das respostas a tender para a direita da média do nível de concordância de 3,06, resultado ligeiramente superior ao nível 3 de neutralidade de respostas. Os resultados evidenciam uma ligeira tendência concordante dos inquiridos, quanto as suas visitas aos contextos de estágios dos formandos com um desvio de 0,963 e um erro padrão médio de 0,079. Importa aqui assinalar que a margem de erro para a média é de 4% com um nível de confiança de 95%. Notamos, contudo, uma fraca homogeneidade em torno da média, expressa por uma taxa de dispersão relativa de 31,5%, ultrapassando o nível de razoável homogeneidade visivelmente no gráfico 6.53, embora prevalecendo um baixo grau de dispersão relativa em torno da média, numa margem de erro de 0,155.

#### **6.1.3.1.5.3 Interesse dos professores, na inventariação das competências que os empregadores mais valorizam nos formandos.**

Para melhorar as práticas pedagógicas nos centros de formação técnica profissional, os atores escolares devem estabelecer a articulação com o sector da empregabilidade, inventariando as competências necessárias que os formandos devem agregar para integrar de forma eficiente no mercado de trabalho. Para tal, é preponderante uma inventariação de tais competências da parte dos docentes e líderes, procurando saber de quais competências os empregadores valorizam no formando que chegue no mercado de trabalho. Assim, na tabela 6.46 apresentamos os resultados que obtivemos no questionário, na questão “Procuro saber quais são as competências que os empregadores mais valorizam nos formandos” (REPCMT<sub>30</sub>).

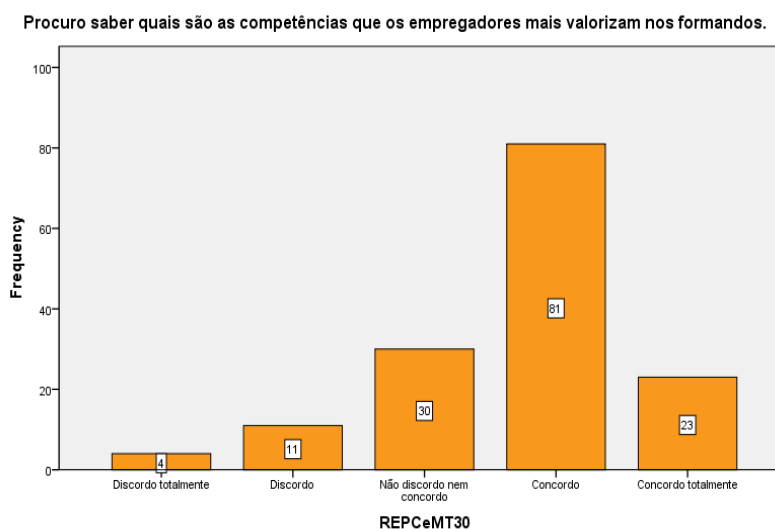
**Tabela 6.46. Interesse dos professores na inventariação das competências que os empregadores mais valorizam nos formandos.**

| Procuro saber quais são as competências que os empregadores mais valorizam nos formandos (REPCMT <sub>30</sub> ) |                           |  |  | Frequência | Percentagem | Percentagem válida | Percentagem Acumulada |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|--|--|------------|-------------|--------------------|-----------------------|
| Valido                                                                                                           | Discordo totalmente       |  |  | 4          | 2.7         | 2.7                | 2.7                   |
|                                                                                                                  | Discordo                  |  |  | 11         | 7.4         | 7.4                | 10.1                  |
|                                                                                                                  | Não discordo nem concordo |  |  | 30         | 20.1        | 20.1               | 30.2                  |
|                                                                                                                  | Concordo                  |  |  | 81         | 54.4        | 54.4               | 84.6                  |
|                                                                                                                  | Concordo totalmente       |  |  | 23         | 15.4        | 15.4               | 100.0                 |
|                                                                                                                  | Total                     |  |  | 149        | 100.0       | 100.0              |                       |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dos dados expostos na tabela, 15 professores correspondentes a 10,1% dos inquiridos apresentaram opinião discordante, sendo que deste número, 4 (2,7%) discordam totalmente, 11 (7,4%) discordam, enquanto 104, correspondentes a 69,8% mostraram concordância com a questão. O resultado nos indicia a tendência dos professores em *querer saber quais são as competências que os empregadores mais valorizam nos formandos para integrarem no mercado de trabalho*. Notamos, contudo, que 30 professores correspondentes a 20,1% dos inquiridos se posicionaram de forma neutra relativamente à questão *REPCeMT<sub>30</sub>*, não concordando nem discordando. É de realçar o facto de a taxa de concordância ser de 69,8% e da indiferença de 20,1%, permitindo-nos considerar que a maioria dos professores procura saber quais competências os empregadores mais valorizam nos formandos do ensino técnico profissional que chegam ao mercado de trabalho, como podem ver no gráfico a seguir.

**Gráfico 6.54. Competências que os empregadores mais valorizam nos formandos.**



Fonte: Elaborado pelo autor.

O gráfico apresenta uma cauda à esquerda que evidencia uma assimetria negativa no valor de -1,148, constatado na tabela 6.42. Com o gráfico 6.54, fica clarificada a tendência concordante nas respostas dos inquiridos, embora seja de notar a fraca intensidade dos dados nos limites da média estatisticamente confirmada pelo coeficiente de curtose, no valor de 0,960 (vide tabela 6.42).

#### 6.1.3.1.5.4 Promoção competências que o mercado de trabalho mais valoriza nos formandos.

Com a questão “procuro promover nos meus formandos as competências que o mercado de trabalho mais valoriza” (REPCMT<sub>31</sub>), obtivemos 80,2% de respostas concordantes, 6% discordantes e 13,4% de indiferença, resultados esses expostos na tabela a seguir.

Tabela 6.47. Promoção competências que o mercado de trabalho mais valoriza nos formandos.

| Procuro promover nos meus formandos as competências que o mercado de trabalho mais valoriza (REPCMT <sub>31</sub> ) |                     | Frequência | Percentagem | Percentagem | Percentagem Cumulativa |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------|-------------|-------------|------------------------|
| Valido                                                                                                              | Discordo totalmente | 3          | 2.0         | 2.0         | 2.0                    |
|                                                                                                                     | Discordo            | 6          | 4.0         | 4.0         | 6.0                    |
|                                                                                                                     | Não concordo nem    | 20         | 13.4        | 13.4        | 19.5                   |
|                                                                                                                     | Concordo            | 85         | 57.0        | 57.0        | 76.5                   |
|                                                                                                                     | Concordo totalmente | 35         | 23.5        | 23.5        | 100.0                  |
|                                                                                                                     | Total               | 149        | 100.0       | 100.0       |                        |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observando os dados da tabela, percebe-se que existe uma tendência concordante de 80,5% dos inquiridos. A nível da discordância, em relação à questão em análise, o resultado foi de 6%, sendo que 2% discorda totalmente e 4% simplesmente discordam. Apesar do percentual de concordância ser alto com uma taxa de concordância que nos permite aceitar que os professores das escolas técnicas profissionais procurem promover nos seus formandos as competências que o mercado de trabalho mais valoriza. Obtivemos uma média de 3,96 ligeiramente inferior ao nível 4 (concordo), com um desvio padrão de 0,845 e uma taxa de dispersão relativa de 21,30%. As estatísticas conseguidas indiciam um normal grau de homogeneidade de respostas em torno da média com forte concentração do lado superior da média com coeficiente de assimetria no valor de -1,148, de forte intensidade de respostas nos limites, confirmado pelo valor do coeficiente da curtose de 2,129 (vid tabela 6.42), que nos garante claramente a tendência dos inquiridos em estar de acordo com a questão REPCMT<sub>31</sub>.

### 6.1.3.1.5.5 Competências, conhecimento, habilidades e aptidões necessárias para exercício da profissão.

Pedimos aos professores que apreciassem a afirmação: **“Tem competência de ação profissional, quem tem conhecimento, habilidades e aptidões necessárias para exercer uma profissão”** (REPCMT32). Com essa questão, quisemos saber até que ponto esses conceitos estão empregues no dialeto profissional e pedagógico dos professores. Os resultados estão apresentados na tabela 6.48 a seguir, na qual apresentamos as percentagens dos que discordaram, concordaram ou assumiram uma neutralidade de opinião.

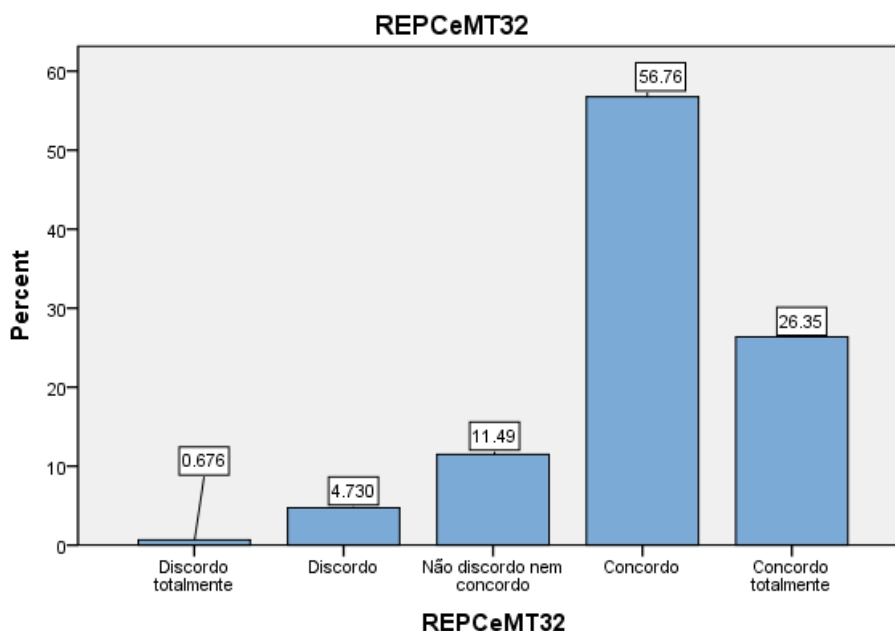
Tabela 6.48. Competências, conhecimento, habilidades e aptidões necessárias para exercício da profissão.

| Tem competência de ação profissional, quem tem conhecimento, habilidades e aptidões necessárias para exercer uma profissão (REPCMT <sub>32</sub> ) |                           | Frequência | Percentagem | Percentagem válida. | Percentagem acumulada |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------|-------------|---------------------|-----------------------|
| Valido                                                                                                                                             | Discordo totalmente       | 1          | .7          | .7                  | .7                    |
|                                                                                                                                                    | Discordo                  | 7          | 4.7         | 4.7                 | 5.4                   |
|                                                                                                                                                    | Não discordo nem concordo | 17         | 11.4        | 11.5                | 16.9                  |
|                                                                                                                                                    | Concordo                  | 84         | 56.4        | 56.8                | 73.6                  |
|                                                                                                                                                    | Concordo totalmente       | 39         | 26.2        | 26.4                | 100.0                 |
|                                                                                                                                                    | Total                     | 148        | 99.3        | 100.0               |                       |
| Ausência                                                                                                                                           | Sistema                   | 1          | .7          |                     |                       |
| Total                                                                                                                                              |                           | 149        | 100.0       |                     |                       |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dos 148 professores que responderam à questão, 1 (0,7%) discorda totalmente que, ‘tem competências de ação profissional, quem tem conhecimentos, habilidades e aptidões necessárias para exercer uma profissão’, enquanto 7 (4,7%) simplesmente discordam da questão. Dos 83,1% professores que mostraram concordância, 56,4% concordam e 26,2% concordam totalmente. Desses resultados expostos na tabela, obtivemos uma média de concordância de 4,03, um desvio padrão para a média de 0,795 e uma taxa de dispersão relativa de 18,7%. Com as estatísticas conseguimos obter um baixo grau de dispersão e consequentemente um alto grau de homogeneidade dos dados, com forte intensidade nos limites da média. De modo ilustrativo apresentamos as taxas de distribuição percentual dos dados que, com alguma clarividência, permitem consubstancial compreensão dos resultados conseguidos sobre a questão em apreço.

**Gráfico 6.55. Tem competência de ação profissional, quem tem conhecimento, habilidades e aptidões necessárias para exercer uma profissão.**



Fonte: Elaborado pelo autor

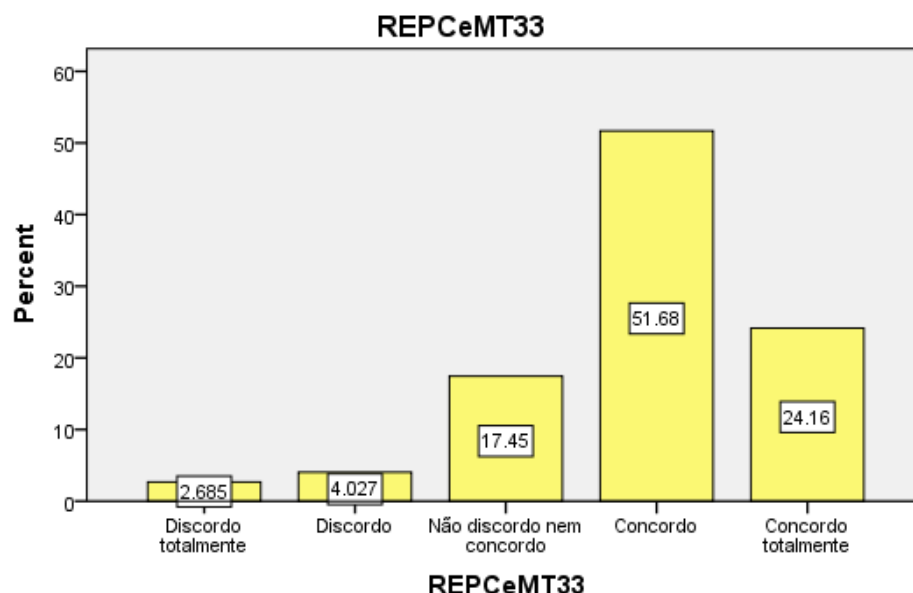
Percebe-se pelo gráfico, uma distribuição assimétrica negativa que está claramente evidenciada pelo alongamento à esquerda da média com uma concentração dos dados à direita da média (lado concordante), vinculada ao coeficiente de assimetria de negativa de -0,968. Uma outra estatística aqui apresentada é a curtose no valor de 1,52, indicando assim a forte intensidade dos dados nos limites da média, apresentada. Pelo valor da curtose (maior que zero), vê-se claramente a tendência leptocúrtica da distribuição num intervalo de confiança de 3,901 a 4,158 com um erro padrão para a média de 0,065, num nível de confiança de 95%.

#### **6.1.3.1.5.6 Competência para resolução de problemas profissionais com autonomia e flexibilidade**

Seguindo a inventariação das relações que os professores estabelecem entre o ensino por competência e o mercado trabalho, colocamos a seguinte hipótese: 'Tem competência para ação profissional, quem for capaz de resolver os problemas profissionais de forma autónoma e flexível', codificada por RECMT<sub>33</sub>. Dos dados, obtivemos 100% do total de respostas válidas com uma média do nível de concordância de 3,91, um desvio padrão 0,903, mediana e moda de nível 4 (concordo). Analisando as estatísticas, constatamos uma assimetria negativa de -1,04, evidenciando assim, uma concentração dos

dados à direita da média, neste caso no nível de concordo com forte intensidade de dados nos seus limites, claramente visível no gráfico a seguir de distribuição percentual das frequências.

**Gráfico 6.56. Competência para ação profissional**



Fonte: Elaborado pelo autor

Ao analisar os dados do gráfico, percebe-se que 6,7% dos inquiridos discordaram e 75,8% concordaram que “tem competência para ação profissional, quem for capaz de resolver os problemas profissionais de forma autónoma e flexível”. Isto nos mostra que, na perceção dos professores, o formando que chegue ao mercado de trabalho tem competência profissional se for capaz de resolver os problemas de forma autónoma e com flexibilidade. Realçamos a existência de uma homogeneidade normal de dados em torno da média com uma taxa de dispersão relativa de 23,10%, numa margem de erro de 0,144, o que demonstra a existência de uma razoável concentração de respostas concordantes, num intervalo de confiança de 3,77 a 4,05, com 95% de confiança nesses resultados.

#### **6.1.3.1.5.7 Competência para atuação profissional em contexto trabalho.**

Ao apresentarmos a questão “Tem competência para atuação profissional, quem é capaz de colaborar na organização do trabalho em contexto profissional”, obtivemos os seguintes dados, resumidos na tabela a seguir.



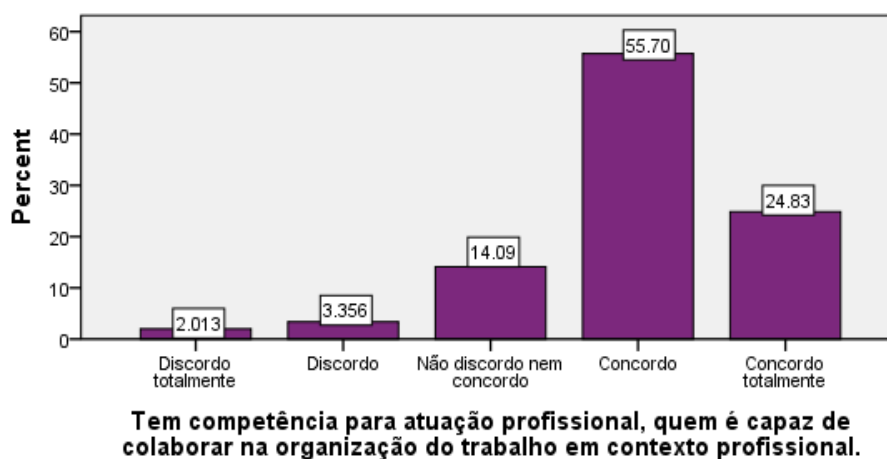
**Tabela 6.49. Competência para atuação profissional.**

| Tem competência para atuação profissional, quem é capaz de colaborar na organização do trabalho em contexto profissional (RECMT <sub>34</sub> ). |                           | Frequência | Percentagem | Percentagem válida | Percentagem acumulada |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------|-------------|--------------------|-----------------------|
| Valido                                                                                                                                           | Discordo totalmente       | 3          | 2.0         | 2.0                | 2.0                   |
|                                                                                                                                                  | Discordo                  | 5          | 3.4         | 3.4                | 5.4                   |
|                                                                                                                                                  | Não discordo nem concordo | 21         | 14.1        | 14.1               | 19.5                  |
|                                                                                                                                                  | Concordo                  | 83         | 55.7        | 55.7               | 75.2                  |
|                                                                                                                                                  | Concordo totalmente       | 37         | 24.8        | 24.8               | 100.0                 |
|                                                                                                                                                  | Total                     | 149        | 100.0       | 100.0              |                       |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dos resultados recolhidos e apresentados na tabela, obtivemos 2,0% dos professores que discordaram totalmente, 3,4% discordaram, 14,1% que não discordaram nem concordaram, enquanto do lado concordante, tivemos 55,7% que concordaram e 24,8% que concordaram totalmente. Importa observar que o lado discordante detém 5,4% dos inquiridos, enquanto o lado concordante teve 80,5%, resultados estes observáveis na tabela 6.49 acima e no gráfico 6.57 abaixo.

**Gráfico 6.57. Competência para atuação profissional.**



Fonte: Elaborado pelo autor.

A distribuição é apresentada no gráfico e onde se pode perceber claramente tendência assimétrica negativa dos dados confirmados pelo coeficiente de assimetria de -1,132, o que mostra a concentração dos dados no lado concordante, ou seja, à direita da média 3,98 com um desvio padrão de 0,842 que nos permitiu obter uma taxa de dispersão

relativa de 21,1%, demonstrando assim uma fraca dispersão dos dados e consequentemente um normal grau de homogeneidade de respostas concordantes com a questão RECMT<sub>34</sub>. Os dados apresentados na tabela e no gráfico permite-nos admitir uma margem de erro de 4%, que 80,5% dos professores do ensino técnico concordam que “tem competências para atuação profissional, quem é capaz de colaborar na organização do trabalho em contexto profissional”. Esta inferência é vista com base na média de respostas concordantes num intervalo de confiança de 3,845 a 4,115 com um erro padrão de 0,069 (tabela 6.42).

Ao agregar os itens do bloco REPCMT quisemos analisar o número de casos concordantes e discordantes que nos permita apresentar uma inferência estatística sobre as relações que têm sido estabelecidas entre o ensino por competências e o mercado de trabalho. Assim, com a tabela seguinte, apresentamos um resumo da taxa de casos concordantes e discordantes em todo grupo.

Tabela 6.50. Frequências das respostas do Bloco REPCMT

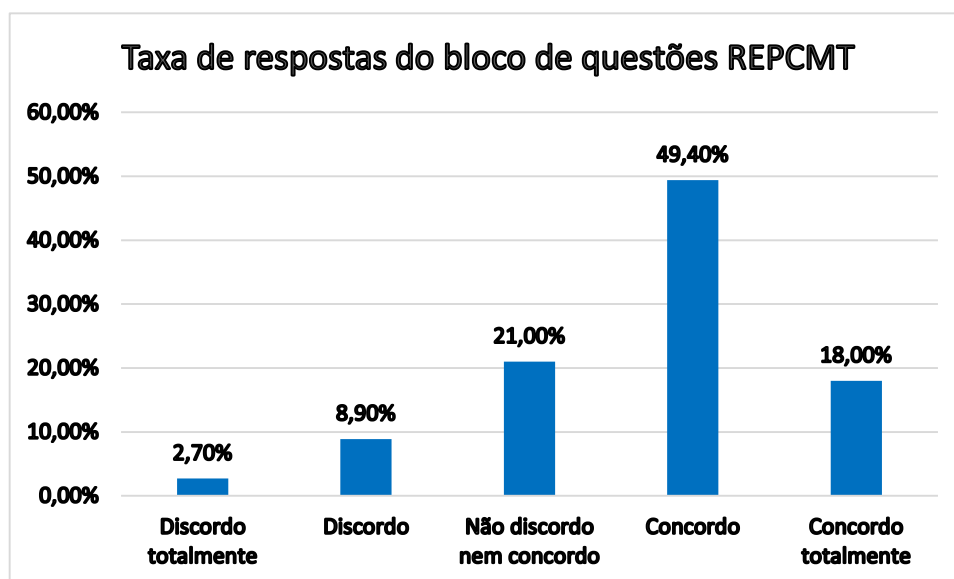
| REPCMT Frequências                                               |                           | Respostas |             | Casos       |
|------------------------------------------------------------------|---------------------------|-----------|-------------|-------------|
|                                                                  |                           | N         | Percentagem | Percentuais |
| Relação Ensino por Competências<br>Mercado Trabalho <sup>a</sup> | Discordo totalmente       | 28        | 2.7%        | 18.8%       |
|                                                                  | Discordo                  | 93        | 8.9%        | 62.4%       |
|                                                                  | Não discordo nem concordo | 218       | 21.0%       | 146.3%      |
|                                                                  | Concordo                  | 514       | 49.4%       | 345.0%      |
|                                                                  | Concordo totalmente       | 187       | 18.0%       | 125.5%      |
| Total                                                            |                           | 1040      | 100.0%      | 698.0%      |

a. Group

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao analisar os dados da tabela, vê-se que num total de 1040 casos, 2,7% das respostas (28 respostas) foram totalmente discordantes, enquanto 8,9% (93 respostas) foram simplesmente discordantes. Quando analisamos a neutralidade das respostas, apuramos 218 respostas que não são discordantes nem concordantes (21%). A nível das respostas concordantes, obtivemos 514 (49,4%). Já a nível das respostas totalmente concordantes, conseguimos obter 187 respostas (18%). A seguir apresentamos um gráfico onde expomos as taxas de respostas conseguidas neste bloco de questões para uma melhor interpretação.

Gráfico 6.58. Relação Ensino por Competências Mercado Trabalho



Fonte: Elaborado pelo autor.

Analisando a média do nível de respostas, obtivemos um valor de 3,71 (tabela 6.42), há um erro de 0,073 e um desvio padrão de 0,886 que permitindo-nos obter uma margem de erro para as respostas de 0,142. Uma outra estatística depurada foi a taxa de dispersão relativa de 23,9%, indicando assim uma normal homogeneidade de dados obtidos no bloco de questões REPCMT e uma baixa dispersão relativa dos dados nos limites da média.

#### **6.1.3.1.5.8 Tendência de resposta dos professores na dimensão REPCeMT por faixa etária.**

Analisando a tendência das médias de concordância dos professores em torno da média geral (3,70) no bloco de respostas REPCeMT, presente na tabela 6.51, constata-se que existe uma maior concentração na neutralidade de respostas na faixa etária dos 46 a 50 anos com uma média de 3,45 e uma maior dispersão na faixa etária dos 22 a 26 anos, com uma tendência de neutralidade de respostas como pode ver na tabela 6.51. Analisando a tendência em termos de concordância, nota-se claramente que as faixas etárias de 34 a 38 e de 50 a 54 anos são as que atingiram maior score médio de 3,79 com uma forte concentração em torno da média geral (vid. Gráfico 6.58) abaixo.

As médias de respostas nos itens por faixas etárias, evidenciam uma maior dispersão em torno da média geral no item REPCMT<sub>28</sub> com tendência de neutralidade de resposta num valor de 3,30. O facto de os professores com idade na faixa etária dos 22 a 26 anos demonstrarem uma tendência de neutralidade de resposta, nos leva a rejeitar a hipótese

que existe uma tendência de concentração das médias e isto nos permite aceitar que os professores procuram saber quais são as competências que os empregadores mais valorizam nos formandos.

**Tabela 6.51. Análise das médias de concordância no Bloco PEPC&MT**

| Idade dos Professores (Categoria) | Item      |           |           |           |           |           |           | Média do Bloco |
|-----------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------------|
|                                   | REPCeMT28 | REPCeMT29 | REPCeMT30 | REPCeMT31 | REPCeMT32 | REPCeMT33 | REPCeMT34 |                |
| 22 - 26                           | 5,00      | 2,00      | 3,00      | 5,00      | 4,00      | 2,00      | 4,00      | 3,57           |
| 26 - 30                           | 3,88      | 3,25      | 3,50      | 3,88      | 4,38      | 4,25      | 4,38      | 3,97           |
| 30 - 34                           | 2,88      | 2,70      | 3,70      | 4,00      | 4,18      | 3,85      | 3,97      | 3,61           |
| 34 - 38                           | 3,52      | 3,31      | 3,90      | 3,93      | 3,88      | 4,00      | 4,00      | 3,79           |
| 38 - 42                           | 3,20      | 3,32      | 3,88      | 4,08      | 4,08      | 3,84      | 3,88      | 3,75           |
| 42 - 46                           | 3,36      | 2,82      | 3,73      | 4,00      | 3,82      | 3,82      | 3,91      | 3,64           |
| 46 - 50                           | 3,31      | 3,08      | 3,46      | 3,77      | 3,54      | 3,38      | 3,62      | 3,45           |
| 50 - 54                           | 3,20      | 2,73      | 3,45      | 3,82      | 4,55      | 4,45      | 4,36      | 3,79           |
| 54 - 58                           | 3,60      | 3,20      | 3,40      | 4,00      | 4,20      | 4,00      | 4,00      | 3,77           |
| Média por faixa etária            | 3,30      | 3,06      | 3,72      | 3,96      | 4,03      | 3,91      | 3,98      | 3,70*          |

**Fonte: Elaborado pelo autor.**

\*Média de Concordância do Grupo REPMT

Aplicando o teste F de ANOVA (teste de Fisher) para as médias e ponderando até que ponto as médias dos itens estão dispersos em relação à média geral, a nível do grupo REPCMT tendo em conta as faixas etárias dos professores, obtivemos o maior resultado para o item REPCMT<sub>28</sub> com um valor  $F=2,128$ , indicando assim uma maior dispersão dos dados em torno da média do grupo REPMT, porém rejeitamos esta hipótese visto que o nível de significância é de 0,037, valor abaixo do mínimo aceitável que é de 0,05.

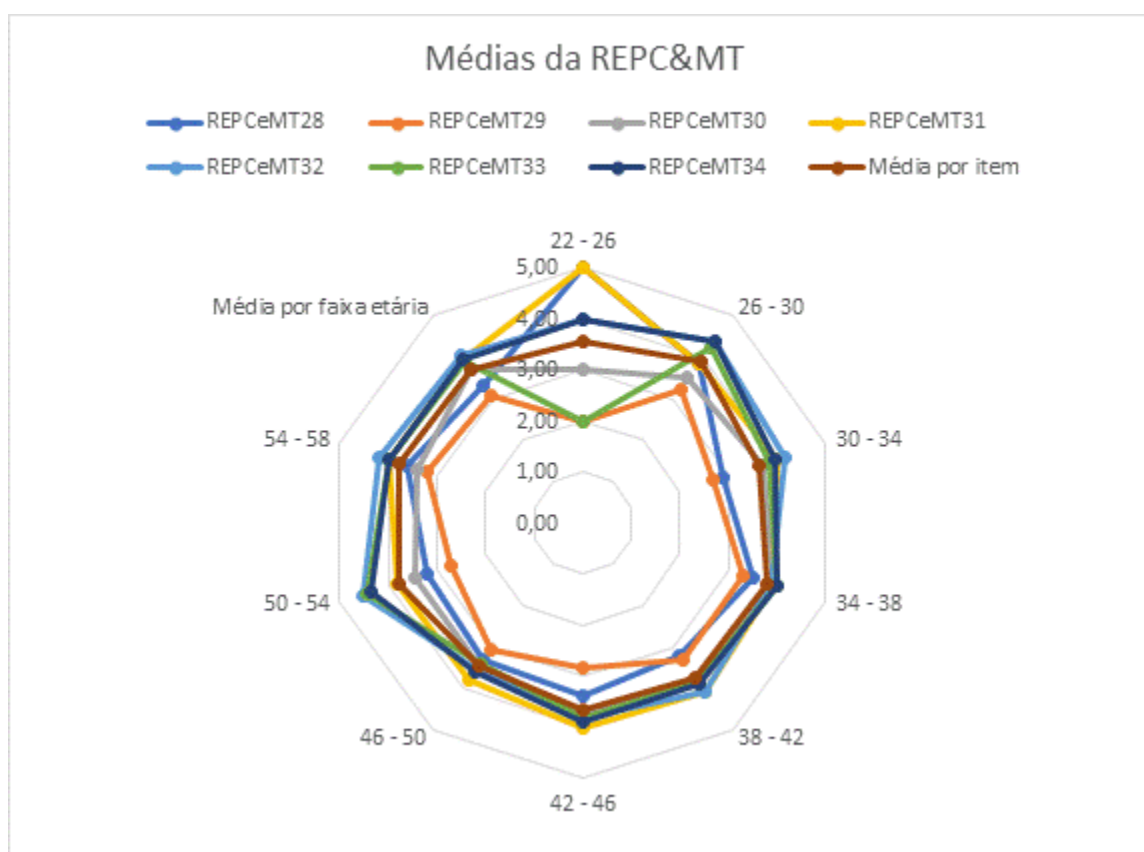
Não obstante a maior média de respostas concordantes por faixa etária ser de 4,03 no item REPCMT<sub>30</sub>, constatamos uma baixa dispersão das médias no grupo em torno da média geral (3,70), indiciado pelo teste de Fisher no valor de 0,773 com um grau de significância de 62,7%, o que evidencia forte dispersão das médias nas faixas etárias, levando-nos a afirmar que os professores não procuram saber quais são as competências que os empregadores mais valorizam nos formandos.

O facto da média de concordância no item REPCMT<sub>31</sub> ser de 3,96 com um valor de teste ANOVA  $F=0,391$  com um nível de significância 92,4%, indica-nos uma baixa dispersão das médias por idade (tabela 6.51 e no gráfico 6.59) e isto, permite-nos aceitar a hipótese que

os professores dos centros de formação técnica e profissional cabo-verdiana procuram promover nos formandos as competências que o mercado de trabalho mais valoriza.

O gráfico VI.58 evidência a concentração da média geral do bloco e ilustra a tendência de existir uma relação considerável entre escolas e o mercado de trabalho no sentido de desenvolvimento de competência dos formandos, tendo as médias de concordância nos sete itens atingido valores muito consideráveis acima do nível de indefinição de respostas por faixa etária (gráfico 6.59).

**Gráfico 6.59. Análise das médias de concordância no Bloco PEPC&MT**



Fonte: Elaborado pelo autor.

No gráfico percebe-se que, na maioria das faixas etárias, as respostas aos itens prevalecem com mais intensidade no intervalo de 3,06 a 3,71 (média por faixa etária), havendo raros casos em que os valores são superiores ou igual a 4. Estes valores, evidenciam a necessidade de intensificação das lideranças escolares em estabelecer relações com o mercado de trabalho de forma mais eficiente de modo que possam facilitar a melhor integração do formando na vida profissional.

#### 6.1.4 Perspetiva empírica dos alunos sobre a abordagem por competências

Ao analisarmos as perspetivas empíricas dos alunos sobre a abordagem por competências, quisemos conhecer, à semelhança do que fizemos em relação aos professores, até que ponto a organização curricular por competências no contexto do ensino técnico profissional vem sendo implementada em Cabo Verde; saber até que ponto, as práticas curriculares no sentido da inclusão conceito de competências vêm sendo postas em prática, nomeadamente ao nível da planificação e organização do ensino e da avaliação; compreender as perspetivas dos alunos sobre a relação entre o ensino técnico-profissional e a preparação para o mercado de trabalho, salientando o papel da noção de Competência.

Os dados foram recolhidos através da disposição em 3 blocos de afirmações no questionário, aplicado a uma amostra de 379 alunos.

O primeiro bloco refere-se à *Implementação da organização curricular por competências*, formado por 8 questões, codificadas de IOCC1 a IOCC8; o segundo refere-se às *práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competências* codificada de PCSICC9 a PCSICC 14 e o terceiro, último bloco é formado por quatro questões referentes à relação entre o ensino por competências e o mercado de trabalho, codificadas de REPCMT15 a REPCMT18, como vem extipulado no quadro 6.3.

No primeiro bloco de questões foi feito o levantamento das perspetivas dos alunos do ensino técnico profissional sobre o que os professores e líderes intermédios têm feito para implementação da organização curricular por competências, procurando conhecer de que modo, as orientações prescritas nos documentos oficiais estão sendo materializadas, no contexto da prática pedagógica e metodológica.

Os alunos assinalaram o nível de discordância e de concordância relativa às afirmações propostas. O quadro 6.4 abaixo, indica uma série de 18 afirmações, divididas em três blocos conceptuais, que nos permitiu aferir sobre as atuações didáticas e pedagógicas dos agentes de ensino e aprendizagem relativamente à abordagem por competências, observando a implementação da organização curricular por competências, as práticas de inclusão do conceito de competência e as relações entre o

ensino por competência e o mercado de trabalho. Cada um dos três blocos foi codificado pelas iniciais, sendo que o primeiro bloco foi codificado pela sigla IOCC (*Implementação da organização curricular por competências.*), o segundo por PCSIC (*Práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competência*) e o terceiro por RECMT (*Relação entre o ensino por competência e o mercado de trabalho*).

**Quadro 6.4. Perspetiva empírica dos alunos sobre a abordagem por competências.**

| Blocos                                                                  | Código  | Questões                                                                                                                            |
|-------------------------------------------------------------------------|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Implementação da organização curricular por competências.               | IOCC1   | Sou encorajado a procurar informações para trazer à sala de aula e discutir com os meus colegas e professor.                        |
|                                                                         | IOCC2   | Os professores organizam os alunos em grupos para discutir temas do quotidiano relacionado com a área de formação.                  |
|                                                                         | IOCC3   | As informações e conteúdos estudados nas disciplinas técnicas estão de acordo com a minha perspetiva de vida.                       |
|                                                                         | IOCC4   | Os professores relacionam os conteúdos que são trabalhados na sala de aula com as atividades práticas do dia a dia.                 |
|                                                                         | IOCC5   | O modelo de avaliação que os professores adotam está adequado a minha condição de aprendizagem.                                     |
|                                                                         | IOCC6   | Gostaria de receber formação enquadrada às práticas quotidianas do mercado de trabalho.                                             |
|                                                                         | IOCC7   | As matérias que nos são ensinadas na escola são muito importantes para a nossa vida social e profissional.                          |
|                                                                         | IOCC8   | As aulas práticas do meu curso estão bem organizadas e vão de acordo com as minhas expectativas profissionais.                      |
| Práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competência | PCSIC9  | Os conteúdos abordados pelos professores nas disciplinas técnicas são articulados com situações e problemas do quotidiano.          |
|                                                                         | PCSIC10 | A escola motiva os alunos a desenvolver regularmente atividades cívicas na comunidade com os colegas, professores e outras pessoas. |
|                                                                         | PCSIC11 | Os ritmos com que os professores trabalham os temas na sala de aula são acelerados.                                                 |
|                                                                         | PCSIC12 | A escola promove atividades lúdicas e extracurriculares ligados ao desenvolvimento das capacidades e habilidades dos alunos.        |
|                                                                         | PCSIC13 | Os professores demonstram certa flexibilidade na minha forma de aprendizagem.                                                       |
|                                                                         | PCSIC14 | O professor passa-nos trabalhos práticos e de pesquisa para aplicar e articular os conhecimentos das diferentes disciplinas.        |

|                                                                 |         |                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Relação entre o ensino por competência e o mercado de trabalho. | RECMT15 | A escola promove encontros de alunos com profissionais da minha área de formação, para partilhar suas experiências, esclarecer possíveis dúvidas relativamente às práticas do mercado de trabalho. |
|                                                                 | RECMT16 | Os professores organizam visitas de estudos, ao contexto de trabalho, para pormos em contacto com as práticas quotidianas onde iremos aplicar o que estamos aprendendo.                            |
|                                                                 | RECMT17 | Nas minhas vivências do dia a dia, procuro saber quais são as competências que os empregadores mais valorizam nos formandos.                                                                       |
|                                                                 | RECMT18 | Os professores promovem nos alunos as competências que o mercado de trabalho mais valoriza.                                                                                                        |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dos resultados obtidos, tivemos uma taxa de respostas de 100% de uma amostra de 369 alunos do universo de 1260 alunos do ensino técnico cabo-verdiano. É de realçar o facto de termos inicialmente previsto no plano do projeto, uma taxa de representatividade da população de 14%, mas, no momento da aplicação do questionário, tivemos que aumentar a taxa para 30% de representatividade da população, de modo que pudéssemos obter maior consistência de dados a um nível de confiança de 95% e um erro amostral de 0,00594.

#### 6.1.4.1.1 Perspetiva dos alunos sobre a implementação da organização curricular por competências.

Ao analisar os resultados conseguidos com o bloco IOCC, de questões de acordo com a tabela 6.52, constatou-se uma tendência geral no sentido da concordância, com 71% dos alunos e um score de 2180 casos entre concordo e concordo totalmente (vid. Tabela 6.52).

Tabela 6.52. Perspetivas dos alunos sobre a implementação do currículo por competências.

| §IOCC_a Frequencias                                              |                           | Respostas |             | Percentagem |
|------------------------------------------------------------------|---------------------------|-----------|-------------|-------------|
|                                                                  |                           | N         | Percentagem | de casos    |
| Implementação da Organização Curricular Competência <sup>a</sup> | Discordo totalmente       | 98        | 3.2%        | 25.9%       |
|                                                                  | Discordo                  | 274       | 9.0%        | 72.3%       |
|                                                                  | Não discordo nem concordo | 480       | 15.8%       | 126.6%      |
|                                                                  | Concordo                  | 1363      | 45.0%       | 359.6%      |
|                                                                  | Concordo totalmente       | 817       | 26.9%       | 215.6%      |
| Total                                                            |                           | 3032      | 100.0%      | 800.0%      |

Fonte: Elaborado pelo autor.



Dos resultados do bloco, tivemos 98 respostas totalmente discordantes (3,2%) e 274 respostas discordantes (9,0%). Quanto ao número de repostas, não discordo nem concordo, obtivemos 489 casos (15,8%). Relativamente à concordância, tivemos 1363 (45%) e 817 respostas concordo totalmente (27%), representando um total percentual de 71,9% das opiniões concordantes, do total das respostas do bloco IOCC.

Analizando os níveis de concordância das questões do bloco, tomamos a afirmação IOCC1 – “Sou encorajado a procurar informações para trazer à sala de aula e discutir com os meus colegas e professor” cujos resultados apresentamos na tabela a seguir.

Dos resultados do bloco, tivemos 98 respostas totalmente discordantes (3,2%) e 274 respostas discordantes (9,0%). Quanto ao número de repostas não discordo nem concordo, obtivemos 489 casos (15,8%). Relativamente à concordância, tivemos 1363 (45%) e 817 respostas concordo totalmente (27%), representando um total percentual de 71,9% das opiniões concordantes do total das respostas do bloco IOCC.

Analizando os níveis de concordância das questões do bloco, tomamos a afirmação IOCC1 – “Sou encorajado a procurar informações para trazer à sala de aula e discutir com os meus colegas e professor” cujos resultados apresentamos na tabela a seguir.

**Tabela 6.53. Sou encorajado a procurar informações para trazer à sala de aula e discutir com os meus colegas e professor.**

| IOCC1  |                           | Frequência | Percentagem | Percentagem<br>válida | Percentagem<br>acumulada |
|--------|---------------------------|------------|-------------|-----------------------|--------------------------|
| Valido | Discordo totalmente       | 12         | 3.2         | 3.2                   | 3.2                      |
|        | Discordo                  | 40         | 10.6        | 10.6                  | 13.7                     |
|        | Não discordo nem concordo | 82         | 21.6        | 21.6                  | 35.4                     |
|        | Concordo                  | 196        | 51.7        | 51.7                  | 87.1                     |
|        | Concordo totalmente       | 49         | 12.9        | 12.9                  | 100.0                    |
|        | Total                     | 379        | 100.0       | 100.0                 |                          |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dos resultados, observamos que dos 13,7% dos que discordaram com a questão, 3,2% mostraram-se totalmente discordante e 10,6% simplesmente discordam. A nível de concordância, obteve-se uma taxa de concordância cumulativa de 64,6% distribuída por 51,7% em concordo e 12,9% concordo totalmente. A nível de alunos que não discordaram nem concordaram tivemos uma taxa de 21,6%.

Para a questão IOCC2 – “Os professores organizam os alunos em grupos para discutir temas do quotidiano relacionado com a área de formação”, 5,3% dos alunos discorda totalmente, 17,9 discorda, 11,3% não discorda nem concorda, enquanto dos 65,5% que se posicionaram do lado concordante, 45,4% concorda e 20,1% concorda totalmente (vid tabela 6.54).

Tabela 6.54. Os professores organizam os alunos em grupos para discutir temas do quotidiano relacionado com a área de formação.

| IOCC2                     | Frequência | Percentagem | Percentagem válida | Percentagem acumulada |
|---------------------------|------------|-------------|--------------------|-----------------------|
| Discordo totalmente       | 20         | 5.3         | 5.3                | 5.3                   |
| Discordo                  | 68         | 17.9        | 17.9               | 23.2                  |
| Não discordo nem concordo | 43         | 11.3        | 11.3               | 34.6                  |
| Concordo                  | 172        | 45.4        | 45.4               | 79.9                  |
| Concordo totalmente       | 76         | 20.1        | 20.1               | 100.0                 |
| Total                     | 379        | 100.0       | 100.0              |                       |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Foi também apresentada a afirmação IOCC3 – “As informações e conteúdos estudados nas disciplinas técnicas estão de acordo com a minha perspetiva de vida”. Dos resultados conseguidos, observamos que 25 alunos (6,6%) posicionaram-se do lado da discordância e 290 (76,5%) dos inquiridos posicionaram-se do lado concordante, segundo dados da tabela 6.55 a seguir.

Tabela 6.55. As informações e conteúdos estudados nas disciplinas técnicas estão de acordo com a minha perspetiva de vida.

| IOCC3                     | Frequência | Percentagem | Percentagem válida | Percentagem Cumulada |
|---------------------------|------------|-------------|--------------------|----------------------|
| Discordo totalmente       | 10         | 2.6         | 2.6                | 2.6                  |
| Discordo                  | 15         | 4.0         | 4.0                | 6.6                  |
| Não discordo nem concordo | 64         | 16.9        | 16.9               | 23.5                 |
| Concordo                  | 186        | 49.1        | 49.1               | 72.6                 |
| Concordo totalmente       | 104        | 27.4        | 27.4               | 100.0                |
| Total                     | 379        | 100.0       | 100.0              |                      |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com as estatísticas conseguidas observou-se que a média, mediana e moda dos níveis de respostas conseguidas na questão IOCC3 foram de 3,95, 4 e 4 respetivamente e permitiu-nos obter um desvio padrão de 0,916 com um erro padrão para média 0,047, um assimetria de -1,038 evidenciando uma taxa de dispersão relativa de 23,2%, indicando uma razoável homogeneidade dos dados em torno da média, com uma forte incidência e intensidade do lado concordante, como podemos confirmar na tabela 55 com os resultados obtidos para o coeficiente de curtose de 1,37 a um erro de curtose de 0,25.

Relativamente à afirmação IOCC4 – “Os professores relacionam os conteúdos que são trabalhados na sala de aula com as atividades práticas do dia a dia”, 12,9% posicionaram-se de modo discordante, sendo que 3,2% discordaram totalmente, e 9,8% simplesmente discordaram, enquanto para aqueles que se posicionaram de modo concordante tivemos cumulativamente 71,8%, distribuídos por 46,2% dos inquiridos que concorda e 25,6% dos que concorda totalmente. Para aqueles que não mostraram nem discordância nem concordância, tivemos 15,3% como mostra a tabela 6.56.

**Tabela 6.56. Os professores relacionam os conteúdos que são trabalhados na sala de aula com as atividades práticas do dia a dia.**

| IOCC4  |                     | Frequência | Percentagem | Percentagem<br>Válido | Percentagem<br>acumulada |
|--------|---------------------|------------|-------------|-----------------------|--------------------------|
| Válido | Discordo totalmente | 12         | 3.2         | 3.2                   | 3.2                      |
|        | Discordo            | 37         | 9.8         | 9.8                   | 12.9                     |
|        | Não concordo nem    | 58         | 15.3        | 15.3                  | 28.2                     |
|        | Concordo            | 175        | 46.2        | 46.2                  | 74.4                     |
|        | Concordo totalmente | 97         | 25.6        | 25.6                  | 100.0                    |
|        | Total               | 379        | 100.0       | 100.0                 |                          |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Analisando as estatísticas, observamos que a média do nível de concordância foi de 3,81 com um desvio padrão de 1,026 e um erro padrão para média 0,053, indicando assim a concentração dos dados em torno da média. O valor de assimetria obtida -0,875 indica o quanto a distribuição é fortemente assimétrica para esquerda, indicando assim a concentração dos dados à direita da média, o que nos permite com segurança aceitar que a maioria dos alunos inquiridos admitem que “os professores relacionam os conteúdos que são trabalhados na sala de aula com as atividades práticas do dia a dia”. Quanto ao nível de homogeneidade dos dados, obtivemos uma taxa de dispersão relativa de 26,9%,

indicando assim um resultado pouco homogéneo, apesar de permanecer um grau de concentração dos dados em torno da média com alguma intensidade nos limites, como vem descrito na tabela 6.61.

A nível da adequação do modelo de avaliação adotados pelos professores as condições de aprendizagens dos alunos, procuramos até que ponto os alunos percecionam o modelo adotado, colocando a seguinte afirmação: **“O modelo de avaliação que os professores adotam está adequado a minha condição de aprendizagem.”** Obtivemos os resultados presentes na tabela 5.57 (IOCC5).

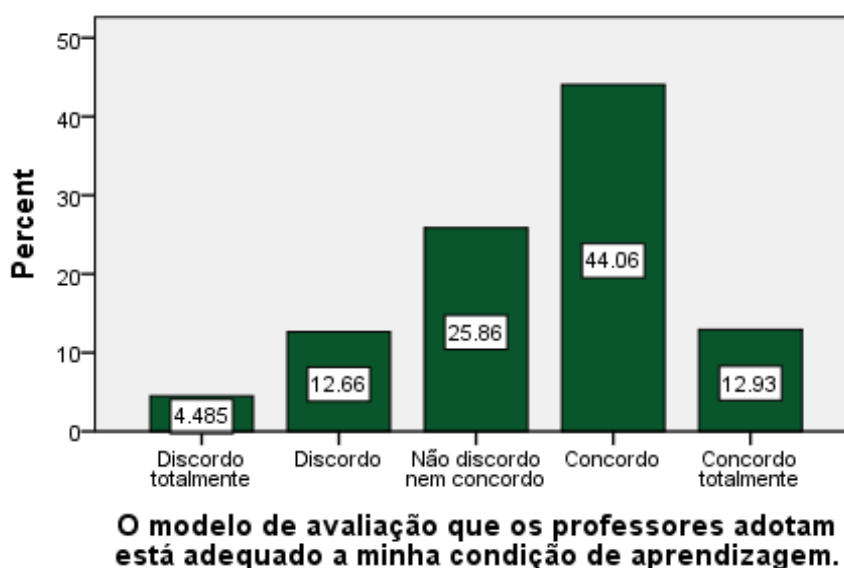
**Tabela 6.57. O modelo de avaliação que os professores adotam está adequado a minha condição de aprendizagem.**

| IOCC5  |                           | Frequência | Percentagem | Percentagem válido | Percentagem acumulada |
|--------|---------------------------|------------|-------------|--------------------|-----------------------|
| Valido | Discordo totalmente       | 17         | 4.5         | 4.5                | 4.5                   |
|        | Discordo                  | 48         | 12.7        | 12.7               | 17.2                  |
|        | Não discordo nem concordo | 98         | 25.9        | 25.9               | 43.0                  |
|        | Concordo                  | 167        | 44.1        | 44.1               | 87.1                  |
|        | Concordo totalmente       | 49         | 12.9        | 12.9               | 100.0                 |
|        | Total                     | 379        | 100.0       | 100.0              |                       |

**Fonte: Elaborado pelo autor.**

Ao observar a tabela 6.57 nota-se que 17,2% dos alunos inquiridos demonstraram discordância quanto à afirmação, enquanto 57% expressa concordância e 25,9% não se posiciona. Apesar de 57% de respostas concordantes, isto não nos garante que os professores tenham adotado, de forma transversal e homogénea, modelos de avaliação adequados à aprendizagem dos alunos, tendo em conta o nível médio de 3,48 com um erro padrão para média de 0,052 e um desvio padrão de 1,017 o que evidencia dispersão de dados em torno da média. A dispersabilidade confirma-se pelo coeficiente de curtose de -0,117, indicando uma distribuição platicúrtica com uma assimetria negativa de -0,591, que indica, no entanto, a concentração do lado concordante, apesar de ser de fraca intensidade como podem perceber pelo gráfico a seguir.

**Gráfico 6.60. Modelo de avaliação que os professores adotam\_IOCC5**



Fonte: Elaborado pelo autor.

Apesar da média ser ligeiramente superior ao nível de neutralidade, isto não permite aceitar a existência de modo transversal de um modelo de avaliação adequados às condições de aprendizagem dos alunos. Em termos do grau de homogeneidade dos dados em torno da média, percebe-se claramente que não existe normalidade homogénica. uma vez que a taxa de dispersão relativa de 29,2% está fora do intervalo de normalidade homogénica.

No entanto, quando confrontados com a afirmação IOCC6 – **“Gostaria de receber formação enquadrada com as práticas quotidianas do mercado de trabalho”** foram residuais as respostas que se mostraram totalmente discordante e odiscordante representados cumulativamente 1,6% dos respondentes, enquanto 95% se demonstraram concordantes, sendo que dos 95% dos que se demonstraram concordantes, 41,7% concordam e 53,3% concordam totalmente, como podemos ver na tabela a seguir.

**Tabela 6.58. Gostaria de receber formação enquadrada as práticas quotidianas do mercado de trabalho.**

| IOCC6                     | Frequência | Percentagem | Percentagem válida | Percentagem acumulada |
|---------------------------|------------|-------------|--------------------|-----------------------|
| Discordo totalmente       | 3          | 0.8         | 0.8                | 0.8                   |
| Discordo                  | 3          | 0.8         | 0.8                | 1.6                   |
| Não discordo nem concordo | 13         | 3.4         | 3.4                | 5.0                   |
| Concordo                  | 158        | 41.7        | 41.7               | 46.7                  |
| Concordo totalmente       | 202        | 53.3        | 53.3               | 100.0                 |
| Total                     | 379        | 100.0       | 100.0              |                       |

**Fonte: Elaborado pelo autor.**

Desses dados conseguimos uma média de nível de concordância de 4,45 com um erro padrão de 0,035 e um desvio padrão 0,679, o que nos indica uma forte concentração dos dados em torno da média com um grau de dispersão relativa de 15,2%, o que mostra também uma forte homogeneidade de respostas em torno da média com uma margem de confiança de 0,068, num intervalo de confiança para média de 4,39 à 4,53, evidenciando assim uma forte concentração de dados em torno da média que por sinal se encontra acima do nível concordo e neste caso, permite-nos admitir que os alunos gostariam de receber formação enquadrada com as práticas quotidianas do mercado de trabalho.

Quanto à importância das matérias lecionadas nas escolas técnicas e nos centros de formação profissional, 4,5% dos inquiridos mostraram discordância relativamente à afirmação IOCC7 - **“As matérias que nos são ensinadas na escola são muito importantes para a nossa vida social e profissional”**, mas, vendo a taxa de concordância, 83,4% dos alunos concordam que são muito importantes. De um modo elucidativo, apresentamos a tabela para evidenciar outros parâmetros com alguma relevância interpretativa, como por exemplo a taxa dos que discordam ou concordam totalmente.

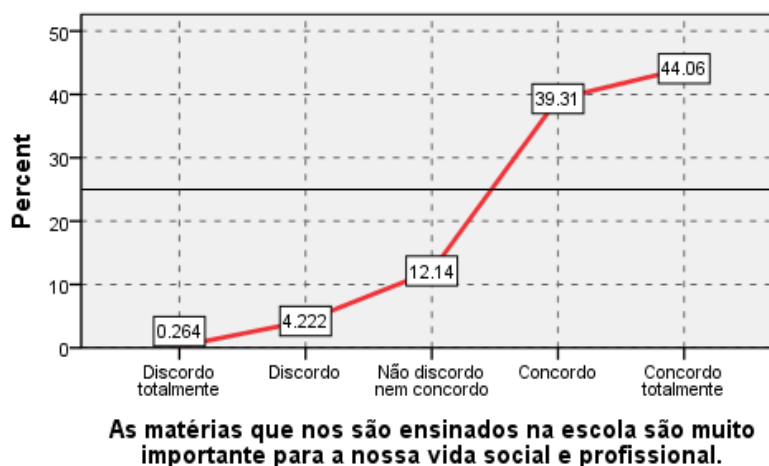
**Tabela 6.59. As matérias que nos são ensinadas na escola são muito importantes para a nossa vida social e profissional.**

| IOCC7                     | Frequência | Percentagem | Percentagem válida | Percentagem acumulada |
|---------------------------|------------|-------------|--------------------|-----------------------|
| Discordo totalmente       | 1          | .3          | .3                 | .3                    |
| Discordo                  | 16         | 4.2         | 4.2                | 4.5                   |
| Não discordo nem concordo | 46         | 12.1        | 12.1               | 16.6                  |
| Valido Concordo           | 149        | 39.3        | 39.3               | 55.9                  |
| Concordo totalmente       | 167        | 44.1        | 44.1               | 100.0                 |
| Total                     | 379        | 100.0       | 100.0              |                       |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em termos das estatísticas calculadas, obtivemos uma média de nível de concordância de 4,23 com um erro padrão para a média de 0,043 a um desvio padrão de 0,84. Igualmente foram testadas as assimetrias e a intensidade dos dados em torno da média e verificou-se que a distribuição acusa uma assimetria negativa de -0,988 e um coeficiente curtose de 0,579, indicando assim uma concentração dos dados à direita da média com uma forte intensidade nos limites desta média, como podem ver no gráfico a seguir, evidenciando a alta taxa para os itens concordo e concordo totalmente com 39,31% e 44,6% respetivamente.

**Gráfico 6.61. Importância das matérias ensinadas nas escolas\_IOCC7**



Fonte: Elaborado pelo autor.

O gráfico ilustra com segurança a tendência de concentração das respostas no lado concordante com baixa taxa de dispersão relativa de 19,9%, indicando uma normal homogeneidade das respostas. Os resultados foram obtidos com uma margem de erro de 0,085, num intervalo de confiança de 4,15 a 4,31, o que mostra claramente a tendência de

os alunos das escolas técnicas profissionais considerarem que os conteúdos que lhes são ensinados nas escolas são muito importantes para as suas vidas sociais e profissionais.

Com relação à organização das aulas práticas dos cursos investigando se estava de acordo com as expectativas dos formandos, obtivemos os dados presentes na tabela a seguir.

**Tabela 6.60. As aulas práticas do meu curso estão bem organizadas e estão de acordo com as minhas expectativas profissionais**

| IOCC8  |                           | Frequência | Porcentagem | Porcentagem Valida | Porcentagem acumulada |
|--------|---------------------------|------------|-------------|--------------------|-----------------------|
| Valido | Discordo totalmente       | 23         | 6.1         | 6.1                | 6.1                   |
|        | Discordo                  | 47         | 12.4        | 12.4               | 18.5                  |
|        | Não discordo nem concordo | 76         | 20.1        | 20.1               | 38.5                  |
|        | Concordo                  | 160        | 42.2        | 42.2               | 80.7                  |
|        | Concordo totalmente       | 73         | 19.3        | 19.3               | 100.0                 |
|        | Total                     | 379        | 100.0       | 100.0              |                       |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dos resultados apuramos que 61,5% dos formandos concordam e concordam totalmente que as aulas práticas dos seus cursos estão bem organizadas e estão de acordo com as suas expectativas profissionais. No entanto, é notável uma considerável taxa 18,5% dos formandos que não concordem e 20,1% assumiram uma posição de neutralidade perante ao nível de concordância, não concordando, mas também não discordando que as aulas práticas do seu curso estão bem organizadas e estão de acordo com as suas expectativas profissionais.

Analisando as estatísticas, obtivemos uma média de nível de concordância para a questão IOCC8 – “As aulas práticas do meu curso estão bem organizadas e estão de acordo com as minhas expectativas profissionais” de 3,56 com o erro padrão e um desvio padrão de 0,057 e 1,177 respetivamente. Com estes valores, obtivemos uma taxa de dispersão relativa de 31,3%, o que demonstra a não existência de normal homogeneidade de dados em torno da média, apesar de existir alguma concentração dos dados em torno da média com a assimetria negativa no valor de -0,666, indicando assim uma ligeira concentração dos dados à direita da média, embora de fraca intensidade dada ao valor negativo que obtivemos na curtose de -0,264, evidenciando assim um ligeiro achatamento na curva de distribuição dos dados.



Em termos da confiabilidade dos dados, relativamente à questão IOCC8, admite-se que os estudantes consideram os seus cursos bem organizados de acordo com as suas aspirações profissionais, e isto é dado pelos dados observados tanto na tabela 60, como na tabela 61 e pelo intervalo de confiança da média obtida, variando de 3,45 a 3,67 com uma margem de erro de 11%.

Analisando as estatísticas relativamente a cada uma das questões do bloco, obtivemos uma média 3,88 e uma taxa de dispersão relativa em torno da média de 39,5% com uma fraca homogeneidade com um desvio padrão 1,53 com tendência dispersiva dos dados em relação à média, num intervalo de confiança de 3,72 a 4,03 há um erro padrão para a média 0,079, como mostra a tabela a seguir.

**Tabela 6.61. Estatísticas das perspetivas dos alunos sobre IOCC.**

| Estatísticas               |         | IOCC1   | IOCC2   | IOCC3   | IOCC4   | IOCC5   | IOCC6   | IOCC7   | IOCC8   | Bloco IOCC |
|----------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|------------|
| N                          | Válido  | 379     | 379     | 379     | 379     | 379     | 379     | 379     | 379     | 379        |
|                            | Ausente | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0          |
| Média                      |         | 3,61    | 3,57    | 3,95    | 3,81    | 3,48    | 4,46    | 4,23    | 3,56    | 3,833      |
| Erro padrão da Media       |         | 0,049   | 0,059   | 0,047   | 0,053   | 0,052   | 0,035   | 0,043   | 0,057   | 0,049      |
| Mediana                    |         | 4       | 4       | 4       | 4       | 4       | 5       | 4       | 4       | 4,125      |
| Moda                       |         | 4       | 4       | 4       | 4       | 4       | 5       | 5       | 4       | 4,25       |
| Desvio Padrão              |         | 0,949   | 1,151   | 0,916   | 1,026   | 1,017   | 0,679   | 0,84    | 1,117   | 0,962      |
| Variância                  |         | 0,901   | 1,325   | 0,838   | 1,052   | 1,033   | 0,461   | 0,705   | 1,247   | 0,945      |
| Assimetria                 |         | -0,786  | -0,653  | -1,038  | -0,875  | -0,591  | -1,638  | -0,988  | -0,666  | -0,904     |
| Erro padrão de assimetria  |         | 0,125   | 0,125   | 0,125   | 0,125   | 0,125   | 0,125   | 0,125   | 0,125   | 0,125      |
| Curtose                    |         | 0,36    | -0,554  | 1,37    | 0,3     | -0,117  | 4,861   | 0,579   | -0,264  | 0,817      |
| Erro padrão de curtose     |         | 0,25    | 0,25    | 0,25    | 0,25    | 0,25    | 0,25    | 0,25    | 0,25    | 0,25       |
| Taxa de Dispersão relativa |         | 26,30 % | 32,20 % | 23,20 % | 26,90 % | 29,20 % | 15,20 % | 19,90 % | 31,30 % | 25,10 %    |

**Fonte: Elaborado pelo autor.**

Analisando os dados da tabela 6.61 acima podemos afirmar maior precisão para as questões IOCC3 com uma margem de erro de 9%, a questão IOCC6 com 7% e IOCC7 com 8% que, quanto a perspetiva dos alunos do ensino técnico de que a organização curricular por competências tem vido a ser implementada.

#### 6.1.4.1.2 Perspetiva do aluno sobre as práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competência.

Conhecer as perspetivas dos formandos do ensino técnico profissional sobre as práticas curriculares permite-nos ter uma visão mais abrangente daquilo que tem sido feito nas escolas de modo efetivo e que consubstancia uma aprendizagem consistente e aplicável às situações e às circunstâncias da vida social e profissional. Relativamente ao bloco PCSIC referente às práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competências, fizemos um levantamento das perspetivas dos alunos sobre este desiderato através de um grupo de seis afirmações numeradas de 9 a 14, com intuito de levantar as ações desenvolvidas nas escolas.

Ao propormos a primeira afirmação ‘**PCSIC9**’ quisemos através do grau de concordância, saber se “os conteúdos abordados pelos professores nas disciplinas técnicas são articulados com situações problemas do quotidiano”.

Com 100% da taxa de resposta, 20,3% dos respondentes mostraram discordância, 55,4% concordância, enquanto 24% não discordaram nem concordaram (tabela 6.62).

**Tabela 6.62. Os conteúdos abordados pelos professores nas disciplinas técnicas são articulados com situações e problemas do quotidiano.**

| PCSIC9. |                           | Frequência | Percentagem | Percentagem<br>valida | Percentagem<br>acumulada |
|---------|---------------------------|------------|-------------|-----------------------|--------------------------|
| Valido  | Discordo totalmente       | 17         | 4.5         | 4.5                   | 4.5                      |
|         | Discordo                  | 60         | 15.8        | 15.8                  | 20.3                     |
|         | Não discordo nem concordo | 92         | 24.3        | 24.3                  | 44.6                     |
|         | Concordo                  | 167        | 44.1        | 44.1                  | 88.7                     |
|         | Concordo totalmente       | 43         | 11.3        | 11.3                  | 100.0                    |
|         | Total                     | 379        | 100.0       | 100.0                 |                          |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dos 379 alunos, 17 discordaram totalmente, 60 discordaram, 92 não discordem nem concordem, enquanto dos que mostraram concordante, 167 concordaram e 43 concordaram totalmente.

Com as estatísticas obtidas, a média do nível de concordância foi de 3,42 com um erro padrão de 0,053 e um desvio padrão de 1,029. Com estes valores, obtivemos uma taxa da dispersão relativa de 30%, evidenciando uma inexistência de normal homogeneidade

de dados em torno da média, num intervalo de confiança de 3,33 a 3,53 e uma margem de erro de 10,4%.

Em termos de motivação dos alunos, quisemos saber com a questão **PCSIC10** se, - “A escola motiva os alunos a desenvolver regularmente atividades cívicas na comunidade com os colegas, professores e outras pessoas.” Os resultados indicaram-nos uma taxa acumulada de opiniões discordantes de 35,4% e de concordância de 41,4%, enquanto a nível de neutralidade de opinião, obtivemos a percentual de 23,2% (tabela 6.63).

**Tabela 6.63. A escola motiva os alunos a desenvolver regularmente atividades cívicas na comunidade com os colegas, professores e outras pessoas.**

| PCSIC10 |                           |             |                    |                       |
|---------|---------------------------|-------------|--------------------|-----------------------|
|         | Frequência                | Percentagem | Percentagem valida | Percentagem acumulada |
| Valido  | Discordo totalmente       | 35          | 9.2                | 9.2                   |
|         | Discordo                  | 99          | 26.1               | 35.4                  |
|         | Não discordo nem concordo | 88          | 23.2               | 58.6                  |
|         | Concordo                  | 111         | 29.3               | 87.9                  |
|         | Concordo totalmente       | 46          | 12.1               | 100.0                 |
|         | Total                     | 379         | 100.0              | 100.0                 |

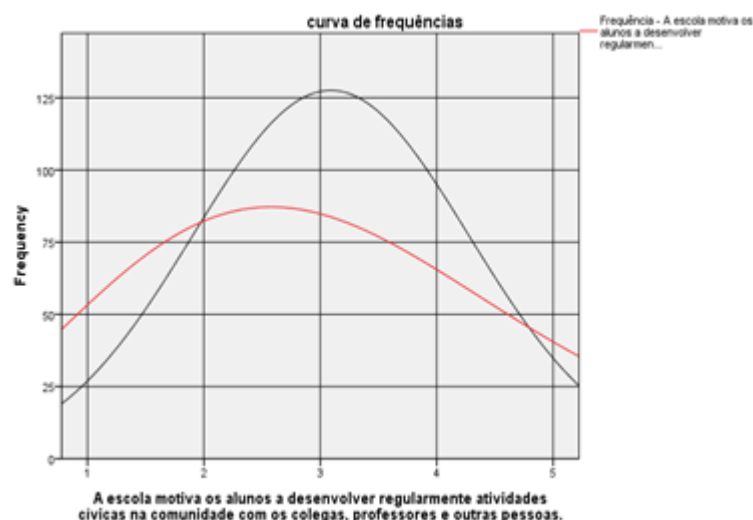
**Fonte: Elaborado pelo autor.**

Nota-se, contudo, uma taxa de dispersão relativa de 38,3% e conjugada esta informação com o valor do desvio padrão de 1,185, demonstra claramente uma fraca concentração de dados em torno da média de 3,09 a um erro padrão de 0,061.

Para uma melhor compreensão das informações da questão **PCSIC10**, apresentamos um gráfico de frequências de tendência platicúrtica, mostrando uma flutuação dos dados

nos distintos níveis de concordância, confirmada pelo coeficiente de curtose negativa de -0,986.

**Gráfico 6.62. Intensidade dos dados em torno das média do Item PCSIC10**



**Fonte: Elaborado pelo autor**

Em termos do ritmo com que os professores trabalham os temas na sala de aula, foi questionado com a afirmação **PCSIC11** se são acelerados, e, dos resultados, tivemos cumulativamente 35,1% de respondentes que discordaram, enquanto 35,9% mostraram concordância. Um dado muito forte para nossa ponderação é o fato de a taxa de neutralidade estar muito elevada com 29% dos que não discordam nem concordam.

**Tabela 6.64. Os ritmos com que os professores trabalham os temas na sala de aula são acelerados.**

| PCSIC11 |                           | Frequência | Porcentagem | Porcentagem<br>valida | Porcentagem<br>acumulada |
|---------|---------------------------|------------|-------------|-----------------------|--------------------------|
| Valido  | Discordo totalmente       | 28         | 7.4         | 7.4                   | 7.4                      |
|         | Discordo                  | 105        | 27.7        | 27.7                  | 35.1                     |
|         | Não discordo nem concordo | 110        | 29.0        | 29.0                  | 64.1                     |
|         | Concordo                  | 98         | 25.9        | 25.9                  | 90.0                     |
|         | Concordo totalmente       | 38         | 10.0        | 10.0                  | 100.0                    |
|         | Total                     | 379        | 100.0       | 100.0                 |                          |

**Fonte: Elaborado pelo autor.**

Em termos das estatísticas, a média de níveis de concordam acusa um valor de 3,03 com um erro padrão de 0,057 e um desvio padrão de 1,111, consideravelmente alta dentro dos parâmetros escalares definidos na escala de Likert de 1 a 5, o que nos permitiu obter uma alta taxa de dispersão relativa de 36,7%, indiciando assim, uma ausência da normal

homogeneidade de respostas que excede 16,7% do intervalo de normal homogeneidade de dados em torno da média.

Trata-se, contudo, de uma distribuição assimétrica positiva de coeficiente 0,043 com uma tendência para uma distribuição normal, cujo dados que apresentamos no gráfico abaixo evidenciam uma ligeira concentração à esquerda da média. Neste caso, indica uma tendência discordante, o que permite admitir que a maioria dos alunos não discordam nem concordam que **“Os ritmos com que os professores trabalham os temas na sala de aula são acelerados”**.

Gráfico 6.63. Ritmos com que os professores trabalham os temas na sala de aula

**Distribuição dos dados nos cinco níveis de concordância**



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao levantarmos as perceções dos alunos relativamente a promoção de atividades lúdicas e extracurriculares ligados ao desenvolvimento das suas capacidades e habilidades, constatou-se que 39,3% não concordam que **“a escola promove atividades lúdicas e extracurriculares ligadas ao desenvolvimento das capacidades e habilidades dos alunos”**, enquanto que 46,1% concordem e 24,5% não se posicionaram nem pela discordância nem pela concordância.

**Tabela 6.65. A escola promove atividades lúdicas e extracurriculares ligadas ao desenvolvimento das capacidades e habilidades dos alunos.**

| PCSIC12                   | Frequência | Percentagem | Percentagem valida | Percentagem acumulada |
|---------------------------|------------|-------------|--------------------|-----------------------|
| Discordo totalmente       | 43         | 11.3        | 11.3               | 11.3                  |
| Discordo                  | 106        | 28.0        | 28.0               | 39.3                  |
| Não discordo nem concordo | 93         | 24.5        | 24.5               | 63.9                  |
| Concordo                  | 118        | 31.1        | 31.1               | 95.0                  |
| Concordo totalmente       | 19         | 5.0         | 5.0                | 100.0                 |
| Total                     | 379        | 100.0       | 100.0              |                       |

**Fonte: Elaborado pelo autor.**

De acordo com os dados da tabela, determinamos as estatísticas e obtivemos uma média dos níveis de concordância de 2,91 com um erro padrão de 0,057 e o desvio padrão de 1,113, permitindo-nos obter uma taxa da dispersão relativa de 38,2% que indicia a não homogeneidade dos dados. Os resultados foram obtidos numa margem de erro de 0,112 com um intervalo de confiança para a média de 9,8 a 3,2 o que permite-nos aceitar de que os alunos das escolas técnicas e profissionais não concordam nem discordam que “a escola promove atividades lúdicas e extracurriculares ligadas ao desenvolvimento das capacidades e habilidades dos alunos” (tabela 6.65).

Em termos da flexibilidade relativamente a forma de aprendizagem dos alunos por parte dos professores, propomos a questão PCSIC13 “**Os professores demonstram certa flexibilidade na minha forma de aprendizagem**” sendo que os resultados estão apresentados na tabela 6.65 a seguir. Dos resultados conseguidos ao nível de concordância, 17,4% dos respondentes demonstraram-se discordantes e 48,8% concordante. Dos 17,4%, 5,3% dos alunos discordaram totalmente, enquanto dos 48,8% concordantes, 7,9% demonstraram-se totalmente concordantes. Ao relacionar os dados, vê-se claramente diferença considerável entre as taxas do lado discordante com o lado concordante. No entanto, ao observarmos o nível de neutralidade de respostas, esta foi de 33,8% (tabela 6.66).

**Tabela 6.66. Os professores demonstram certa flexibilidade na minha forma de aprendizagem.**

| PCSIC13 |                           | Frequência | Percentagem | Percentagem<br>valida | Percentagem<br>acumulada |
|---------|---------------------------|------------|-------------|-----------------------|--------------------------|
| Válido  | Discordo totalmente       | 20         | 5.3         | 5.3                   | 5.3                      |
|         | Discordo                  | 46         | 12.1        | 12.1                  | 17.4                     |
|         | Não discordo nem concordo | 128        | 33.8        | 33.8                  | 51.2                     |
|         | Concordo                  | 155        | 40.9        | 40.9                  | 92.1                     |
|         | Concordo totalmente       | 30         | 7.9         | 7.9                   | 100.0                    |
|         | Total                     | 379        | 100.0       | 100.0                 |                          |

**Fonte: Elaborado pelo autor.**

Em termos das estatísticas conseguidas do tratamento desses dados, observa-se que a média do nível de concordância conseguida foi de 3,34, ligeiramente acima da taxa de neutralidade e próxima do nível concordo, num erro padrão e um desvio padrão de 0,05 e 0,972 respetivamente, levando-nos a ter uma taxa de dispersão relativa de 29,1% (tabela 6.68), com uma margem de erro para média de 0,098, num intervalo de confiança para média de 3,24 a 3,44. Apesar de existir uma certa concentração dos dados em torno da média, a taxa de dispersão indicia alguma falta de normal homogeneidade de respostas.

Quanto as circunstâncias com que os trabalhos práticos são propostos aos alunos por parte dos professores, quisemos saber através da questão PCSIC14 se os professores propõem trabalhos práticos e de pesquisas para o aluno aplicar e articular os conhecimentos das diferentes disciplinas. Dos resultados conseguidos relativamente ao nível de concordância da questão, depuramos que 12,5% dos alunos não consideram que os professores lhes propõem trabalhos práticos e de pesquisa para aplicar e articular os conhecimentos das diferentes disciplinas, enquanto 78,6% concordam. Em termos das neutralidades de respostas relativamente à questão PCSIC14, consta 11,9% de alunos que não concordam nem discordam, como apresentamos na tabela 6.67 a seguir.

**Tabela 6.67. O professor passa-nos trabalhos práticos e de pesquisa para aplicar e articular os conhecimentos das diferentes disciplinas.**

| PCSIC14 |                           | Frequência | Percentagem | Percentagem<br>valida | Percentagem<br>acumulada |
|---------|---------------------------|------------|-------------|-----------------------|--------------------------|
| Valido  | Discordo totalmente       | 12         | 3.2         | 3.2                   | 3.2                      |
|         | Discordo                  | 24         | 6.3         | 6.3                   | 9.5                      |
|         | Não discordo nem concordo | 45         | 11.9        | 11.9                  | 21.4                     |
|         | Concordo                  | 189        | 49.9        | 49.9                  | 71.2                     |
|         | Concordo totalmente       | 109        | 28.8        | 28.8                  | 100.0                    |
|         | Total                     | 379        | 100.0       | 100.0                 |                          |

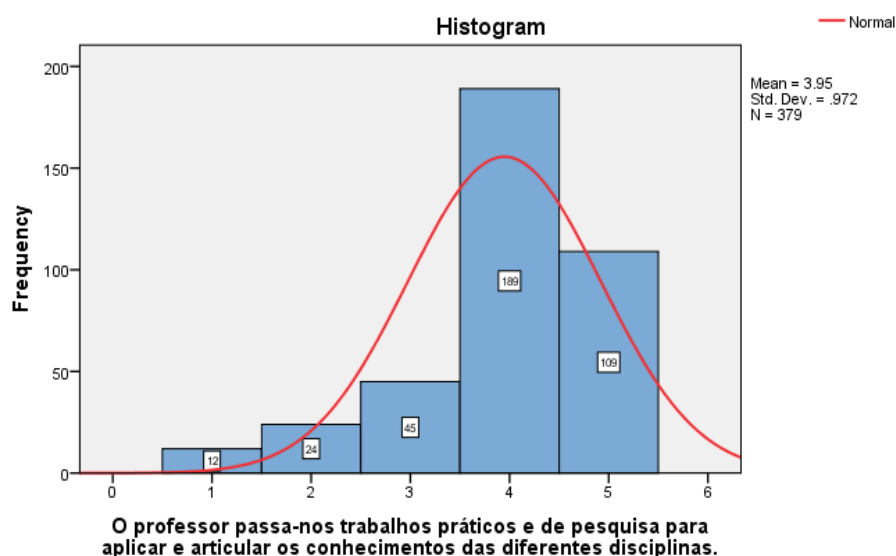
**Fonte: Elaborado pelo autor.**

Dos dados acima, obtivemos uma média de nível de concordância de 3,95 a um erro padrão de 0,05 e um desvio padrão de 0,972, o que nos permitiu obter uma taxa de dispersão relativa de 24,6%, praticamente no limite superior da normal homogeneidade das respostas. Contudo, nota-se a existência de uma assimetria negativa com dados concentrados à direita da média com um coeficiente de assimetria de -1,146 e um coeficiente de curtose de 1,258, indiciando a existência de alguma intensidade de respostas à volta da média. Para compreensão dos dados, apresentamos um gráfico da questão, permitindo ao leitor um melhor entendimento das práticas curriculares no sentido da implementação do conceito de competências.

A seguir, apresentamos graficamente o item de modo a permitir uma análise mais objetiva dos resultados, permitindo assim o melhor entendimento das perspetivas dos alunos, quanto à dinâmica interdisciplinar que é estabelecida na sala de aula, premendo para o desenvolver das competências transversais dos alunos de forma integrada e articulada.



**Gráfico 6.64. Recurso à interdisciplinaridade para nas aprendizagens.**



Fonte: Elaborado pelo autor.

O gráfico acima ilustra com maior clareza as frequências das respostas concordantes em comparação às respostas discordantes conseguidos do questionário e permite-nos ver que dos 379 alunos respondentes, 189 concorda e 109 concorda totalmente, 12 discordando totalmente e 24 simplesmente discordando, o que nos permite afirmar que os alunos admitem que os professores passam trabalhos práticos e de pesquisa para aplicar e articular os conhecimentos das diferentes disciplinas.

De modo geral, apresentando uma síntese dos resultados do bloco PCSIC referente à percepção dos alunos das escolas técnico-profissionais no que concerne às práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competência, constatamos que a média dos níveis de concordância das questões agrupadas é de 3,290 com um erro padrão de 0,055 a um desvio padrão de 1,064. Com estas estatísticas, obtivemos uma taxa de dispersão relativa no bloco de 32,3%, que demonstra claramente a não normalidade homogénica dos dados, visto que as respostas não são da mesma natureza, ou seja, as respostas do bloco são de níveis diferentes (tabela 6.68).

**Tabela 6.68. Práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competências.**

| Estatísticas               |         | PCSIC9 | PCSIC10 | PCSIC11 | PCSIC12 | PCSIC13 | PCSIC14 | Resumo PCSIC |
|----------------------------|---------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|--------------|
| N                          | Válido  | 379    | 379     | 379     | 379     | 379     | 379     | 379          |
|                            | Ausente | 0      | 0       | 0       | 0       | 0       | 0       | 0            |
| Média                      |         | 3,42   | 3,09    | 3,03    | 2,91    | 3,34    | 3,95    | 3,29         |
| Erro Padrão da Média       |         | 0,053  | 0,061   | 0,057   | 0,057   | 0,05    | 0,05    | 0,055        |
| Mediana                    |         | 4      | 3       | 3       | 3       | 3       | 4       | 3            |
| Moda                       |         | 4      | 4       | 3       | 4       | 4       | 4       | 4            |
| Desvio Padrão              |         | 1,029  | 1,185   | 1,111   | 1,113   | 0,972   | 0,972   | 1,064        |
| Variância                  |         | 1,059  | 1,405   | 1,234   | 1,24    | 0,945   | 0,944   | 1,138        |
| Simetria                   |         | -0,529 | -0,069  | 0,048   | -0,089  | -0,552  | -1,146  | -0,39        |
| Erro Padrão de Simetria    |         | 0,125  | 0,125   | 0,125   | 0,125   | 0,125   | 0,125   | 0,125        |
| Curtose                    |         | -0,348 | -0,986  | -0,815  | -0,972  | 0,009   | 1,258   | -0,309       |
| Erro Padrão de Curtose     |         | 0,25   | 0,25    | 0,25    | 0,25    | 0,25    | 0,25    | 0,25         |
| Taxa de dispersão relativa |         | 30,10% | 38,30%  | 36,70%  | 38,20%  | 29,10%  | 24,60%  | 32,30%       |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na tabela 6.68, nota-se que em relação às práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competências, a média de concordância obtida foi de 3,29 a erro padrão de 0,055 e uma taxa de dispersão relativa das respostas em torno da média de 32,3%. Esses resultados indicam heterogeneidade de respostas, embora, o coeficiente de assimetria nos dá uma tendência discordante dos formandos em relação às questões propostas no bloco.

#### **6.1.4.1.3 Perspetiva do aluno sobre a relação entre o ensino por competência o mercado de trabalho.**

Incluímos nesta pesquisa um bloco de quatro questões com a sigla RECMT, numeradas de 15 a 18, em que, à semelhança das questões anteriores, foi investigado o nível de concordância dos alunos. Com esses dados, fizemos uma inferência sobre as relações existentes entre o ensino por competências e o mercado de trabalho.

Na primeira questão RECMT15 - **“A escola promove encontros de alunos com profissionais da minha área de formação, para partilhar suas experiências, esclarecer possíveis dúvidas relativamente às práticas do mercado de trabalho”** tivemos uma taxa de concordância de 44,9% e de discordância de 41,7%, sendo a percentagem de

neutralidade de respostas de 13,5%, o que mostra uma tendência heterogénea de respostas como podemos ver na tabela 6.69 seguinte.

**Tabela 6.69. A escola promove encontros de alunos com profissionais da minha área de formação, para partilhar suas experiências, esclarecer possíveis dúvidas relativamente às práticas do mercado de trabalho.**

| RECMT15 |                           | Frequência | Percentagem | Percentagem válida | Percentagem acumulada |
|---------|---------------------------|------------|-------------|--------------------|-----------------------|
| Válido  | Discordo totalmente       | 68         | 17.9        | 17.9               | 17.9                  |
|         | Discordo                  | 90         | 23.7        | 23.7               | 41.7                  |
|         | Não discordo nem concordo | 51         | 13.5        | 13.5               | 55.1                  |
|         | Concordo                  | 127        | 33.5        | 33.5               | 88.7                  |
|         | Concordo totalmente       | 43         | 11.3        | 11.3               | 100.0                 |
|         | Total                     | 379        | 100.0       | 100.0              |                       |

**Fonte: Elaborado pelo autor.**

Com os dados acima apresentados, determinamos as estatísticas e obtivemos uma média de nível de concordância no valor de 2,97 com um erro padrão para média de 0,068 e um desvio padrão de 1,322 que nos permitiu obter uma taxa de dispersão relativa de 44,6%, o que evidencia a tendência heterogénea de respostas. Apesar do número de alunos que concordam e concordam totalmente com a questão ser superior ao dos que discordam, isto não nos garante que a maioria dos alunos considerem que a escola promove encontros de alunos com profissionais das áreas de formação, para partilhar suas experiências, para esclarecer possíveis dúvidas relativamente às práticas do mercado de trabalho. Esses dados foram conseguidos com uma margem de erro de 0,007 em torno da média, sendo que, o intervalo de confiança para a média é de 2,959 a 2,973, demonstrando claramente a tendência discordante. Pelo coeficiente de assimetria negativa encontrada, embora de fraca intensidade no valor de -0,109 e com o coeficiente de curtose de -1,285, constata-se claramente uma ligeira concentração do lado direito da média, ou seja, no nível de neutralidade de resposta.

Ao propormos a questão RECMT16 na qual quisemos saber se os professores organizam visitas de estudos ao contexto de trabalho, colocando o aluno em contacto com as práticas quotidianas de modo a aplicarem os conhecimentos adquiridos, obtivemos uma taxa de concordância cumulativa de 47,2% e de discordância 36,9%, enquanto ao nível de

neutralidade de respostas, tivemos 15,3% dos alunos que não concordem nem discordem com a questão, como ilustramos na tabela 6.70 abaixo.

**Tabela 6.70. Os professores organizam visitas de estudos, ao contexto de trabalho, para nos por em contacto com as práticas quotidianas, onde iremos aplicar o que estamos aprendendo.**

| <b>RECMT16</b>            | Frequência | Percentagem | Percentagem válido | Percentagem acumulada |
|---------------------------|------------|-------------|--------------------|-----------------------|
| Discordo totalmente       | 66         | 17.4        | 17.4               | 17.4                  |
| Discordo                  | 74         | 19.5        | 19.5               | 36.9                  |
| Não discordo nem concordo | 58         | 15.3        | 15.3               | 52.2                  |
| Válido Concorde           | 122        | 32.2        | 32.2               | 84.4                  |
| Concorde totalmente       | 59         | 15.6        | 15.6               | 100.0                 |
| Total                     | 379        | 100.0       | 100.0              |                       |

**Fonte: Elaborado pelo autor.**

Com os resultados obtidos, calculamos as estatísticas e obtivemos uma média de nível de concordância de 3,09 a um erro padrão de 0,070 e um desvio padrão de 1,354 que nos permitiu encontrar uma taxa de dispersão relativa de 43,8%, evidenciando assim uma tendência heterogénica dos dados com a maior prevalência das respostas do lado direito da média com um intervalo de confiança para média de 3,083 a 3,097 a uma margem de erro de 0,007. A prevalência das respostas do lado direito está claramente evidenciada pelo coeficiente de assimetria no valor de -0,209, embora com fraca intensidade, revelado pelo coeficiente de curtose de -1,238 e visivelmente exposto no gráfico seguir.

**Gráfico 6.65. Organização de visita de estudos ao contexto de trabalho.**



**Fonte: Elaborado pelo autor.**

O gráfico revela-nos uma forte dispersividade de respostas, e isto está claramente evidenciada pelo achatamento da curva de distribuição estatística de Poisson associada ao gráfico que evidencia a heterogeneidade de respostas relativamente à concordância quanto à organização de visitas de estudos por parte dos professores, ao contexto de trabalho, para por os alunos em contacto com as práticas quotidianas, no intuito de aplicarem o que aprendem.

Relativamente às vivências do dia a dia dos alunos, quisemos saber se têm vindo a procurar as competências que os empregadores mais valorizam no formando. Das respostas conseguidas, 14% dos alunos mostraram-se discordantes relativamente à afirmação RECMT17, e 68,9% assumiram uma posição concordante. No entanto, consta-se que dos 379 respondentes, 17,2% não discordam nem concordam como se ilustra na tabela a seguir.

**Tabela 6.71. Nas minhas vivências do dia a dia, procuro saber quais são as competências que os empregadores mais valorizam nos formandos.**

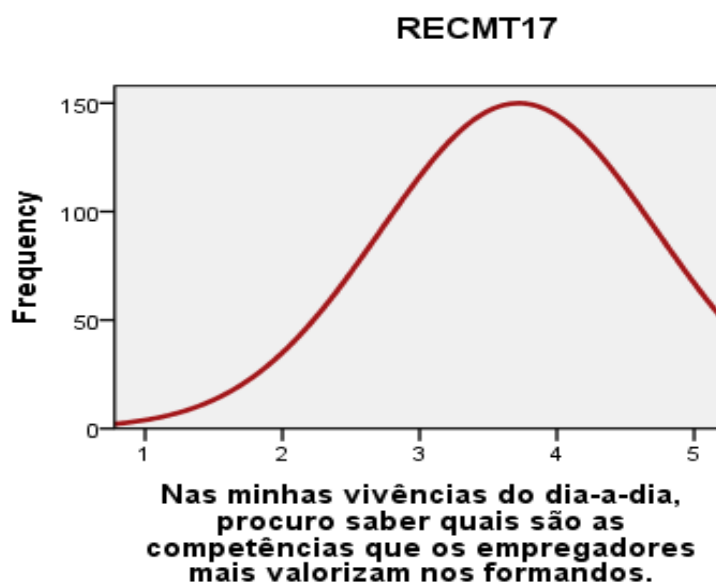
| RECMT17                   | Frequência | Percentagem | Percentagem válido | Percentagem acumulada |
|---------------------------|------------|-------------|--------------------|-----------------------|
| Discordo totalmente       | 12         | 3.2         | 3.2                | 3.2                   |
| Discordo                  | 41         | 10.8        | 10.8               | 14.0                  |
| Não discordo nem concordo | 65         | 17.2        | 17.2               | 31.1                  |
| Valido<br>Concordo        | 184        | 48.5        | 48.5               | 79.7                  |
| Concordo totalmente       | 77         | 20.3        | 20.3               | 100.0                 |
| Total                     | 379        | 100.0       | 100.0              |                       |

**Fonte: Elaborado pelo autor.**

Ao analisarmos as estatísticas, observamos que a média do nível de concordância é de 3,72 a um erro padrão da média de 0,052 com desvio padrão de 1,008. Com estas estatísticas, obtivemos uma taxa de dispersão relativa de 27,1% que indicia uma fraca heterogeneidade de respostas, embora dentro dos parâmetros de concentração de dados em torno da média. Com essas medidas estatísticas, constatamos que se trata de uma distribuição assimétrica negativa de -0,802, onde os dados surgem com maior concentração do lado direito da média, sendo tendencialmente para nível de respostas concordante, com uma intensidade revelada pelo coeficiente de curtose no valor de 0,203,

indicando uma tendência de pico no nível concordo, evidenciada no gráfico de distribuição de frequência a seguir apresentado.

Gráfico 6.66. Procura de competências que os empregadores mais valorizam nos formandos.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A margem de erro com que analisamos os dados relativamente à questão **“Nas minhas vivências do dia a dia, procuro saber quais são as competências que os empregadores mais valorizam nos formandos”**, foi de 0,005 com um intervalo de confiança de 3,715 a 3,726, o que mostra uma clara tendência para o nível concordo (gráfico 6.66).

Relativamente às competências que o mercado de trabalho mais valoriza, quisemos saber se o professor tem vindo a promovê-las com a seguinte afirmação (RECMT18): **“Os professores promovem nos alunos as competências que o mercado de trabalho mais valoriza”**. Os resultados estão organizados na tabela 6.72 a seguir.

**Tabela 6.72. Os professores promovem nos alunos as competências que o mercado de trabalho mais valoriza.**

| RECMT18                   | Frequência | Percentagem | Percentagem válida | Percentagem acumulada |
|---------------------------|------------|-------------|--------------------|-----------------------|
| Discordo totalmente       | 23         | 6.1         | 6.1                | 6.1                   |
| Discordo                  | 38         | 10.0        | 10.0               | 16.1                  |
| Não discordo nem concordo | 89         | 23.5        | 23.5               | 39.6                  |
| Válido Concordo           | 161        | 42.5        | 42.5               | 82.1                  |
| Concordo totalmente       | 68         | 17.9        | 17.9               | 100.0                 |
| Total                     | 379        | 100.0       | 100.0              |                       |

**Fonte: Elaborado pelo autor.**

Constatamos que 16,1% dos alunos demonstraram cumulativamente uma perspetiva discordante e 40,4% uma perspetiva concordante, enquanto 23,5% dos alunos demonstraram neutralidade de resposta.

No que concerne às estatísticas, tivemos uma média de nível de concordância de 3,56 com um erro padrão para média de 0,056 a um desvio padrão de 1,083 que nos permitiu obter uma taxa de dispersão relativa de 30.4%, o que evidencia uma tendência heterogénea de dados com prevalência de alguma concentração de dados à direita da média, indicada pelo coeficiente de assimetria de -0,695 com fraca evidencia de intensidade de dados nos limites da média, dada pelo coeficiente de curtose negativa de -0,048. O dado obtido nesta análise descritiva foi obtido com uma margem de erro de 0,006, num intervalo de confiança de 3,556 a 3,568.

Neste bloco de questões referente à relação entre o ensino por competências e o mercado de trabalho, apresentamos uma síntese das estatísticas, numa tabela através da qual é possível ver que a média de concordância dos alunos em termos da relação entre o ensino técnico-profissional e a preparação para o mercado de trabalho foi de 3,334 a um erro padrão para a média de 0,061 e um desvio padrão de 1,192. Estas estatísticas obtidas e sintetizadas no bloco, evidenciam uma certa heterogeneidade de respostas e isto está claramente indicado pela taxa de dispersão relativa de 35,7%, valor este fora do intervalo normal de homogeneidade que varia de 0 a 25%. A não existência da normalidade homogénica de dados, indica claramente a tendência dispersiva de respostas em relação à média, o que se justifica pela fraca intensidade de respostas nos limites da média, evidenciada pelo coeficiente de curtose de -0,592 que confirma assim, o achatamento na

distribuição das respostas claramente justificadas pelas estatísticas, expostas na tabela 6.73. Neste caso, vê-se claramente que há uma certa dispersão de dados com menor prevalência à direita da média, evidenciada pelo coeficiente de assimetria negativa no valor de -0,454 e um coeficiente de curtose também negativa de -0,592.

**Tabela 6.73. Relação entre o ensino por competência e o mercado de trabalho**

| Estatísticas              |         |                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                         |                                                                                                                              |                                                                                             |        |
|---------------------------|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
|                           |         | A escola promove encontros de alunos com profissionais da minha área de formação, para partilhar suas experiências, esclarecer possíveis dúvidas relativamente às práticas do mercado de trabalho. | Os professores organizam visitas de estudos, ao contexto de trabalho, para formos em contacto com as práticas quotidianas onde iremos aplicar o que estamos aprendendo. | Nas minhas vivências do dia a dia, procuro saber quais são as competências que os empregadores mais valorizam nos formandos. | Os professores promovem nos alunos as competências que o mercado de trabalho mais valoriza. | RECMT  |
|                           |         | RECMT15                                                                                                                                                                                            | RECMT16                                                                                                                                                                 | RECMT17                                                                                                                      | RECMT18                                                                                     |        |
| N                         | Válido  | 379                                                                                                                                                                                                | 379                                                                                                                                                                     | 379                                                                                                                          | 379                                                                                         | 379    |
|                           | Ausente | 0                                                                                                                                                                                                  | 0                                                                                                                                                                       | 0                                                                                                                            | 0                                                                                           | 0      |
| Média                     |         | 2,97                                                                                                                                                                                               | 3,09                                                                                                                                                                    | 3,72                                                                                                                         | 3,56                                                                                        | 3,334  |
| Erro Padrão da Média      |         | 0,068                                                                                                                                                                                              | 0,07                                                                                                                                                                    | 0,052                                                                                                                        | 0,056                                                                                       | 0,061  |
| Mediana                   |         | 3                                                                                                                                                                                                  | 3                                                                                                                                                                       | 4                                                                                                                            | 4                                                                                           | 3,5    |
| Devio Padrão              |         | 1,322                                                                                                                                                                                              | 1,354                                                                                                                                                                   | 1,008                                                                                                                        | 1,083                                                                                       | 1,192  |
| Assimetria                |         | -0,109                                                                                                                                                                                             | -0,209                                                                                                                                                                  | -0,802                                                                                                                       | -0,695                                                                                      | -0,454 |
| Erro Padrão de Assimetria |         | 0,125                                                                                                                                                                                              | 0,125                                                                                                                                                                   | 0,125                                                                                                                        | 0,125                                                                                       | 0,125  |
| Kurtosis                  |         | -1,285                                                                                                                                                                                             | -1,238                                                                                                                                                                  | 0,203                                                                                                                        | -0,048                                                                                      | -0,592 |
| Erro Padrão de Curtose    |         | 0,25                                                                                                                                                                                               | 0,25                                                                                                                                                                    | 0,25                                                                                                                         | 0,25                                                                                        | 0,25   |
| Taxa dispersão relativa   |         | 44,60%                                                                                                                                                                                             | 43,80%                                                                                                                                                                  | 27,10%                                                                                                                       | 30,40%                                                                                      | 35,70% |

**Fonte: Elaborado pelo autor**

Nota-se que existe uma tendência média de indefinição de respostas dos alunos sobre as relações que as escolas técnicas e profissionais têm estabelecidas com o mercado de trabalho, dando ênfase ao desenvolvimento de competências dos formandos. As



estatísticas indiciam uma heterogeneidade de respostas com uma taxa da dispersão relativa, numa média de 35,5%, evidenciando uma forte dispersibilidade das respostas dos alunos inqueridos, em relação às questões no que concerne às perspetivas dos alunos sobre a relação entre o ensino técnico e profissional e a preparação para o mercado de trabalho, salientando o papel da noção de competência. No entanto, os resultados conseguidos pelas assimetrias leva-nos a considerar que os alunos não concordam que as escolas técnico-profissionais têm estabelecido eficientes relações com o mercado de trabalho, salientando o papel da noção de competência.

Quanto à dimensão REPCMT (Relação Ensino Por Competências e o Mercado de Trabalho), nos quatro itens notamos:

**Tabela 6.74. Correlação inter-itens na dimensão REPC&MT**

|                |                         | REPC&MT15 | REPC&MT16 | REPC&MT17 | REPC&MT18 |
|----------------|-------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Spearman's rho | Correlation Coefficient | 1,000     |           |           |           |
|                | REPC&MT15               |           |           |           |           |
|                | Sig. (2-tailed)         |           |           |           |           |
|                | Correlation Coefficient | ,594**    | 1,000     |           |           |
|                | REPC&MT16               |           |           |           |           |
|                | Sig. (2-tailed)         | ,000      |           |           |           |
|                | Correlation Coefficient | ,127*     | ,075      | 1,000     |           |
|                | REPC&MT17               |           |           |           |           |
|                | Sig. (2-tailed)         | ,013      | ,144      |           |           |
|                | Correlation Coefficient | ,164**    | ,181**    | ,232**    | 1,000     |
|                | REPC&MT18               |           |           |           |           |
|                | Sig. (2-tailed)         | ,001      | ,000      | ,000      |           |

\*\* A correlação é significativa no nível 0.01 (2-caudas).

\* A correlação é significativa no nível 0.05 (2-caudas).

Fonte: Elaborado pelo autor

Nota-se que existe uma forte correlação do item REPCMT15 com o item REPCMT16 com um coeficiente de correlação de 0,594 com um nível de significância inferior a 0,01. É de se realçar o facto de nos itens REPCMT16 e REPCMT17 não terem nenhuma dependência, resultado esse evidenciado com um sig. = 0,144 muito superior ao estatisticamente tolerável, no valor de 0,05.

#### 6.1.5 Análise cruzada das respostas na perspetiva dos professores e alunos.

Nesta secção apresentamos uma abordagem cruzada dos dados em duplo, no intuito de expor o grau de correlação com que as respostas se relacionam, aceitando ou

rejeitando a correlação existente numa perspetiva dual de uma medida de concentração (Sousa & Penaloza, 2005). Deste modo, apresentamos as variabilidades a elas associadas, através da dependência, identificando o grau de significância que permita a comparação das respostas nas questões, recorrendo ao teste de não normalidade binomial de Spearman, tendo em conta a natureza ordinária dos itens, procurando a convergência de concordância nas questões agregadas, identificando a maior correlação nas respostas e consequentemente inferir relativamente à população em análise. Assim, analisamos através da correlação e tabulação cruzada de dados à consistência e à intensidade na concordância, obtida com o cruzamento das questões nos blocos.

#### ***6.1.5.1 Análise cruzada das respostas da perspetiva dos Professores***

Nesta seção apresentamos a correlação inter-itens para as dimensões IOCC, PCSICC e FACC. A escolha destas três dimensões apoia no fato de apresentarem com maior realce para nossa pesquisa, sendo certo que as outras duas dimensões que não foram analisadas neste contexto, também detêm um alto grau de importância e que futuramente será objeto de análise em outras investigações.

##### ***6.1.5.1.1.1 Correlação inter-itens nos blocos IOCC, FACC e PSICC***

Analisando a consistência interna dos itens, optamos pela correlação de Spearman entre pares nas dimensões (blocos), tendo em conta a escala de ponderação de valores do coeficiente. Consideramos que valores menores que 0,5 indicam a correlação pobre, valores entre 0,5 e 0,75 são de moderadas correlações, os valores entre 0,75 e 0,90 de boa correlação, valores maiores 0,90 de excelente correlação e 1 de perfeita correlação (Reis, 2004). Para a análise de correlação, tomamos em consideração o nível de significância (valor p), cujo valor de corte para rejeitar a hipóteses nula de existir correlação entre os itens é de 0,05.

Na tabela seguinte apresentamos a correlação entre os itens na dimensão IOCC, indicando a nível de significância (valor p) em que se dá a tendência de respostas dadas pelos professores.

**Tabela 6.75. Correlação dos itens da dimensão IOCC (Professores)**

|                |                        | IOCC1                  | IOCC2 | IOCC3  | IOCC4 | IOCC5  | IOCC6  | IOCC7  | IOCC8  |        |
|----------------|------------------------|------------------------|-------|--------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Spearman's rho | IOCC1                  | Coeficiente Correlação | 1,000 | ,412** | ,054  | ,435** | ,520** | ,259** | -,030  | ,264** |
|                |                        | Sig. (2-coudas)        |       | ,000   | ,515  | ,000   | ,000   | ,001   | ,717   | ,001   |
|                |                        | N                      | 149   | 149    | 147   | 149    | 148    | 149    | 149    | 149    |
|                | IOCC2                  | Coeficiente Correlação |       | 1,000  | ,032  | ,371** | ,324** | ,039   | ,028   | ,217** |
|                |                        | Sig. (2-coudas)        |       |        | ,696  | ,000   | ,000   | ,635   | ,739   | ,008   |
|                |                        | N                      |       | 149    | 147   | 149    | 148    | 149    | 149    | 149    |
|                | IOCC3                  | Coeficiente Correlação |       |        | 1,000 | ,106   | ,130   | -,112  | ,271** | ,070   |
|                |                        | Sig. (2-coudas)        |       |        |       | ,201   | ,118   | ,178   | ,001   | ,402   |
|                |                        | N                      |       |        | 147   | 147    | 146    | 147    | 147    | 147    |
|                | IOCC4                  | Coeficiente Correlação |       |        |       | 1,000  | ,487** | ,145   | ,045   | ,291** |
|                |                        | Sig. (2-coudas)        |       |        |       |        | ,000   | ,077   | ,588   | ,000   |
|                |                        | N                      |       |        |       | 149    | 148    | 149    | 149    | 149    |
|                | IOCC5                  | Coeficiente Correlação |       |        |       |        | 1,000  | ,133   | -,016  | ,244** |
|                |                        | Sig. (2-coudas)        |       |        |       |        |        | ,108   | ,850   | ,003   |
|                |                        | N                      |       |        |       |        | 148    | 148    | 148    | 148    |
|                | IOCC6                  | Coeficiente Correlação |       |        |       |        |        | 1,000  | -,044  | ,222** |
|                | Sig. (2-coudas)        |                        |       |        |       |        |        | ,597   | ,006   |        |
|                | N                      |                        |       |        |       |        | 149    | 149    | 149    |        |
| IOCC7          | Coeficiente Correlação |                        |       |        |       |        |        | 1,000  | ,026   |        |
|                | Sig. (2-coudas)        |                        |       |        |       |        |        |        | ,753   |        |
|                | N                      |                        |       |        |       |        |        | 149    | 149    |        |
| IOCC8          | Coeficiente Correlação |                        |       |        |       |        |        |        | 1,000  |        |
|                | Sig. (2-coudas)        |                        |       |        |       |        |        |        |        |        |
|                | N                      |                        |       |        |       |        |        |        | 149    |        |

**Fonte: Elaborado pelo autor**

Analisando o quadro, constata-se que a correlação do item IOCC1 com os itens IOCC3 e IOCC7 não é significativa, isto porque o nível de significância (valor p) é superior a 0,05, mas com os restantes itens, a correlação é muito significativa ( $p < 0,01$ ). Para o item IOCC2, constata-se também uma significativa correlação com os itens IOCC4, IOCC5 e IOCC8 ( $p < 0,01$ ). O item IOCC3 é correlativamente muito significativo ao item IOCC7 ( $0,001 < p < 0,01$ ). Para o item IOCC4, a correlação que existe é extremamente significativa, com um valor  $p < 0,001$  em relação aos itens IOCC5 e IOCC8, além da correlação com os itens de ordem inferior já referidos. Os itens IOCC5 e IOCC6, para além das correlações anteriormente referenciadas, existe significativa correlação com o item IOCC8. Para o par de item (IOCC7, IOCC8), observamos que a correlação não é significativa. Apesar de existir significativa correlação resntarem valor de coeficiente de correlação menor de 0,5 indicando assim, uma pobre correlação inter-itens na dimensão IOCC das respostas dos

professores. Este resultado nos leva a inferir parcialmente, segundo os professores, que existe uma tendência estatística de ineficiência na implementação da organização curricular por competências no contexto de ensino técnico e profissional.

Analisando as perspetivas dos professores na dimensão FACC, a correlação interna inter-itens dos resultados revelou-nos em alguns pares de itens de pobre correlação com valores inferiores a 0,5 para o coeficiente de correlação, peso embora com valor p em alguns pares de itens revelando extrema significância (vid. Tabela 6. 76).

**Tabela 6.76. Correlação dos itens no bloco FACC (Professores)**

|        |                        | FACC9  | FACC10 | FACC11        | FACC12       | FACC13        | FACC14        | FACC15        | FACC16        |
|--------|------------------------|--------|--------|---------------|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| FACC9  | Coeficiente Correlação | 1,0000 | 0,1078 | 0,0932        | -0,1134      | <b>,375**</b> | <b>,297**</b> | <b>,211*</b>  | <b>,181*</b>  |
|        | Sig. (2-coudas)        |        | 0,1906 | 0,2600        | 0,1683       | 0,0000        | 0,0002        | 0,0100        | 0,0281        |
|        | N                      |        | 149    | 148           | 149          | 149           | 149           | 148           | 147           |
| FACC10 | Coeficiente Correlação |        | 1,0000 | <b>,337**</b> | <b>,176*</b> | 0,0737        | 0,0205        | <b>,216**</b> | 0,0364        |
|        | Sig. (2-coudas)        |        |        | 0,0000        | 0,0323       | 0,3718        | 0,8037        | 0,0085        | 0,6616        |
|        | N                      |        |        | 148           | 149          | 149           | 149           | 148           | 147           |
| FACC11 | Coeficiente Correlação |        |        | 1,0000        | 0,0834       | 0,1466        | -0,0470       | 0,1485        | 0,1431        |
|        | Sig. (2-coudas)        |        |        |               | 0,3136       | 0,0755        | 0,5705        | 0,0726        | 0,0848        |
|        | N                      |        |        |               | 148          | 148           | 148           | 147           | 146           |
| FACC12 | Coeficiente Correlação |        |        |               | 1,0000       | 0,1061        | <b>-,163*</b> | 0,0829        | -0,1595       |
|        | Sig. (2-coudas)        |        |        |               |              | 0,1979        | 0,0470        | 0,3164        | 0,0536        |
|        | N                      |        |        |               |              | 149           | 149           | 148           | 147           |
| FACC13 | Coeficiente Correlação |        |        |               |              | 1,0000        | <b>,297**</b> | <b>,228**</b> | <b>,216**</b> |
|        | Sig. (2-coudas)        |        |        |               |              |               | 0,0002        | 0,0054        | 0,0085        |
|        | N                      |        |        |               |              |               | 149           | 148           | 147           |
| FACC14 | Coeficiente Correlação |        |        |               |              |               | 1,0000        | 0,1477        | <b>,318**</b> |
|        | Sig. (2-coudas)        |        |        |               |              |               |               | 0,0733        | <u>0,0001</u> |
|        | N                      |        |        |               |              |               |               | 148           | 147           |
| FACC15 | Coeficiente Correlação |        |        |               |              |               |               | 1,0000        | <b>,258**</b> |
|        | Sig. (2-coudas)        |        |        |               |              |               |               |               | 0,0017        |
|        | N                      |        |        |               |              |               |               |               | 146           |
| FACC16 | Coeficiente Correlação |        |        |               |              |               |               |               | 1,0000        |
|        | Sig. (2-coudas)        |        |        |               |              |               |               |               | 0,0008        |

\*\* . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 caudas).

\* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 caudas).

**Fonte: Elaborado pelo autor**

Para o item IOCC9, observamos que a correlação não é significativa relativamente aos itens FACC9, FACC10, FACC11 e FACC12 e significativa com os restantes itens, sendo certo que estas correlações são pobres. Relativamente ao item FACC10, existe significativa correlação também de nível pobre ao parear com os itens FACC11, FACC12 e FACC15.

Realçamos o fato de existir uma pobre correlação, mas de extrema significância entre os pares de itens (FACC9, FACC13), (FACC9, FACC14), (FACC10, FACC11), (FACC13, FACC14), (FACC14, FACC16), pelo que aferimos a existência de uma forte dependência entre eles.

A extrema dependência dos itens mostra-nos que para os professores, uma competência refere-se a um saber-fazer, que pode ser avaliado através do desempenho e que ela se exprime a forma como o aluno é capaz de realizar uma tarefa, mobilizando conhecimentos, atitudes e comportamentos. No entanto, parece existir uma incongruência na forma de apropriação do conceito de competências quando correlativamente se obtém pela associação da dos itens FACC10 e FACC11 uma extrema significância de correlação entre eles, embora pobre ( $r=337$ ;  $p<0,001$ ).

Outros dados que nos impõem uma análise de correlação são os pares (FACC13, FACC14) e (FACC14, FACC16) saber em uso: saber-saber, saber-ser e saber-fazer que possibilitam aos alunos realizar as tarefas a que lhes são atribuídas.

A nível das PCSICC (práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competências a nível da planificação e da avaliação), a correlação obtida entre os itens nos direciona para uma tendência de disparidade de correlação com uma predominância da não significância. É de se realçar o facto de existir uma correlação bipolarizada de pobre e de moderada correlação significativa e de extrema significância (Vid. Tabela 6.77).

**Tabela 6.77. Correlação dos itens no bloco PSICC (Professores)**

|          |                        | PCSICC17 | PCSICC18     | PCSICC19     | PCSICC20      | PCSICC21      | PCSICC22      |
|----------|------------------------|----------|--------------|--------------|---------------|---------------|---------------|
| PCSICC17 | Coeficiente Correlação | 1,000    | <u>,209*</u> | ,149         | ,096          | ,065          | ,155          |
|          | Sig. (2-coudas)        |          | ,011         | ,070         | ,244          | ,430          | ,060          |
|          | N                      | 149      | 149          | 149          | 149           | 148           | 149           |
| PCSICC18 | Coeficiente Correlação |          | 1,000        | <u>,187*</u> | ,062          | ,055          | <u>,232**</u> |
|          | Sig. (2-coudas)        |          |              | ,022         | ,454          | ,508          | ,004          |
|          | N                      |          | 149          | 149          | 149           | 148           | 149           |
| PCSICC19 | Coeficiente Correlação |          |              | 1,000        | <u>,579**</u> | <u>,533**</u> | <u>,312**</u> |
|          | Sig. (2-coudas)        |          |              |              | ,000          | ,000          | ,000          |
|          | N                      |          |              | 149          | 149           | 148           | 149           |
| PCSICC20 | Coeficiente Correlação |          |              |              | 1,000         | <u>,550**</u> | <u>,255**</u> |
|          | Sig. (2-coudas)        |          |              |              |               | ,000          | ,002          |
|          | N                      |          |              |              | 149           | 148           | 149           |
| PCSICC21 | Coeficiente Correlação |          |              |              |               | 1,000         | <u>,255**</u> |
|          | Sig. (2-coudas)        |          |              |              |               |               | ,002          |
|          | N                      |          |              |              |               | 148           | 148           |
| PCSICC22 | Coeficiente Correlação |          |              |              |               |               | 1,000         |
|          | Sig. (2-coudas)        |          |              |              |               |               |               |
|          | N                      |          |              |              |               |               | 149           |

**Fonte: Elaborado pelo autor**

Realçamos o fato de existir uma moderada correlação extremamente significante dos pares (PCSICC19, PCSICC20) (PCSICC19, PCSICC21) e (PCSICC20, PCSICC21,) cujos coeficientes de correlação de Spearman são 0,579; 533 e 550 respetivamente. Em termos reais, isto significa que os professores assumem que a introdução da organização curricular por competências altera substancialmente a forma de planificar seu trabalho, assumem também que esta veio alterar a forma como vem avaliando seus alunos e as estratégias metodológicas que implementam na sala de aula.

### 6.1.5.2 Análise cruzada das respostas da perspetiva dos alunos

A semelhança da seção 6.1.5.2, apresentamos nesta, a correlação inter-itens para as dimensões IOCC, PCSICC. A escolha das duas dimensões tem o mesmo propósito da seção antecedente.

#### 6.1.5.2.1 Correlação inter-itens

Recorrendo aos resultados das respostas dos alunos, construímos de a tabela de correlação inter-tens no bloco IOCC, de modo a cruzar as informações e aferir com maior consistência quanto à eficiência ou não dos agentes da formação técnico-profissional na implementação e organização do currículo por competências. Assim, a tabela abaixo, dá-nos uma visão das correlações existentes nos pares de itens no bloco.

**Tabela 6.78. Correlação dos itens no bloco IOCC (alunos).**

|                |       |                        | IOCC1 | IOCC2  | IOCC3 | IOCC4  | IOCC5  | IOCC6  | IOCC7  | IOCC8  |
|----------------|-------|------------------------|-------|--------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Spearman's rho | IOCC1 | Coeficiente Correlação | 1,000 | ,273** | ,098  | ,266** | ,144** | ,124*  | ,156** | ,155** |
|                |       | Sig. (2-caudas)        |       | ,000   | ,058  | ,000   | ,005   | ,016   | ,002   | ,002   |
|                | IOCC2 | Coeficiente Correlação |       | 1,000  | ,080  | ,275** | ,200** | ,079   | ,245** | ,224** |
|                |       | Sig. (2-caudas)        |       |        | ,121  | ,000   | ,000   | ,126   | ,000   | ,000   |
|                | IOCC3 | Coeficiente Correlação |       |        | 1,000 | ,292** | ,167** | ,113*  | ,291** | ,300** |
|                |       | Sig. (2-caudas)        |       |        |       | ,000   | ,001   | ,028   | ,000   | ,000   |
|                | IOCC4 | Coeficiente Correlação |       |        |       | 1,000  | ,199** | ,154** | ,252** | ,295** |
|                |       | Sig. (2-caudas)        |       |        |       |        | ,000   | ,003   | ,000   | ,000   |
|                | IOCC5 | Coeficiente Correlação |       |        |       |        | 1,000  | ,050   | ,191** | ,265** |
|                |       | Sig. (2-caudas)        |       |        |       |        |        | ,332   | ,000   | ,000   |
|                | IOCC6 | Coeficiente Correlação |       |        |       |        |        | 1,000  | ,145** | ,040   |
|                |       | Sig. (2-caudas)        |       |        |       |        |        |        | ,005   | ,438   |
|                | IOCC7 | Coeficiente Correlação |       |        |       |        |        |        | 1,000  | ,248** |
|                |       | Sig. (2-caudas)        |       |        |       |        |        |        |        | ,000   |
|                | IOCC8 | Coeficiente Correlação |       |        |       |        |        |        |        | 1,000  |
|                |       | Sig. (2-caudas)        |       |        |       |        |        |        |        |        |

\*\* . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 caudas).

\*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 caudas).

**Fonte: Elaborado pelo autor**

#### **6.1.5.2.2 Análise inferencial da perspetiva empírica dos professores – teste de hipóteses**

Nesta seção, apresentamos as inferências das perspetivas dos alunos sobre o objeto de estudo, que nos permitem esclarecer se a implementação da metodologia de ensino e aprendizagem na abordagem por competências, as práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competências e as relações estabelecidas entre os sujeitos dos centros de formação profissional e o mercado de trabalho têm-se efetivados de forma eficaz e com substancial eficiência. Sendo as variáveis nos 18 itens construídas numa métrica ordinal, assumimos as recomendações estatísticas de Agresti e Finlay (2012) em determinar testes não paramétricos de correlação de Spearman inter-itens e de dependência Kruskal Wallis entre as escolas, via de formação, o sexo, as atividades de empregabilidade, as relações do trabalho com a formação.

#### **6.1.5.2.3 Análise de correlação inter-itens dos Blocos**

No bloco IOCC tivemos que verificar se os itens dependem entre si. Os resultados foram apresentados na tabela abaixo.



**Tabela 6.79. correlação inter-itens dos Bloco IOCC**

|                               |       |                         | IOCC1  | IOCC2  | IOCC3  | IOCC4  | IOCC5  | IOCC6  | IOCC7  | IOCC8 |
|-------------------------------|-------|-------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|
| Coeficiente de Spearman's rho | IOCC1 | Correlation Coefficient | 1,000  |        |        |        |        |        |        |       |
|                               |       | Sig. (2-tailed)         |        |        |        |        |        |        |        |       |
|                               | IOCC2 | Correlation Coefficient | ,273** | 1,000  |        |        |        |        |        |       |
|                               |       | Sig. (2-tailed)         | ,000   |        |        |        |        |        |        |       |
|                               | IOCC3 | Correlation Coefficient | ,098   | ,080   | 1,000  |        |        |        |        |       |
|                               |       | Sig. (2-tailed)         | ,058   | ,121   |        |        |        |        |        |       |
|                               | IOCC4 | Correlation Coefficient | ,266** | ,275** | ,292** | 1,000  |        |        |        |       |
|                               |       | Sig. (2-tailed)         | ,000   | ,000   | ,000   |        |        |        |        |       |
|                               | IOCC5 | Correlation Coefficient | ,144** | ,200** | ,167** | ,199** | 1,000  |        |        |       |
|                               |       | Sig. (2-tailed)         | ,005   | ,000   | ,001   | ,000   |        |        |        |       |
|                               | IOCC6 | Correlation Coefficient | ,124*  | ,079   | ,113*  | ,154** | ,050   | 1,000  |        |       |
|                               |       | Sig. (2-tailed)         | ,016   | ,126   | ,028   | ,003   | ,332   |        |        |       |
|                               | IOCC7 | Correlation Coefficient | ,156** | ,245** | ,291** | ,252** | ,191** | ,145** | 1,000  |       |
|                               |       | Sig. (2-tailed)         | ,002   | ,000   | ,000   | ,000   | ,000   | ,005   |        |       |
|                               | IOCC8 | Correlation Coefficient | ,155** | ,224** | ,300** | ,295** | ,265** | ,040   | ,248** | 1,000 |
|                               |       | Sig. (2-tailed)         | ,002   | ,000   | ,000   | ,000   | ,000   | ,438   | ,000   |       |

\*\* . A correlação é significativa no nível 0.01 (2-caudas).

\* . A correlação é significativa no nível 0.05 (2-caudas).

**Fonte: Elaborado pelo autor**

Analisando os resultados da tabela, constata-se que não existe correlação entre o item IOCC3 e os itens IOCC1 e IOCC2, isto porque o sig. é maior que 0,05. De igual modo, apuramos a ausência de correlação no item IOCC6 com os itens IOCC2, IOCC5 e IOCC8. Nos restantes itens, apesar de existir uma correlação, esta não é forte.

Para o bloco PCSICC (Práticas Curriculares no sentido de inclusão do conceito de competência)

O teste de correlação de Spearman leva-nos a assumir com segurança que não existe dependência entre os pares de itens PCSICC9 com PCSICC11 e PCSICC12, no item PCSICC10 com PCSICC11 e no item PCSICC11 com PCSICC12 e PCSICC14. No entanto, os itens apresentados na tabela que detêm alguma correlação, não é tão relevante, isto é, o coeficiente de correlação é inferior a 0,30 (Agresti e Finlay, 2012). Realçamos a correlação negativa conseguida com os itens PSICC11 e PCSICC12 de -0,105 com um nível de significância de 0,042, com uma dependência em sentido contrário, demonstrando na tabela a seguir:

**Tabela 6.80. Teste de tendência de concordância na dimensão PSICC**

| Estadísticas de amostras emparelhadas |                                                                                                                                        |       |     |               |                        |          |                    |      |
|---------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-----|---------------|------------------------|----------|--------------------|------|
| Itens                                 |                                                                                                                                        | Média | N   | Desvio Padrão | Erro Padrão Para Média | Z        | Ic (95% Confiança) |      |
| Par 1                                 | Os ritmos com que os professores trabalham os temas na sala de aula são acelerados. (PSICC11)                                          | 3,03  | 379 | 1,111         | ,057                   | 0,051367 | 2,98               | 3,09 |
|                                       | A escola promove atividades lúdicas e extracurriculares ligados ao desenvolvimento das capacidades e habilidades dos alunos. (PSICC12) | 2,91  | 379 | 1,113         | ,057                   | 0,051367 | 2,85               | 2,96 |

**Fonte: Elaborado pelo autor**

O que se constata na tabela é que existe praticamente uma indefinição nas respostas nas duas questões, enquanto que para a questão PESICC11, temos uma ligeira tendência concordante e para a questão PSICC12 a tendência é ligeiramente discordante. Resultados esses dados pelas médias.

Quanto à dimensão REPCMT (Relação Ensino Por Competências e o Mercado de Trabalho), nos quatro itens, nota-se que existe moderadas e fracas correlações internas entre os itens de muita significância ( $0,001 < p < 0,01$ ) representado na tabela a seguir.

**Tabela 6.81. Correlação dos Itens REPC&MT**

|                |           |                         | Correlação |           |           |           |
|----------------|-----------|-------------------------|------------|-----------|-----------|-----------|
|                |           |                         | REPC&MT15  | REPC&MT16 | REPC&MT17 | REPC&MT18 |
| Spearman's rho | REPC&MT15 | Correlation Coefficient | 1,000      |           |           |           |
|                |           | Sig. (2-tailed)         |            |           |           |           |
|                | REPC&MT16 | Correlation Coefficient | ,594**     | 1,000     |           |           |
|                |           | Sig. (2-tailed)         | ,000       |           |           |           |
|                | REPC&MT17 | Correlation Coefficient | ,127*      | ,075      | 1,000     |           |
|                |           | Sig. (2-tailed)         | ,013       | ,144      |           |           |
|                | REPC&MT18 | Correlation Coefficient | ,164**     | ,181**    | ,232**    | 1,000     |
|                |           | Sig. (2-tailed)         | ,001       | ,000      | ,000      |           |

\*\* . A correlação é significativa no nível 0.01 (2-caudas).

\* . A correlação é significativa no nível 0.05 (2-caudas).

**Fonte: Elaborado pelo autor**

Nota-se que existe uma forte correlação do item REPCMT15 com o item REPCMT16 com um coeficiente de correlação de 0,594 com um nível de significância inferior a 0,01. É de se realçar ao facto de nos itens REPCMT16 e REPCMT17 não ter nenhuma dependência, resultado esse evidenciado com um sig. = 0,144 muito superior ao estatisticamente toleravel, no valor de 0,05.

#### 6.1.5.2.4 Análise Inferencial da perspetiva impírica do aluno sobre os itens

Considerando a hipótese nula de que o sexo dos alunos influenciam as respostas na dimensão IOCC, testamos a hipótese e obtivemos com recurso ao teste de Kruskal Wallis, os resultados da tabela 6.83 abaixo:

**Tabela 6.82. Influência do sexo dos alunos nas respostas.**

|             | Test Statistics <sup>a,b</sup> |       |       |       |       |       |       |       |
|-------------|--------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|             | IOCC1                          | IOCC2 | IOCC3 | IOCC4 | IOCC5 | IOCC6 | IOCC7 | IOCC8 |
| Chi-Square  | 1,834                          | ,988  | 2,771 | ,161  | 2,575 | ,193  | 3,874 | ,853  |
| Df          | 1                              | 1     | 1     | 1     | 1     | 1     | 1     | 1     |
| Asymp. Sig. | ,176                           | ,320  | ,096  | ,688  | ,109  | ,661  | ,049  | ,356  |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Sexo dos Alunos

**Fonte: Elaborado pelo autor**

Para os oito itens da dimensão IOCC, os valores de teste de Kruskal Wallis com um nível de significância, superior 0,05 levaram-nos a não rejeitar a hipótese nula de que, os sexos dos alunos influenciam as respostas dos alunos quanto à implementação da organização do currículo por competências.

A nível dos centros de formação nos oito itens da dimensão IOCC, o teste levou-nos a não aceitar a hipótese nula de que o contexto dos centros de formação tecnico-profissionais influenciam as respostas dos alunos, isto porque em itens tivemos as estatísticas de teste Kruskal Wallis, com níveis de significancias inferiores a 0,05 excetuando o item IOCC6 que é ligeiramente superior (vid. Tabela, 6.83).

**Tabela 6.83. Teste de hipótese Kruskal Wallis grupo centro formação (alunos).**

| Test Statistics <sup>a,b</sup> |        |        |        |        |        |        |        |        |
|--------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
|                                | IOCC1  | IOCC2  | IOCC3  | IOCC4  | IOCC5  | IOCC6  | IOCC7  | IOCC8  |
| Chi-Square                     | 20,255 | 22,384 | 19,631 | 22,275 | 51,937 | 12,355 | 12,865 | 36,789 |
| df                             | 6      | 6      | 6      | 6      | 6      | 6      | 6      | 6      |
| Asymp. Sig.                    | ,002   | ,001   | ,003   | ,001   | ,000   | ,055   | ,045   | ,000   |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Centro de Formação

**Fonte: Elaborado pelo autor**

Quando analisado as influências de respostas segundo a via de formação (Técnica ou profissional), notamos dispersão de resultados de teste (Tabela 6.84).

**Tabela 6.84. Teste de Kruskal Wallis IOCC (alunos)**

| Test Statistics <sup>a,b</sup> |       |       |       |       |        |       |       |       |
|--------------------------------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|
|                                | IOCC1 | IOCC2 | IOCC3 | IOCC4 | IOCC5  | IOCC6 | IOCC7 | IOCC8 |
| Chi-Square                     | 4,307 | 5,142 | ,558  | 2,539 | 26,571 | 3,904 | ,096  | ,575  |
| df                             | 1     | 1     | 1     | 1     | 1      | 1     | 1     | 1     |
| Asymp. Sig.                    | ,038  | ,023  | ,455  | ,111  | ,000   | ,048  | ,757  | ,448  |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Via de Formação Técnica\_Profissional

**Fonte: Elaborado pelo autor**

Dado ao nível de sig. <0,05, rejeitamos a hipótese de que as vias de formação influenciam as respostas IOCC1, IOCC2, IOCC5 e aceitamos as hipótese para os itens IOCC3, IOCC4, IOCC6, IOCC7 e IOCC8 visto que sig. >0,05.

Considerando a hipótese de que os sexos dos alunos influenciam as respostas na dimensão PCSICC (práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competências), obtivemos para teste de Kruskal Wallis os resultados da tabela seguinte:

**Tabela 6.85 . Teste estatístico PCSICC (alunos)**

|             | Test Statistics <sup>a,b</sup>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |          |          |          |          |          |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
|             | Dimensão PCSICC                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |          |          |          |          |          |
|             | Os conteúdos abordados pelos professores nas disciplinas técnicas são articulados com situações e problemas do quotidiano.<br>A escola motiva os alunos a desenvolver regularmente atividades cívicas na comunidade com os colegas, professores e outras pessoas.<br>Os ritmos com que os professores trabalham os temas na sala de aula são acelerados.<br>A escola promove atividades lúdicas e extracurriculares ligadas ao desenvolvimento das capacidades e habilidades dos alunos.<br>Os professores demonstram certa flexibilidade na minha forma de aprendizagem.<br>O professor passa-nos trabalhos práticos e de pesquisa para aplicar e articular os conhecimentos das diferentes disciplinas. |          |          |          |          |          |
|             | PCSICC9                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | PCSICC10 | PCSICC11 | PCSICC12 | PCSICC13 | PCSICC14 |
| Chi-Square  | ,202                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | ,067     | ,984     | 1,498    | 1,693    | 1,945    |
| Df          | 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        |
| Asymp. Sig. | ,653                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | ,796     | ,321     | ,221     | ,193     | ,163     |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Sexo dos Alunos

**Fonte: Elaborado pelo autor**

O teste Kruskal Wallis apresentado no quadro acima, permitiu-nos aceitar a hipótese de que as respostas da dimensão PCSICC são influenciadas pelo sexo do aluno com um nível de significância de superior a 0,05.

Pelo teste de Kruskal Wallis não aceitamos a hipótese de que os contextos dos centros influenciam as respostas na dimensão PCSICC, isto é confirmado com níveis de significâncias conseguido em todos os itens com valores inferiores a 0,05 (vid. Tabela 6.86)

**Tabela 6.86. Teste Kruskal Wallis dimensão PCSICC por escolas (alunos)**

|             | Test Statistics <sup>a,b</sup> |          |          |          |          |          |
|-------------|--------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
|             | PCSICC9                        | PCSICC10 | PCSICC11 | PCSICC12 | PCSICC13 | PCSICC14 |
| Chi-Square  | 27,764                         | 46,366   | 14,350   | 35,755   | 24,564   | 15,341   |
| Df          | 6                              | 6        | 6        | 6        | 6        | 6        |
| Asymp. Sig. | ,000                           | ,000     | ,026     | ,000     | ,000     | ,018     |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Centro de Formação

Ao testarmos a influência da via de formação nas respostas dos alunos, o teste de Kruskal Wallis evidencia níveis de significâncias superiores e inferiores ao nível crítico de 0,05, o que não nos leva a aceitar nem a rejeitar a hipótese de que as via de formação influenciam as respostas dos formandos em relação aos itens da dimensão PCSICC, resultados esses apresentados na tabela abaixo.

**Tabela 6.87. Teste Kruskal Wallis dimensão PCSICC por Via de formação (alunos)**

| Test Statistics <sup>a,b</sup> |         |          |          |          |          |          |
|--------------------------------|---------|----------|----------|----------|----------|----------|
|                                | PCSICC9 | PCSICC10 | PCSICC11 | PCSICC12 | PCSICC13 | PCSICC14 |
| Chi-Square                     | 8,869   | 2,269    | 5,579    | ,129     | 8,048    | ,298     |
| Df                             | 1       | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        |
| Asymp. Sig.                    | ,003    | ,132     | ,018     | ,720     | ,005     | ,585     |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Via de Formação Técnica\_Profissional

**Fonte: Elaborado pelo autor**

Se por um lado não aceitamos a hipótese nula de haver influência dos contextos dos centros de formação profissional nas respostas dos alunos nos itens PCSICC9, PCSICC11 e PCSICC13 por outros não rejeitamos a hipótese de influencia nos itens PCSICC10, PCSICC12 e PCSICC14.

No que concerne à dimensão RECMT - as perspetivas dos alunos sobre a relação entre o ensino técnico e profissional e a preparação para o mercado de trabalho, salientando o papel da noção de competência, analisamos a correlação inter-itens do bloco e os dados nos indica uma fraca correlação na maioria dos pares, sendo estas correlações muito significantes ( $0,001 < p < 0,01$ ). Valores esses expressos na tabela abaixo.

Nesta dimensão apuramos que, a perspetiva dos alunos sobre a relação que o ensino técnico e profissional e o mercado de trabalho se estabelece é ruim, resultado traduzido do teste de Qui-quadrado de Friedman de 94,389 com uma extrema significância ( $p < 0,001$ ) a um grau de liberdade  $gl=3$  e cujas médias dos itens se encontram expostos na tabela abaixo.

**Tabela 6.88. Teste de Friedman para dimensão RECMT (alunos)**

| Item                | RECMT15 | RECMT16 | RECMT17 | RECMT18 |
|---------------------|---------|---------|---------|---------|
| Classificação Média | 2,17    | 2,3     | 2,84    | 2,69    |

**Fonte: Elaborado pelo autor.**

O resultado de teste Freadman obtido pelas médias ( $\bar{x} < 3,75$ ) de concordância nas respostas dos alunos leva-nos a rejeitar a hipótese de que as escolas têm estabelecido relações eficientes com o mercado de trabalho, com vista a desenvolver nos formandos competências que estes irão fazer uso no contexto real de trabalho.

## **6.2 Dados qualitativos**

### **6.2.1 Entrevistas**

Ao recolhermos dados qualitativos pela via de entrevistas com os diretores, subdiretores das escolas técnicas e coordena

dores dos centros de formação profissional, temos como participantes 16 sujeitos, escolhidos intencionalmente, sendo 12 das escolas técnicas e 4 do instituto de emprego e formação profissional. Em termos demográficos, constatamos que as lideranças nos centros de formação técnico profissional são maioritariamente ocupadas por homens (gráfico 6.67).

**Gráfico 6.67. Representatividade das lideranças nos centros de forma por Sexo.**



**Fonte: Elaborado pelo autor**

Na tabela seguinte (tabela 6.89), ilustramos a ocupação das diferentes lideranças escolares. Como pode ver, as funções de diretor e subdiretor técnico-profissional das escolas técnicas são 100% lideradas por homens, enquanto a subdireção pedagógica é maioritariamente liderada por mulheres, com uma taxa de representatividade de 75%.

Quanto aos coordenadores do IEFP, observou-se a equidade do género, sendo 50% de homens e 50% de mulheres (ver tabela 6.89).

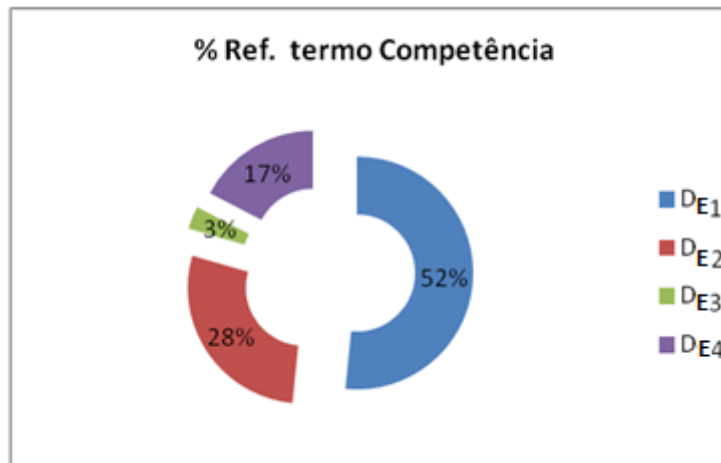
**Tabela 6.89: Entrevistas às Lideranças das Escolas Técnicas e Centros de Emprego e Formação Profissional.**

| Entrevistados  | Nº Entrevistados | Sexo |   | %M   | %F  |
|----------------|------------------|------|---|------|-----|
|                |                  | M    | F |      |     |
| Diretor(a)     | 4                | 4    | 0 | 100% | 0%  |
| Sub_Ped (a)    | 4                | 1    | 3 | 25%  | 75% |
| Sub_Tec (a)    | 4                | 4    | 0 | 100% | 0%  |
| Cood_IIEFP (a) | 4                | 2    | 2 | 50%  | 50% |
| Total          | 16               | 11   | 5 | 69%  | 31% |

Elaborado pelo autor

Tivemos o cuidado de fazer uma contagem do número de vezes que os diretores se referiram o termo competência nas respostas às questões apresentadas pelo entrevistador, em percentagem, e verificamos um total de 190 vezes em que os diretores utilizaram os termos nos seus diálogos, distribuídos em percentagem e ilustrado no gráfico 6.69.

**Gráfico 6.68. Citação dos termos competência pelos diretores durante a entrevista.**



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Como pode ver, o diretor da escola E1, ( $D_{E1}$ ), foi aquele que mais vezes se referiu ao termo competência, cujas citações feitas por ele foram de 52%, enquanto o diretor da escola 3 ( $D_{E3}$ ) foi aquele que menos vezes se referiu ao termo, ao logo da entrevista e isto espelha a sua perceção relativamente ao conceito de competência, ao proferir a seguinte afirmação: “Portanto, para ser franco digo que desconheço todas essas mudanças (...) da abordagem por competência ... Olha, não estou por dentro deste assunto [...]” ( $D_{E1}$ : 42).



Seguidamente, apresentamos um breve sumário daquilo que foi investigado, a partir das entrevistas aplicadas aos agentes da formação técnica profissional, cuja estrutura apresentamos por uma tabela de categorias que nos induz a uma análise mais consistente das questões subjetivas da pesquisa.

---

## SUMÁRIO DE CATEGORIAS

---

1. Perceção da implementação da organização curricular por competências no contexto do ensino técnico profissional em Cabo Verde;
2. Formas de apropriação do conceito de competências, e da organização curricular por competências no ensino técnico;
3. Práticas de liderança que contribuem para o desenvolvimento das práticas educativas e inovadoras das escolas profissionais e técnicas, com base no conceito de competência;
4. Perspetivas sobre a relação entre o ensino técnico profissional e a preparação para o mercado trabalho.

### ***6.2.1.1 Implementação da organização curricular por competências no contexto do ensino técnico-profissional em Cabo Verde;***

O entendimento que os agentes educativos têm sobre o ensino por competências em Cabo verde está conceptualizado nas distintas perspetivas e sensibilidades pessoais, profissionais e políticas, observadas nas 16 entrevistas feitas nesta pesquisa.

Ao questionarmos sobre a organização curricular por competências, no contexto do ensino técnico-profissional em Cabo Verde, as opiniões divergem. Para as lideranças intermédias (entrevistados), colocamos a seguinte questão: “Qual é a análise que faz da implementação do processo de ensino por competências em Cabo Verde?” O objetivo para essa questão é de “analisar a implementação da organização curricular por competências no contexto do ensino técnico e profissional em Cabo Verde”. Com esta questão, construímos uma série de itens que nos permitiram identificar as perceções dos diretores, subdiretores e coordenadores das escolas técnicas e dos centros de emprego e formação profissional, seguidamente expostos no quadro de categorias que iremos apresentar e que consubstancia uma análise das respostas.

Quadro 6.5. Categorias

| Categoria – 1: Perceção da implementação da organização curricular por competências no contexto do ensino técnico profissional em Cabo Verde; |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Subcategoria                                                                                                                                  | Unidade de contexto                                                                                                                            | Unidade de registro                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| i.1. Perspetiva da reforma curricular por competências.                                                                                       | i. APC é uma excelente abordagem.<br>ii. Conteúdos alinhados a APC<br>iii. Desconhecimento APC.<br>iv. Qualificação profissional focado em APC | <p><b>D<sub>E1</sub></b>:: (...) a abordagem por competência foi e é uma excelente abordagem no processo de ensino e aprendizagem (...)</p> <p><b>D<sub>E2</sub></b> :: (...) desde de 2005, iniciou-se com a reforma curricular, (...) que devia ter dado os seus primeiros frutos a partir de 2010, mas (...) naquilo que entendo e naquilo que é prática, o que temos tido de 2010 até este momento é que essa nova lei de base do sistema educativo praticamente não entrou em vigor, mas foi feito um esforço enorme (...) com a elaboração dos programas em que as equipas desenvolveram conteúdos alinhados com a APC.</p> <p><b>D<sub>E3</sub></b>:: (...) para ser franco, desconheço todas essas mudanças que você fez referência de abordagem por competência. Olha, não estou por dentro deste assunto (...)</p> <p><b>D<sub>E4</sub></b>:: (...) a questão da revisão curricular no ensino técnico, muitas vezes, fez-se um trabalho ao longo dos anos, sobretudo voltado à questão qualificação profissional que tem focado muito mais na abordagem por competência nas qualificações profissionais. E com a reforma curricular de 2005, fez-se um programa que na altura era bom, mas não tinha muito foco à abordagem por competência (...)</p> |
|                                                                                                                                               | v. Crítica a forma como trabalhou APC.<br>vi. Autoformação na APC                                                                              | <p><b>D<sub>E1</sub></b> :: (...) sempre fui crítico pela forma como se trabalhou esta abordagem, principalmente no aspeto da formação dada aos docentes. Muitas vezes eu,</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

|  |                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | vii. Incapacidade dos formadores em explicar APC | <p>             pessoalmente não tive nenhuma sessão de formação na abordagem por competência (...) tivemos a necessidade de fazer a nossa autoformação nesta abordagem, mas (...) muitas vezes houve sessões de formação a professores do ensino básico e, todas as vezes que houve sessões de formação, os professores ficavam com mais dúvidas, isto perante a incapacidade dos formadores em explicar muito bem o que era a abordagem por competência.           </p> |
|--|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaborado pelo autor

#### 6.2.1.1 Análise da implementação do processo da organização curricular por competências no ensino técnico profissional em Cabo Verde.

O entendimento que obtivemos das entrevistas feitas às lideranças das escolas técnicas e dos centros de formação profissional sobre a implementação da organização curricular focada no conceito de competência é que, “[...] a abordagem por competência é uma excelente abordagem no processo de ensino e aprendizagem[...]” (D<sub>E1</sub>). Do ponto de vista da coordenadora pedagógica de um dos centros de emprego e formação profissional,

[...] a abordagem por competência tem sido uma grande preocupação; não é só do sistema, mas também dos parceiros, nomeadamente da cooperação Luxemburguesa que fez um forte investimento na capacitação dos técnicos do sistema de formação profissional e não só, no ensino técnico também (...) Na formação profissional nós tivemos uma grande evolução; um dos marcos da transição do sistema com aposta forte na transmissão de conhecimentos e a rutura do tradicionalismo, para uma abordagem por competências foi a construção do quadro de qualificações. Não é, que nós estamos a trabalhar na abordagem por competência, foi um dos primeiros passos que nós tivemos em termos de abordagem por competências e também as capacitações que foram realizadas durante um certo período, principalmente 2012-2015, (...) Houve uma forte aposta na formação de quadros neste sentido, de uma abordagem por competências, paralelamente à questão do RVCC<sup>20</sup>, do reconhecimento das competências, acho que é uma questão também conexa à questão da abordagem por competências, estando portanto a primeira abordagem mais desenvolvida, já a segunda, sabemos que em termos de regulamentação, ainda carece de muitos aspetos no país[...]

(Coordp<sub>C1</sub>).

<sup>20</sup> Regulação e Validação de Competências e Conhecimento

Para os entrevistados a implementação do ensino na abordagem por competências, é uma mais-valia para o sistema de ensino e aprendizagem, principalmente para os atores do ensino técnico. Para quem trabalha diretamente com o ensino técnico, o ensino na abordagem por competências permite promover de certa forma o saber fazer. “[...] De facto a formação profissional deve ser, e terá que ser baseado em abordagem por competências, pois é a teoria associada à prática”; (Coordp<sub>C2</sub>). Sendo a abordagem por competência uma metodologia associada à prática como se faz crer, para a subdiretora pedagógica da escola técnica E<sub>4</sub>,

[...] o foco é saber fazer, é dar aos jovens a capacidade de sair da escola e fazer alguma coisa. E, a forma correta de dar aos jovens estas potencialidades é através da abordagem por competência. Então, eu acho que é uma mais-valia, é uma vantagem que temos (...) em relação ao ensino formal normal, tradicional. Então, os professores têm, de uma certa forma, uma maior responsabilidade, de conferir o que o aluno faz. Mas, de uma certa forma, ao classificar o aluno, ao avaliar o aluno, o professor sabe que está a fazer uma avaliação correta, uma avaliação certa, visto que o aluno só é avaliado por o que faz e não pelo que sabe. Essa é o básico da abordagem por competência, o aluno tem que ser competente e ser competente é fazer, não é saber, mas fazer. É um dos pilares do saber, saber fazer. Então, considero uma mais-valia muito grande para o ensino técnico, como também para as formações profissionais. (Sdp<sub>E4</sub>)

Na introdução do conceito da abordagem por competências em Cabo Verde, não foi dada a importância com que todos os paradigmas devem ser dados para sua assimilação cultural e cognitiva. Apesar do reconhecimento da sua importância pela viragem de hábitos organizacionais e pedagógicos impregnadas, os atores escolares, pontua a sua implementação numa perspetiva controversa. Se por um lado para alguns atores “houve uma forte aposta na formação de quadros neste sentido, de uma abordagem por competências, paralelamente à questão do RVCC, do reconhecimento das competências, (...) em termos de regulamentação ainda carece de muitos aspetos no país” (Coord<sub>C1</sub>). Por outro há quem considera que para:

[...] a questão da revisão curricular no ensino técnico, muitas vezes fez-se um trabalho ao longo dos anos, sobretudo voltada à questão da qualificação profissional, onde se tem focado muito mais na abordagem por competência nas qualificações profissionais. E com a reforma curricular de 2005, fez-se um programa que na altura era bom, mas não tinha muito foco a abordagem por competência [...]

(D<sub>E4</sub>)

Alguns dos entrevistados manifestam um certo ceticismo na forma como tem sido abordada a questão do ensino por competências em Cabo Verde. Isto é percebido na fala do diretor da escola E<sub>1</sub>, ao afirmar: “desde sempre (...) fui crítico da forma como se trabalhou esta abordagem, principalmente no aspeto da formação dada aos

docentes”  $D_{E1}$ . Justificando esta perspetiva, aponta o fato de não ter tido nenhuma formação na abordagem por competências e que, os conhecimentos que têm tido sobre a abordagem por competências foram obtidos através da autoformação. Esta perspetiva é percebida na entrevista com o diretor da escola  $E_4$  ao afirmar: “a formação na abordagem por competência, que eu já passei por várias sessões de formações, mas não era sobre a abordagem por competência, o foco era na abordagem por competência (...)” ( $D_{E4}$ ). Esta crítica é extensiva à qualidade dos próprios formadores nesta abordagem, que segundo o diretor da escola  $E_1$

[...] todas as vezes que houve sessões de formação, os professores ficavam com mais dúvidas, isto perante a incapacidade dos formadores em explicar muito bem o que era a abordagem por competência. (...) Não havia muita clareza naquilo que se queria da abordagem por competência [...]

( $D_{E1}$ )

Para o coordenador de um dos centros de emprego e formação profissional, em 2012 teve uma “pequena formação” enquanto técnico do centro, e na sua fala, afirma, “mas pelo que eu entendi, daquilo que representava a abordagem por competência na formação profissional, ainda não chegamos a sua implementação..., ainda nós estamos aquém da realidade para implementação da abordagem por competência” ( $Cordp_{C1}$ ). Este posicionamento está visível no fraco envolvimento dos decisores políticos em implementar medidas consistentes de formação e qualificação com base no desenvolvimento de competências dos docentes e discentes. O fraco posicionamento dos decisores políticos perante esta abordagem é manifestado na entrevista com o subdiretor técnico da escola  $E_1$ , ao afirmar:

Relativamente a cursos na abordagem por competências, desde que nós entramos aqui, simplesmente, concluímos um curso, utilizando essa metodologia; concluímos porque esse curso já estava (...) com o 11º ano, e nós, simplesmente concluímos o 12º ano, depois da minha entrada cá na direção da escola. Isto porque com a entrada do novo governo, nós recebemos orientações explícitas, dizendo para não abrir mais formação dessa natureza. Confesso que ficamos um bocadinho sem perceber porquê, mas foram orientações e tivemos que cumprir. Pela nossa estranheza, já no ano seguinte, veio orientações contrárias, dizendo que era para continuar; só que essas orientações apareceram num momento em que todo o ano letivo já estava organizado, não dava de maneira nenhuma, (...) naquela altura implementar um curso de natureza diferente. Bom, é neste sentido que nós, nos últimos anos na escola, temos estado basicamente a trabalhar com os cursos na abordagem tradicional que tinham vindo a ser trabalhados antes mesmo da abordagem por competência [...]

( $Sbdtpe_1$ ).

A reforma curricular do sistema educativo cabo-verdiano que deveria ter dada os seus primeiros frutos em 2010, mas, segundo o diretor D<sub>E2</sub>, não deu. Esta perceção é identificada nas suas palavras ao afirmar:

[...] naquilo que eu entendo e naquilo que é prática, o que temos tido de 2010 até este momento é que, essa nova lei base do sistema educativo praticamente não entrou em vigor, mas foi feito um esforço enorme a partir de 2007, com a elaboração dos currículos e dos programas. Os programas foram feitos por equipas que desenvolveram conteúdos alinhados com a abordagem por competências, mas como nós sabemos, estes programas praticamente não entraram em vigor [...]

(D<sub>E2</sub>).

Nesta mesma linha, a subdiretora pedagógica da escola E<sub>3</sub> afirma que os programas das disciplinas da via técnica, foram realmente reformados e afirma “acho que precisariam de uma, se calhar precisariam ter tido uma revisão que nunca chegaram a ter, para se evitarem essas repetições e conteúdos iguais em programas diferentes” (Subdp<sub>E3</sub>). Na entrevista com diretor D<sub>E4</sub>, este afirma:

[...] ficou claro que é necessário rever todo o programa curricular. (...) A abordagem por competência é um dos temas que se fala muito, mas a praticidade disso não se vive todos os dias dentro do ambiente escolar.

(D<sub>E4</sub>).

No entender dos entrevistados, as perspetivas eram boas. No entanto, observaram-se desajustados critérios na qualificação dos professores, na abordagem por competências e isto é percebido nas falas dos diretores e subdiretores das escolas técnicas ao afirmarem, por exemplo, “[...] eu, pessoalmente não tive nenhuma sessão de formação na abordagem por competência [...]” (D<sub>E1</sub>).

A nível da formação profissional, segundo o coordenador de um dos centros de emprego e formação profissional, iniciaram em 2010, a construção dos catálogos das qualificações profissionais e que, já em 2012 já tinham sido todos implementados. Isto é percebido na entrevista ao afirma que “[...] em 2012 já tínhamos a implementação, mas, mais-ou-menos a partir de 2010, começou todo o processo de construção do quadro, do catálogo nacional das qualificações [...]” (Coord<sub>C1</sub>).

Consciente da necessidade de uma abordagem de aprendizagem consistente e eficiente, um dos entrevistados admite ter vindo a trabalhar na abordagem por competência, mesmo sem existência de instrumentos legais de orientação e implementação do ensino na abordagem por competências nos currículos escolares cabo-

verdianos. O entrevistado refere a sua estratégia, fazendo recurso do currículo oculto, recorrendo às situações do quotidiano para desenvolver determinados conhecimentos nos seus alunos.

[...] perguntava sempre (aos alunos): gostariam de trabalhar tais e tais assuntos na nossa disciplina? (...). Eu tenho um programa nas mãos, eu vou fazer as adaptações, eu trago o que é do conhecimento dos alunos e aí, esses alunos liam e aprendiam a ler com facilidade e as notas eram diferentes [...]

(Sbpd<sub>E1</sub>).

O subdiretor pedagógico mostrou a necessidade de o professor fazer uso da etnografia e etnomatemática para levar os alunos a se sentirem motivados nas aulas e a desenvolverem as suas competências. A subdiretora pedagógica da escola técnica E<sub>3</sub> é de opinião que, o professor interessado no desenvolvimento das competências dos seus alunos faz uso de aspetos concretos, mesmo não estando prescritos no currículo, para o desenvolvimento das competências dos seus formandos. Para a entrevistada, o professor de comunicação e expressão não pode trabalhar numa turma do 11º ano ou do 12º ano de construção civil as teorias literárias, poesias, figuras de estilo da forma como está prescrito no currículo.

Os meninos têm que identificar com o que estão a trabalhar! (...) Tem que perceber que aquilo que estão a aprender vai ser útil nas escolhas que eles fizerem. Então, as línguas, principalmente o português, o francês, o inglês, os meninos têm que perceber porque é que estão a estudar. Não posso dar-lhes aulas numa coisa que os meninos dizem: isto é para quê? Para quê que estou a estudar isto? O menino vai precisar de falar, vai precisar de dar uma entrevista, vai precisar de escrever uma carta, vai precisar de escrever um requerimento, vai precisar de fazer um relatório, e, é isso que o menino tem que fazer na sala! (...) E, isto não está presente nos programas! Ou seja, fez-se essa revisão de 2005, nesta perspetiva de os meninos estarem mais experientes, e pronto para serem um pouquinho mais maduros e fazer uma escolha mais acertada, mas os programas da via técnica foram trabalhados na altura com algumas falhas [...]

(Sbpd<sub>E3</sub>).

Nesta perspetiva, o professor deve desenvolver nos seus formandos as maneiras de explicar, de conhecer, de lidar com as suas realidades num processo de permanente evolução do conhecimento, ajustado ao contexto, ao ambiente natural, social e cultural, resolvendo os problemas confrontados no seu dia a dia. De certo, para trabalhar nesta linha de desenvolvimento pedagógico, o professor e as lideranças escolares devem estar preparados para dinamizar os conhecimentos nos espaços de aprendizagem, ajustando o currículo aos contextos e às situações de aprendizagens dos alunos.

O investimento na autoformação tem sido o caminho escolhido pelos professores para capacitação na abordagem por competências. A aposta na autoformação é também

manifestada pelos diretores, ao afirmar por exemplo, “[...] tivemos a necessidade de fazer a nossa autoformação nesta abordagem [...]” (D<sub>E1</sub>). O que mostra um reconhecimento da utilidade da abordagem por competências na prática docente, na medida em que, ela é vista como “um sistema dinâmico, implica que o professor esteja sempre presente” (Sbdp<sub>E1</sub>) que proporciona aos formandos um certo entusiasmo na aprendizagem.

Esta perspetiva é também manifestada na conversa com um outro entrevistado, ao afirmar que “naquela altura não se falava de ensino por competência, mas, eu vi de facto, que os alunos desenvolviam essas competências, essa capacidade e também a rapidez” (Sbdp<sub>E1</sub>). Uma das subdiretoras pedagógicas que era estudante universitária na altura em que a questão do ensino por competências foi trazida para debate no ensino em Cabo Verde, relata que, enquanto aluna universitária, trataram a questão da abordagem por competências, de ânimo leve e isto é visto na sua fala ao afirmar que “... às vezes como estudante universitária, tratamos um pouquinho, porque naquela época foi difícil falar de abordagem por competências, tratámos com alguns professores, sobretudo como trabalhar a abordagem por competência até o 8º ano” (Sbdp<sub>E2</sub>). A entrevistada, admite que a introdução da abordagem por competência foi uma boa medida visto que,

[...] antes, quando o aluno era avaliado por objetivos, muitos não o atingiam; mas, ao fazer a avaliação por competência, onde os alunos principalmente nesta disciplina (artística), não são obrigados fazer um teste, não têm que sentar para serem avaliados por objetivos, mas sim, nós podemos simplesmente desenvolver um projeto, onde o aluno é avaliado durante todas as fases, e isso trouxe muitos benefícios [...].

(Sbdp<sub>E2</sub>).

A questão da organização curricular por competências na perspetiva da subdiretora pedagógica da escola E<sub>3</sub> é que, desde 1999, aquando da sua chegada à escola, o currículo do ensino técnico estava organizado por módulos, de modo a possibilitar aos alunos o desenvolvimento de diferentes níveis de conhecimento. O modelo modular tinha como propósito direcionar os formandos a uma escolha assertiva, para que pudessem desenvolver e demonstrassem maiores habilidades e apetência técnica. Na sua fala diz que,

[...] em 1999 quando aqui cheguei, os meninos no 9º ano já escolhia a via técnica. Mas era uma via técnica modular, e depois tinham módulos das várias áreas. Acabavam por experimentar um bocadinho de cada. (...) E com aqueles módulos, depois é que iriam-lhes permitir fazer uma escolha mais consciente mais adiante. Então, quando veio esta revisão de 2005, tirou-se a via técnica do 9º ano e a via técnica passa a começar no **11º ano**. Aparentemente a explicação assim, mais óbvia é para que os meninos estivessem mais maduros, a terem capacidade de decidir (...) melhorou, mas falta muita coisa, porque as áreas da via técnica do meu ponto de vista, as disciplinas, devem estar concentradas na área em que o menino escolheu. (...) E, isto não está presente nos programas! Ou seja, fez-se essa revisão de 2005, nesta perspetiva de os meninos estarem mais experiente, e pronto, para serem um pouquinho mais maduro e fazer



uma escolha mais acertada. Mas, os programas da via técnica foram trabalhados na altura com algumas deficiências. E, depois com a continuidade do trabalho, vê-se falhas... se falar com alguns professores... vai ver que eles apontam disciplinas diferentes com professores diferentes, mas eles repetem a mesma matéria porque num programa x está isto, trabalham e depois na outra disciplina aquilo está lá para dar também. Os meninos sempre dizem: mas, já vimos isto com o professor tal! Mas, outra vez professor!? E aquele professor ainda não tinha visto nada! É porque está no programa do outro também. Então é assim, os programas das disciplinas da via técnica foram realmente reformados, ..., se calhar precisariam ter tido uma revisão que nunca chegou a ter, para que se evitassem essas repetições de conteúdos iguais em programas de disciplinas diferentes.

(Sbdp<sub>E3</sub>)

Na perspetiva da entrevistada, tanto na organização como na implementação do currículo por competências há inúmeras falhas, com conteúdos repetitivos em disciplinas diferentes, provocando alguma situação à didática nas aprendizagens, levando os alunos a questionar tais repetições.

Na entrevista com a subdiretora pedagógica que enquanto estudante, esta afirma ter estudado com o anterior currículo da via técnica que iniciava no 9º ano. Isto é percebido na entrevista ao dizer:

[...] quando eu estudei, o ensino técnico começava no 9º ano, depois passou a começar no 11º. Então, agora estão a mudar novamente para o currículo anterior e eu concordo. Eu concordo porque os alunos vão entrar na via técnica, e é no 11º ano é que vão escolher as áreas (...) não têm muito conhecimento dessas áreas, sabem aquilo que a escola divulga, aquilo que os colegas que estão nessas áreas informam. O currículo anterior era diferente! O aluno no 9º ano estudava um pouco de cada área e depois no 10º ano, escolhia uma das áreas. Então, o aluno estava mais consciente ou tinha, mais informações sobre cada área, o aluno poderia escolher melhor. Essa reforma tem os seus ganhos, também porque começando a estudar 11º, o aluno tem algumas disciplinas que por exemplo não eu tive [...].

(sbpd<sub>E4</sub>).

No entanto, para a subdiretora pedagógica Sdp<sub>3</sub> havia necessidade de revisão do mesmo, para sua melhoria mas, nunca se chegou a fazer isto. Para ela,

[...] as disciplinas da formação geral nunca foram pensadas para a via técnica e continuaram a ser disciplina da formação geral! Ou exatamente com o mesmo programa. Só para ter uma ideia, o programa de português da área humanística, é igual ao programa de português da via técnica ... E somos nós os professores é que adaptamos os conteúdos, mas também depende do professor e da sua sensibilidade. Porque um professor que não vontade de trabalhar pega daquele programa e dá assim como está lá e o menino aprende o que aprende e sem grandes preocupações.

(Sbdp<sub>E3</sub>).

Para a entrevistada, um professor que é preocupado com a eficiência na aprendizagem dos formandos e que quer que os formandos se sintam motivados na aula, quer ver os alunos a aplicar no contexto de trabalho e no quotidiano algo, tenta enriquecer os programas de formação, procurando buscar coisas que vão ao encontro do interesse do aluno. “[...] E,

eles têm que saber fazer, têm que saber escrever, tem que sentir confiança naquilo que sabem. E, isto não está nessa revisão de 2005! [...]” (Sbdp<sub>E3</sub>). Admite, contudo, que,

[...] as coisas melhoraram, os programas da via técnica realmente foram trabalhados; eles foram trabalhados em particular.... Parece que foram muito bem pensados, mas devia ter depois uma implementação experimentada um ano ou dois, depois fazer alguns reajustes. Neste sentido, a nível das matérias, conteúdos que se repetem, às vezes, há determinadas disciplinas que os professores consideram que sua carga horária é muito pequena, outras que têm uma carga horária grande. Então, poder-se-ia modificar a carga horária de algumas disciplinas. Os professores têm feitos muita luta mas existe essa sensação que isto não chega [...].

(Sbdp<sub>E3</sub>).

A existência de disciplinas com uma única aula semanal é referida como sendo uma ineficiência do currículo e, esta ineficiência está precisamente segundo a entrevistada no facto de o professor ter contacto com o aluno, uma aula por semana. E, “havendo um programa por cumprir, os professores chegam ao fim e chama à atenção ao número de cópias e a investigação, alegando que na aula não conseguem abarcar tudo.” (spd<sub>E3</sub>). Portanto, para a entrevistada,

[...] fizeram-se os programas tudo muito bem, mas nas disciplinas da via geral ninguém se preocupou com isso; mas com os da via técnica havia preocupação, depois era preciso fazer assim, uma coisa a nível experimental, fazer ali um ano, dois anos e depois vir falar com os professores outra vez e sentar com os programas e ir ajustando as coisas [...]

(spd<sub>E3</sub>).

Para a subdiretora pedagógica Spd<sub>E4</sub>,

[...] realmente para o ensino técnico, começar no 9º ano é o melhor, porque o aluno faz uma escolha consciente e com alguma base. Então, já sabe de antemão, eu conheço essas disciplinas, são essas disciplinas que vão de encontro àquilo que eu quero no futuro. Então eu escolho! Tem a opção de que o aluno se não quiser seguir a via técnica, podia voltar para a via geral. Eu espero que com essa nova reforma também tenham essa possibilidade [...]

(Spd<sub>E4</sub>).

Nesta linha de ideia, afirma:

[...] tem muitas arestas a ser limadas, porque introduziram muitos conteúdos, mas, a nossa escola, o nosso sistema educativo não tem documentos para sustentar tudo isso... o ministério não tem documentos que apoiam nesse sentido. Tudo bem, estão a criar livros nacionais, mas, com algumas falhas que já estão às vistas. Então essa reforma se calhar, deveria ser acompanhada de atualizações de materiais ou então, deveria ter-se começado primeiro por adquirir materiais pedagógicos, tanto para professores como para alunos, depois começar a reforma curricular porque se implementou a reforma curricular, mas e o material para implementar o currículo?! Isso tem estado a causar algumas dificuldades [...]

(idem).

Analisando o envolvimento dos docentes na construção dos currículos, dos catálogos e programas de formação técnico-profissional, observou-se uma não envolvimento. Tem sido assim, podemos dizer uma revisão de cima para baixo, sem uma auscultação dos principais atores dos sistemas educativos. Isto é percebido tanto nas entrevistas dos coordenadores

dos centros de emprego e formação profissional, bem como nos diretores e subdiretores das escolas técnicas. Para o coordenador Coord<sub>1s</sub>, a nível da construção dos catálogos das qualificações, os técnicos não participaram. Na entrevista afirma “os técnicos dos centros, nós não tivemos o envolvimento direto na construção das qualificações, mas sim na implementação”.

Questionados sobre as motivações do então governo no redesenho do modelo de formação e qualificação profissional em Cabo Verde, o coordenador Coord<sub>1</sub> foi perentório em afirmar,

[...] eu penso que é a questão da uniformização, foi uma das questões fortes, não é? Tínhamos uma grande necessidade na altura, que era de ter os currículos uniformes, termos currículos também ajustados às necessidades do mercado e das áreas, não tínhamos os catálogos nacionais das qualificações. Os planos curriculares eram construídos de forma isolada em cada centro, (...), sem ter uma noção clara daquilo que é a aspiração do mercado de trabalho e, portanto, com isto, tendo em vista não só a questão da uniformização, mas também da construção de competências, porque, o objetivo das qualificações era precisamente colocar a tónica no saber fazer, (...) e desenvolver essa parte das competências nos nossos formandos.

(Coord<sub>C1</sub>).

A abordagem por competências devia ser implementada pelo ministério de educação e pelo instituto de emprego e formação profissional. Para a coordenadora de um dos centros de emprego e formação profissional, “a implementação ainda não foi feita a 100%” (Coord<sub>C1</sub>). As fragilidades que têm tido da sua implementação estão relacionados com as condições que as instituições vêm se confrontando. Isto é percebido na entrevista com a coordenadora do Centro (Coord<sub>C2</sub>) e o coordenador pedagógico (Coord<sub>P2</sub>) ao afirmarem,

[...] nós no IEFP temos uma fragilidade, não é que não estamos a implementar, estamos sim, de acordo com as condições que nós temos atualmente; trabalhamos por exemplo na ilha ..., como teve a informação (...) fizemos dois grupos de capacitação aqui ..., em termos de abordagem por competência com os nossos formadores, os mais frequentes, no sentido de poder, da melhor forma, implementar a abordagem por competências, tendo em conta que permite com que os jovens formandos tenham a competência almejada (...) neste momento, essa iniciativa do IEFP iniciou-se, mas somente no ano passado é que se conseguiu formar os primeiros formadores na abordagem por competências, duas turmas, (...) são cerca de 36 [...]

(Coord<sub>P2</sub>)

Todos os entrevistados desta investigação reconhecem a importância da abordagem por competência nas práticas escolares, considerando assim como sendo “[...]um excelente método para preparar o aluno no campo do saber fazer [...]” (D<sub>E1</sub>). Mas, estão comumente de acordo que as escolas técnicas e os centros de formação têm de ter materiais adequados e devem estar preparados, com meios tecnológicos para implementação deste modelo de ensino e aprendizagem por competências. Contudo, reconhecem que em Cabo Verde, o

ensino técnico profissional está mais centrado no saber fazer. Já há essa preocupação do sistema de formação em tentar desenvolver competências, as habilidades, atitudes dos formandos e preparando-os para o mercado, de modo a saírem das escolas respondendo de forma eficiente e eficaz às necessidades do mercado de trabalho, estando em áreas que são muito mais propensas a esse tipo de abordagem. Os entrevistados são unânimes em considerar que hoje, temos um ensino mais focado no saber fazer e muito mais articulado com o mercado de trabalho, para responder as suas necessidades.

#### **6.2.1.1.1 Medidas organizacionais de implementação APC.**

Apesar da fraca envolvência dos atores do sistema de ensino e aprendizagem na dinamização das metodologias de ensino focado na abordagem por competências, ela foi trazida para as escolas técnicas e para os centros de formação profissional por via do catálogo nacional das qualificações. As medidas tomadas na organização e implementação do currículo por competências nos centros de formação técnico-profissional têm sido acanhadas perante a um fluxo de estereótipos conceptuais da comunidade formativa. Isto é percebido claramente em todas as entrevistas, ao serem colocados a questão: Como é que o Ministério de educação tem envolvido os professores ou vem envolvendo os professores na perspetiva de mudar de paradigma, do paradigma de abordagem por objetivo para o paradigma de abordagem por competência? E, o acanhamento, o diálogo e os debates sobre a APC, estão evidenciados na entrevista com o diretor da escola técnica E<sub>4</sub> ao afirmar:

É pá, creio eu nesse momento há um silêncio à volta disso, já não se fala muito, e, muitas vezes, quando se fala na abordagem por competência, participa-se assim, em sessões de formações por aí, fora. Há carência de normativos sobre isto, por disciplinas, como trabalhar, e muitas vezes os professores não são chamados. Muitas vezes o que acontece é que há algumas orientações, e, as orientações que chegam de pessoas que não estão no terreno, não conhecem a realidade e os conhecimentos que chegam em sessões de formação são muito generalistas; muitas vezes não ajudam muito em grande coisa [...]

(D<sub>E4</sub>).

Tanto a nível da docência como das lideranças, está patente um manancial de deficiências na utilização dessa abordagem. O subdiretor técnico-profissional (Sbdtpe<sub>1</sub>) na entrevista 'confessa' ter trabalhado num curso de formação técnico-profissional, desenvolvido no quadro do catálogo nacional das qualificações, tendo tido muitas dificuldades na implementação das metodologias na abordagem por competências.

[..] Eu confesso que tivemos muitas dificuldades porque a ideia de abordagem por competências chegou por assim dizer por cima e não houve uma preparação dos professores para que estes pudessem apreender a metodologia para depois trabalhá-la. É claro que, por parte do Ministério da Educação, sei que houve a tentativa de preparação dos professores. Foram daqui da escola, participar numa formação, dois professores e passado algum tempo, esses professores estiveram aqui a socializar aquilo que aprenderam nessa formação. Só que, há ‘um porém’! Se a formação que eles tiveram tinha uma carga horária mais alargada, eles vieram socializar os conteúdos com uma carga horária muito mais restrita. Durante essa ação, deu-se para perceber que mesmo da parte desses professores que participaram na formação, havia ainda algumas lacunas; portanto, alguma coisa não ficou lá muito bem cimentada na socialização que se fez aqui na metodologia da abordagem por competências. Resumindo eu posso dizer que alguns professores tiveram que ir a procura de alguma informação, para poder dar resposta a essa nova exigência [...]

(Sdtp<sub>E1</sub>).

A capacitação dos professores foi uma das medidas tomadas para implementação da abordagem por competências. Segundo os entrevistados, as medidas foram tomadas de uma forma residual e de cima para baixo (dos serviços centrais para implementação na sala de aulas), sem uma construção sistémica e dinamizadora dos atores escolares. Neste ponto de vista o diretor da escola E1 afirma:

Como disse, pelo conhecimento que nós temos, a nível do EBI houve sessões de formação em que os professores foram capacitados, diríamos assim, nessa abordagem por competência. Já no ensino secundário, já aqui no ensino secundário, falo aqui na escola por exemplo e na outra escola de onde eu venho, [...], nós não tivemos sessões de formação na abordagem por competências.

(D<sub>E1</sub>)

A não envolvência dos professores das disciplinas de carácter geral do ensino secundário tem levado as escolas técnicas a trabalhar “a questão de abordagem por competência, no ensino técnico apenas nas qualificações profissionais” (D<sub>E1</sub>). O direcionamento das formações simplesmente aos técnicos do IEFP, sem uma definição concreta das medidas a serem tomadas para a implementação da abordagem por competências nas formações, provocou o desnorte na organização do currículo por competência. Isto é sentido na entrevista com o coordenador (Coord<sub>C2</sub>) ao afirmar,

“[...] apenas os técnicos de formação deram continuidade a parte da formação, mas não teve um desenho prático para abordagem por competências; como é que deveria ser trabalhado, a questão da abordagem por competências; o quê que seria, o quê que os formadores iriam trabalhar na abordagem por competências. O sistema nacional das qualificações desenhou os perfis profissionais e mesmo dentro desses perfis, também quase que não aparece a parte de abordagem por competência em si porque todo o desenho curricular dos módulos é muito mais teórico e a abordagem por competência exige estes dois lados, trabalhando juntos: a parte teórica e a parte prática têm de ser fundidas numa única coisa [...].

(Coord<sub>C2</sub>)

Deste modo, percebe-se que persistem as resistências dos agentes da formação técnico-profissional em implementar as metodologias de ensino e aprendizagem baseadas na abordagem por competências. Com as entrevistas, conseguimos constatar a persistência dos atores escolares em continuar a trabalhar taxativamente com a abordagem tradicional, focada unicamente nos objetivos. Isto foi claramente percebido na conversa com o subdiretor técnico da escola técnica E1 ao afirmar que,

[...] relativamente a cursos na abordagem por competências, desde que nós entramos aqui, simplesmente concluímos um curso, utilizando essa metodologia; concluímos porque esse curso já estava com o 11º ano, e nós simplesmente concluímos o 12º ano, depois da minha entrada cá na direção da escola. Isso porquê? Com a entrada do novo governo, nós recebemos orientações explícitas para não abrir mais formações dessa natureza. Confesso que nós ficamos sem perceber porquê, mas foram orientações e tivemos que cumprir (...). Pela nossa estranheza já no ano seguinte, veio orientações contrárias (...), dizendo que era para continuar, só que essas orientações apareceram num momento em que já todo o ano letivo já estava organizado, não dava de maneira nenhuma, para naquela altura implementar um curso de natureza diferente. Bom, é neste sentido que nós, nos últimos anos, na escola, temos estado basicamente a trabalhar com os cursos na abordagem tradicional trabalhados antes mesmo da abordagem por competências.

(SdtpE1)

O entendimento que o coordenador pedagógico de um dos centros do IEFP tem é que a abordagem por competência não surtiu efeito na prática. Na entrevista ele afirma:

Mas, ainda não transformou, ... porque a abordagem por competência ainda não está implementada. O ensino baseado numa abordagem por competência não está implementado em Cabo Verde; está-se num processo de implementação da abordagem por competências porque só atualmente nós conseguimos, pelo menos ao nível do IEFP, formar duas turmas aqui na ilha, ... mas eu não estou na posse daqueles dados. Mas, a nível nacional, ainda não foi implementada nenhuma formação ... em abordagem por competências; nem nas escolas técnicas nem nos centros de emprego e formação profissional. Agora, está-se a caminhar para isso! porque já se iniciou a formação dos formadores, agora é criar as outras condições, basicamente as infraestruturas próprias, para o efeito [...].

(CoordPc2)

Os entrevistados estão comumente de acordo que as medidas tomadas não foram as mais adequadas e falta o alinhamento dos decisores políticos com as instituições formativas, os professores, as empresas e a sociedade civil têm dificultado a eficácia na implementação do modelo de abordagem por competências. Esta inferência surge-nos da apreciação dos entrevistados ao afirmarem,

[...] penso que é uma questão que nós sofremos aqui porque foi implementada a abordagem por competências nas escolas, em que deveríamos trabalhar na abordagem por competências, mas, não houve uma capacitação clara dos professores. Então, isto terá beliscado um pouco o trabalho docente que estava ali muitas vezes na indefinição e também muitas vezes, principalmente no momento da avaliação do discente, não teve a clareza nesta abordagem... Se há implementação de uma determinada abordagem, que seja dada uma formação aos professores, que eles sejam capacitados e só depois, começarmos a trabalhar nesta perspetiva {...}

(DE1).

Para o entrevistado, “o que terá falhado e o que falhou (...) foi a falta de formação e de esclarecimento daquilo que seria a abordagem por competência porque houve logo no início uma certa deturpação desta metodologia que terá criado também alguma resistência no seio dos professores” (Idem).

#### **6.2.1.1.2 Perspetivas sobre o processo de ensino e aprendizagem na APC no ensino técnico profissional.**

As capacitações dos docentes na abordagem por competência foram direcionadas aos professores do EBI e aos professores ligados às qualificações profissionais, no sentido de os capacitar de competências pedagógicas e metodológicas para uma prática docente que proporcione uma aprendizagem significativa.

(...) na via técnica foi implementada a abordagem por competência na avaliação de alguns cursos, mas quando foram implementadas algumas qualificações profissionais, houve a formação de dois docentes daqui da escola. Eles seguiram todas as sessões de formação na abordagem por competência e ficaram com a responsabilidade de reduplicarem aqui na escola. (...) não havia muita clareza naquilo que se queria na abordagem por competência. Mas após algum tempo, quando os professores começaram a perceber a verdadeira essência da abordagem por competência, começaram também a se munir de ferramentas que os ajudassem a trabalhar com os alunos.

(DE1).

Sendo a abordagem por competências um dos modelos que tem sido discutido nos contextos educativos, as lideranças têm-se posicionado quanto à consistência ideológica deste paradigma nos currículos escolares. Cientes da sua importância, os diretores admitem que “[...] a abordagem por competência é um dos temas que se fala muito, mas na prática, não funciona no ambiente escolar [...]” (DE4). Para este diretor, um ou outro professor é que vem aplicando essa metodologia, mas com algumas ineficiências nas suas aulas, enquanto, a maioria opta por aplicar a pedagogia por objetivos. Perante a resistência em organizar as aulas na perspetiva de abordagem por competências, o diretor da escola E2 admite que,

[...] é ainda necessária uma maior preparação para que a abordagem por competência seja uma realidade. Apesar de abordarmos em muitos aspetos, os conhecimentos numa lógica de competência, ficamos com pensamento muito elevado numa abordagem por objetivos. Os objetivos levar-nos-ão à competência e, portanto, penso que nós não estamos a fugir muito dessa abordagem [...]

(DE2).

Nas falas do diretor da escola E4, seguramente os professores menos experientes, não conhecem a abordagem por competência, pelo facto de se tratar de uma metodologia



que não tem tido a devida divulgação nos encontros de reflexões pedagógicas dos agentes educativos. Na entrevista afirma que a abordagem por competência “não é muito divulgada e nós ainda de uma certa forma, apesar de alguns esforços feitos, “[...] creio que ainda falta muito para ser feito para que essa abordagem se efetive [...]” (DE<sub>E1</sub>).

A nível do IEFP, os coordenadores consideram que os sistemas nacionais das qualificações desenharam os perfis profissionais, mas dentro dos perfis não aparece a parte de abordagem por competência. Para o coordenador de um dos centros “todo o desenho curricular dos módulos é muito teórico e a abordagem por competência exige essa complementaridade entre a parte teórica e a parte prática” (Coord<sub>C2</sub>).

Para alguns entrevistados, a prática educativa Cabo-verdiana sempre se baseou na abordagem por objetivos, assim podemos dizer que o ensino por objetivos e a

[...] mudança de mentalidade para uma abordagem por competência exigia (...) maior atenção dos responsáveis para educação, no sentido de dar formação mais ampla, alargar, sobre a abordagem por competência e implementar a abordagem por competências nas escolas. Penso que não houve, (...), ficou-se pelo desenho dos currículos e pela elaboração dos programas.  
(DE<sub>E2</sub>).

A nível do IEFP, o processo do ensino e aprendizagem na abordagem por competências em Cabo Verde, sobretudo nos centros de formação profissional “tem sido encarado como um desafio porque existe uma franja que precisa ser envolvida, ... precisa ser capacitada” (coord<sub>C1</sub>). Para esta entrevistada, trabalhar a abordagem por competência no ensino técnico é mais vantajoso do que no IEFP. Isto porque, os quadros de formadores do IEFP são externos, enquanto os das escolas técnicas são internos.

[...] nós não temos formadores internos, o que poderá vir a constituir uma grande dificuldade em capacitar porque eu, neste momento, posso levar a cabo uma ação de capacitação de formadores, na perspetiva de abordagem por competências, mas daqui por exemplo ... a dois anos, não posso contar com estes mesmos quadros de formadores para formação, e é difícil envolver todos os formadores do centro de emprego, precisamente por serem externos. (...) E, a abordagem por competências não é um discurso, é uma prática, e por ser uma prática, todos precisam ser envolvidos: o pessoal diretivo, o pessoal da gestão, formadores (...). Por ser algo relativamente novo na nossa realidade, temos outros entraves como por exemplo a mentalidade, a questão de abertura, cada formador tem a sua metodologia, cada formador tem a sua postura pedagógica, cada formador identifica-se com uma corrente pedagógica ou não. Portanto, temos todas essas variáveis que acabam por interferir. E, é por isso que eu disse no início que uma abordagem por competência não se institui por decreto; .... É uma prática! Efetivamente, podemos ter vontade política, vontade governativa, ou mesmo vontade pedagógica, mas, há muitas outras variáveis que interferem nesse processo de implementação da abordagem por competências.

(Coord<sub>C1</sub>)

Na perspetiva de transformação do currículo do ensino técnico e profissional, a abordagem por competência é vista como âncora numa aprendizagem ativa, com um ensino mais



centrado no saber fazer. Isto é percebido nas entrevistas com a coordenadora de um dos centros do IEPF e a subdiretora da escola técnica E<sub>3</sub>, ao afirmarem que

[...] hoje, temos um ensino mais centrado no saber fazer, (...) já há essa preocupação dos sistemas, dos formadores em tentar desenvolver competências, habilidades e atitudes nos formandos, prepará-los para o mercado, para saírem e responder de forma eficiente e eficaz às necessidades do mercado de trabalho, estando as áreas que são muito mais propensas a esse tipo de abordagem. Eu penso que hoje temos um ensino mais focado no saber fazer, e, temos um ensino muito mais articulado com o sistema, com o mercado de trabalho, para responder mais a necessidades do mercado do trabalho.

(Coord<sub>C1</sub>)

Em 2016/2017, ... no mês de julho, houve uma formação em que as pessoas da via técnica, estiveram envolvidas numa formação em abordagem por competências. Eu também estive nessa formação; nesta altura eu não estava na direção, eu estava como professora e também tinha turmas da via técnica, mas estávamos envolvidos, não sei precisar qual foi o critério das pessoas que estiveram nessa formação. Mas, éramos um bom grupo e havia um bom número de pessoas que eram professores da via técnica. (...) É daquelas coisas, em princípio tentamos de as pôr em prática! ... No conselho pedagógico, nós vamos sempre também fazendo referência a isto, mas se calhar, eu diria que está mais enraizada, mais interiorizado nos professores do ensino básico, ... quer dizer, 7º e 8º, esse dos meninos mais novos, do que propriamente dos professores da via técnica. Quem tem disciplinas mais práticas encaixa-se melhor [...]

(Sdp<sub>E1</sub>).

Os subdiretores técnicos profissionais estão mais de acordo que o aluno trabalhando na abordagem por competências, mostra uma maior autonomia na execução das tarefas. Mostra sobretudo que os alunos que têm uma certa timidez, “os alunos que vem com algum problema de casa, há que saber trabalhar com eles nas atividades, sobretudo nos trabalhos de grupo, nós fazemos projetos de socialização, jogos de socialização e aí, começamos a ver, é tipo de uma flor a desabrochar” (Sdp<sub>E2</sub>).

#### **6.2.1.1.3 Estratégia de melhoria das competências dos discentes e docentes**

A dinâmica formativa depende muito das estratégias que os agentes educativos implementam, os planos formativos, e nos contextos de ensino e aprendizagem. A dinamização das competências, discentes e docente, uma atitude proactiva das lideranças que, conjugando esforços pedagógicos, e técnicos, impregna o desenho dos perfis profissionais a nível do sistema nacional das qualificações.

Os perfis profissionais que são desenhados a nível do sistema nacional de qualificações, são feitos ... em conjunto com os intervenientes do sector (...) os perfis têm muitas coisas que são repetitivas ... e carecem de um estudo de impacto na implementação ..., tendo em conta a própria realidade do mercado de trabalho que está em constante transformação.

(Coord<sub>C1</sub>)

Questionados sobre a estratégia proposta pelas direções das escolas técnicas e centros de formação profissional na melhoria das competências dos discentes e docentes, procurando de antemão o entendimento da natureza do desempenho especializado definível nas suas práticas de liderança, os diretores das escolas técnicas demonstraram uma certa inexistência de estratégias de capacitação dos atores educativos nas abordagens por competências. Na conversa com o diretor da escola E1, ele afirma:

[...] temos solicitado alguma formação no sentido de termos uma abordagem por competência. Temos solicitado outras formações para os docentes, não nesta área, o exemplo disto a formação que está a decorrer neste momento (...) está sendo dada aqui porque foi solicitada por nós, mas em termos de abordagem por competências, não, porque até o Ministério da Educação, neste momento, não sei se como professor já reparou, ... teve algum momento de paragem com aquilo que seria o ensino por competências. Até mesmo o Ministério teve momentos de hesitação.

(D<sub>E1</sub>)

No entendimento do diretor da escola E3, não compete à direção da escola implementar estratégias de melhoria das competências dos discentes e docentes. Isto é percebido na entrevista ao afirmar, “(...) eu acho que, isto não compete à direção da escola (...) eu acho que isto deve ser uma preocupação do próprio Ministério em ver o que fazer para... solucionar esta situação. Isto ultrapassa a capacidade do diretor e da direção da escola” (D<sub>E3</sub>). Tal paragem advém da visão que o agente educativo tem tido relativamente à implementação da abordagem por competências nos centros de formação e qualificação das crianças jovens e adultos.

[...] Uns defendem que houve uma deturpação daquilo que seria realmente a avaliação por competência; outros acham que a abordagem por competência seria renegar para o segundo plano a abordagem por objetivos; outros acham que ... a abordagem por objetivos serviria para ser complementada com a abordagem por competência. Houve esses momentos de hesitação, e neste momento, creio que há alguma paragem daquilo que seria o verdadeiro ensino por competências, baseado nas competências no seu todo. Mas, aqui na escola técnica, o que eu posso dizer é que nós temos trabalhado a abordagem por competência, mesmo no ensino técnico apenas nas qualificações profissionais [...]

(D1).

Contrariamente aos diretores das escolas, os coordenadores dos centros de emprego e formação profissional mostraram uma clara definição de estratégias, com aposta na formação pedagógica dos formadores com base na abordagem por competências. Isto é sentido na conversa com uma das coordenadoras pedagógica ao afirmar:

Nós temos uma formação pedagógica inicial para formadores com uma carga horária de 100 horas e temos as formações contínuas que normalmente têm um mínimo de 40 horas. Portanto, a formação pedagógica tem um plano específico, desde a conceção das ações de formação até a avaliação e agora com mais uma temática que é a abordagem por competências; é uma ação que é ministrada por multiplicadores da formação profissional. Também é uma formação que está sobre a responsabilidade do instituto de emprego, portanto, há todo um desenho, um programa curricular a nível uniforme, já há alguns anos, para dar

suporte às necessidades que possam existir. IEFP trabalha não só para o público que procura os centros, mas também nós propomos ações de formação para empresas ... que queiram capacitar os seus colaboradores.

(Coordp<sub>C1</sub>).

Perante este desiderato à volta das formações e das vicissitudes da abordagem por competências, constatou-se uma paragem na sua implementação que, segundo alguns entrevistados, os decisores políticos optaram por novas perspetivas, sem terem tomado medidas adequadas para a sua implementação, como pode perceber na entrevista com o diretor da escola E1, ao afirmar “a meu ver, a paragem deu-se pelo simples fato de nós termos iniciado uma nova perspetiva de ensino e aprendizagem de avaliação, sem termos dado passos necessários na elaboração de materiais didáticos necessários” (D1). Num dos centros de formação do instituto de emprego, o coordenador afirma não terem sido envolvidos todos os técnicos nestas formações na abordagem por competências. Segundo o mesmo coordenador, no centro onde trabalha, somente a coordenadora pedagógica é que foi beneficiada com a formação de capacitação na abordagem por competências. Isto é percebido na entrevista ao afirmar

[...] ainda não foi nenhum formador para participar da formação na abordagem por competências... A única que tem participado nas ações de capacitação, na abordagem por competências, é a coordenação pedagógica do centro, por isso que eu falei, falta esta estratégia. Assim vamos implementar como? A partir de agora, a orientação do IEFP é definir uma estratégia para trabalhar a questão da abordagem por competências [...]

(Coord<sub>C1</sub>).

Em termos da capacitação, os centros de formação profissional têm recorrido a quadros com formação de nível superior, formação profissional e formação pedagógica. Os centros, no entanto, vêm apostando na formação pedagógica às pessoas que se inscrevem nas bolsas de formadores e que não têm formação pedagógica específica. Segundo uma das entrevistadas do instituto de emprego e formação profissional, o IEFP vem apostando na formação de formadores precisamente para preparar os quadros na dimensão de competências. Para a coordenadora pedagógica de um dos centros do IEFP foi a partir de 2014/2015 que introduziram a abordagem por competências no currículo da formação de formadores administrada pelo IEFP.

[...] Portanto, já é uma questão que está a ser tratada a nível da formação de formadores, para permitir que os nossos formadores tenham já contacto com a parte científica e metodológica com essa nova perspetiva porque no fundo, os formadores da formação profissional são os arquitetos das qualificações, (...), não se trata apenas de um desenho curricular, mas há toda uma perspetiva de uma abordagem para que tenhamos sucesso na aplicação dessas qualificações. É preciso entender a filosofia subjacente à construção de um quadro nacional das qualificações profissionais.

(CoordP<sub>C1</sub>).

Quanto ao envolvimento dos formadores das escolas técnicas e do IEFP nas formações de capacitação no âmbito da abordagem por competência, percebemos na entrevista com o subdiretor técnico da escola E3, que,

[...] os formadores, tanto do IEFP como os do Ministério de Educação, ligada à política integrada, ... há anos que fazem formação inicial de formadores, formação inicial pedagógica. Então, seleciona um grupo de professores da via técnica, do ensino técnico, que estão a trabalhar também com a formação profissional, para os dotar de mais competências sobre a parte pedagógica ... quanto aos formandos, aí, já não tenho visto tantas estratégias assim para os dotar de capacitação [...].

(Sdtp<sub>E3</sub>).

As estratégias que vêm sendo implementadas nos centros de emprego e formação profissional dão respostas aos perfis profissionais que se querem implementar nas formações e são concomitantemente, relacionadas com a formação de capacitação pedagógica dos técnicos, candidatos a formadores, inscritos nos centros do IEFP. Nas palavras do Coordenador de um dos centros do instituto de emprego é que,

o IEFP tem sempre trabalhado para que os formadores tenham as competências necessárias, através da formação pedagógica de formadores. Atualmente os que fazem a formação de formadores, já veem um pouco da questão da abordagem por competências dentro da parte da formação de formadores, mas ainda há um senão, para dizer que o IEFP tem uma estratégia de implementação do APC.

(Coord<sub>c1</sub>).

Todos os entrevistados demonstraram o desconhecimento da existência de um modelo definido para implementação da abordagem por competências, tanto nos centros de formação e emprego como nas escolas técnicas. Apesar dos técnicos do IEFP já terem feitos várias missões por outros países da Costa da África, ainda, segundo um dos coordenadores entrevistado, não houve uma estratégia clara de implementação da abordagem por competências. Segundo o referido Coordenador, “em termos de abordagem por competências, vamos trabalhar agora nesse sentido para garantir a sua eficiência na sua implementação” (Coord<sub>c2</sub>:237). Já nas entrevistas com os subdiretores pedagógicos das escolas técnicas, estes afirmam não terem nenhuma estratégia de implementação da abordagem por competências na melhoria das aprendizagens. No entanto, afirmaram em ter vindo a apostar em seminários e partilha de conhecimentos por parte dos formadores para superar dificuldade na gestão do currículo do ensino técnico. “Nós temos que (...) ver os colegas que precisam de mais ajuda, ver ... quantas aulas temos que assistir e propor novas metodologias, tanto é que, tivemos aqui na escola seminários

sobre isto, ministrado mesmo por professores desta escola, para minimizar o insucesso dos alunos” (Sdp<sub>E1</sub>:78).

As estratégias que têm sido propostas são no sentido do diálogo entre os formadores e as lideranças para melhorar a relação professor/aluno e os resultados de ensino e aprendizagem. Para a subdiretora pedagógica da escola técnica E4, uma das estratégias que sempre defendeu e que enquanto professora tem feito é conhecer o aluno, primeiramente. Nas suas palavras, ela afirma que,

[...] a partir do momento que eu conheço o aluno, sei como trabalhá-lo. Se eu conheço o aluno logo na primeira semana, converso com ele, eu pergunto-lhe: «como é que foi a sua situação académica nos anos anteriores? Quais são as suas maiores dificuldades? E quais os seus pontos fortes? O que é que quer estudar mais a frente?» A partir daí, saberei trabalhar com os meus alunos. É por isso que apostamos fortemente na abertura dos clubes. Todas as disciplinas têm clubes. Têm horário de funcionamento. O horário desses clubes está no horário mesmo dos professores. No início do ano letivo, é fixado o horário em que o professor vai estar no clube, dando assistência aos alunos com maiores dificuldades. Temos também as oficinas que estão abertas, temos a sala de informática para os alunos fazerem trabalhos, com acompanhamento de um professor e também temos a biblioteca. Neste ano, a nossa biblioteca teve algumas reparações. Adquirimos livros, então, temos professores nas bibliotecas para auxiliarem os alunos. E, as orientações das bibliotecas são boas. E, também para os professores, quando tenho um trabalho para o aluno fazer, o quê que o professor faz? «eu chego na biblioteca, informo as pessoas que estão na biblioteca que os meus alunos têm um trabalho, eu já identifiquei que na biblioteca existem tais e tais livros que servem, quando os alunos chegarem cá para fazer o trabalho na minha disciplina e pedirem uma orientação são esses livros». Porquê que implementamos assim? Porque temos reparado que os alunos vão para biblioteca fazer um trabalho, mas não sabem procurar livros. Chegam, encontram livros, mas não conseguem tirar os conteúdos dos livros. Então, acaba por ficar um trabalho muito grande e sem nada. Por isso, este ano, pedimos aos professores que têm trabalhos para os alunos fazer que deixem as indicações dos documentos que os alunos podem usar. Na biblioteca temos um professor de português, que é encarregado de os ajudar a arrumar a estrutura linguística da língua portuguesa». Então, de acordo com o acompanhamento, com o balanço que temos estado a fazer até agora, esta estratégia tem estado a surtir efeito. Os alunos já não estão a entregar o trabalho tão mal apresentado, com muitas falhas na língua portuguesa português. Também fizemos ... com os nossos alunos, visitas guiadas pela escola, mesmo os alunos daqui da escola, porque às vezes, os alunos estão no espaço educativo, mas, não conhecem o potencial da escola. Quando eles não conhecem o potencial da escola, eles não sabem como exigir. Eles não sabem o quê que aqui tem e o quê que não tem. Por isso, fizemos essa apresentação, principalmente para os alunos que entraram este ano. Outra coisa que também fazemos e que eu acredito que ajudou bastante é a divulgação do estatuto do aluno porque há algumas partes, mesmo em questão de avaliação, que os alunos desconhecem. Não conhecem o estatuto! Fizemos algumas campanhas com divulgação do estatuto do aluno, deixamo-lo na biblioteca para os alunos consultarem, para poderem estar informados principalmente para as questões das faltas. Os alunos muitas vezes ficam prejudicados nos conteúdos por causa da falta. Então, essa é a minha opinião, enquanto professora eu achava assim: os alunos podem ter uma dificuldade em entender os conteúdos, não é, então acho que focando muito, muito, muito no conteúdo, seria melhor solução. O aluno tem conteúdo? Sim. Mas como é que está o ambiente dele? Será que o ambiente do aluno está a ajudar para que ele entenda o conteúdo? Com essa ajuda, pode ser que tenha algum obstáculo que o impede. Então, tentando entender isso, vamos melhorar. Agora já ultrapassou o obstáculo! Então vamos falar do conteúdo. Na parte do conteúdo, adquirimos os livros de algumas disciplinas, (porque temos alunos com dificuldade em adquirir livros), que depois ficam na direção da escola. O professor requisita os

livros e leva-os para a turma, depois os traz de volta. Se o aluno precisar para fazer o trabalho é só requisitar, faz o trabalho na biblioteca, mas nos clubes também têm material [...]

(Sdp<sub>E4</sub>).

As estratégias pedagógicas implementadas para a melhoria do desenvolvimento das competências dos alunos no ensino técnico, segundo o subdiretor da escola E1, é numa perspetiva de corroboração entre os colegas.

[...] Sempre que um colega que entenda essa matéria é solicitado, ele apoia; então, ... sempre solicitamos as pessoas extras da escola para falarem sobre determinados assuntos no início dos trimestres. Temos um colega que era subdiretor pedagógico nos anos anteriores que também é muito empenhado nesse aspeto, sempre está ao lado da escola e nós solicitamo-lo sempre para trazer personalidades para falar sobre aspetos relacionados com o ensino, com novas metodologias de ensino e aprendizagem e, quanto a isso, nós não temos tido grandes dificuldades.

(Sdp<sub>E1</sub>)

#### **6.2.1.1.4 Inovações pedagógicas**

As envolvências dos professores nas inovações devem ser conduzidas naturalmente sem ser impostas de forma rígida, sobre pena da sua ineficiência na implementação. É certo que todas as inovações assistem resistências na implementação, sobretudo quando as resistências são motivadas pela desvalorização da atividade profissional. Como disse o diretor da escola E4, **“É de notar uma desmotivação na classe docente, aliás, é uma coisa já quase generalizada em termos do país, quando são impostas algumas orientações. Isto é muito claro, quando impomos!”** (D<sub>E1</sub>).

A nível do ensino técnico, o diretor da escola E2, não revê mudanças ou transformações e esta perceção vem confirmada na sua entrevista ao afirmar que,

[...] relativamente ao ensino técnico, não houve assim tantas mudanças ou transformações, aliás, estamos a seguir o normal que já vem desde de 2005. Os programas são o que temos a nível pedagógico... Mesmo nas reuniões gerais com os professores ... sobre vários assuntos, termos de estar consciente de que não houve assim diretrizes tão profundas que pudessem marcar alguma coisa a nível do ensino técnico.

(D<sub>E1</sub>).

O que tem sido feito não ultrapassa as orientações dos serviços centrais, as escolas estão embutidas no tradicionalismo e as inovações pedagógicas são inexistentes. As lideranças intermédias não mostram o interesse em mobilizar recursos humanos para dar respostas às demandas locais e globais. Isto é sentido nas conversas, nas entrevistas ao constatarmos falas como por exemplo: o diretor da escola E1 afirma “nós temos solicitado à direção nacional, formações que vêm sendo implementadas; o primeiro passo é dado pelos

professores que solicitaram essas formações à direção da escola” (D<sub>E1</sub>) e nessa senda, o diretor da escola E3 admite que,

[...] os professores sempre estão recetivos à formação. Se calhar, é o próprio Ministério da Educação é que tem de mobilizar as formações ... como isto tem custos que não devem ser suportados pela escola, isto deve ser um plano do próprio Ministério da Educação para capacitar estes professores a nível das tecnologias porque sabemos que a tecnologia muda a cada segundo. Temos laboratórios, cujos equipamentos já estão obsoletos, mas também, neste momento, através da cooperação Luxemburguesa estamos a equipar os nossos laboratórios provavelmente com tecnologias de ponta e há que se dar formação às pessoas para poderem acompanhar estas novas tecnologias.

(D<sub>E3</sub>).

A escola não dispõe de condições financeiras para ministrar as formações, daí o papel da direção nacional na mobilização de financiamento para as formações. A não recetividade dos serviços centrais do Ministério da Educação, correlativamente à pertinência de tais formações, tem sido um entrave à melhoria da prática docente nas escolas. Muitas vezes, a recetividade está associada à disponibilidade financeira. As formações solicitadas quando chegam, chegam desatualizadas porque vêm tardiamente e já não faz sentido o seu propósito, visto que as dinâmicas tecnológicas e humanas são tão rápidas que temos de estar preparados para as acompanhar.

Para acompanhar as demandas tecnológica e humanas,

[...] há todo um trabalho, há todo um alinhamento tanto das estruturas centrais como dos centros (...) E, temos aquela parte mais sensível que é a prática dos formadores, (...), esses tipo de mudança não se institui porque temos que ter esta consciência porque mesmo estando o IEFP alinhado a uma abordagem por competência, mesmo estando o ministério ou as lideranças intermédias dos centros de emprego e das escolas técnicas alinhados, todo o trabalho que se desenvolve em sala de aula e que nós temos que ter a primeira perceção que mesmo estando numa perspetiva de uma abordagem por competências, vamos encontrar sempre algumas dificuldades porque sabemos que cada pessoa é uma pessoa, cada formador é um formador e que cada pessoa tem a sua metodologia [...].

(CoordP<sub>C1</sub>).

Para a subdiretora da escola técnica E3, as inovações vão sendo aceites aos poucos.

Mesmo a questão do «mundo novo», que as pessoas tiveram que fazer uma formação porque eles tinham que escrever o sumário no computador. Na altura, havia por aí muitos comentários. Ah, eu não; isso é difícil! Isto aqui!? Ah, agora computador na sala; agora pra dar aula, com *data show*, não sei quê ... às vezes, na reunião geral, damos mais achega aos conselhos pedagógicos, vão orientando os coordenadores como é que se devem fazer. Inicialmente havia sempre pessoas prontas para dar respostas e quiseram aplicar, explorar, depois foram contar como é que correu, como é que não decorreu. Mas, há também outros que não estavam assim tão abertos. Mas lá está! É para ir insistindo! É para ir sempre perguntando: então como é que está? E já fez tal coisa? E depois, com o tempo a coisa vai. Mas, é aos poucos [...].

(Sdp<sub>E3</sub>).



A nível da subdireção pedagógica, questionada se tem tomado algumas medidas que promovam um estável clima organizacional no seio dos professores e com intuito de melhoria das práticas pedagógicas, mobilizando para procurar e trazer inovação para a escola, a subdiretora da escola E3, afirma que não há nada de diferente. Diz que o facto de estarem focados na abordagem por competência não está a fazer algo de novo.

Não é nada de diferente do que já se fazia antes. Tem havido uma ou outra palestra, até motivacional para o professor. Eventualmente, não são coisas para dizermos que agora estamos com uma abordagem por competência, vamos fazendo diferente. Não creio que haja nada diferente... há algumas palestras de vez enquanto, há eventualmente alguém da Delegação da Educação com uma ou outra atividade a nível do agrupamento. Procuramos sempre é não dividir via técnica e via geral. Alguns professores dizem: ah, eu sou da via técnica! A gente diz: não interessa, é toda a gente. Vamos falar de avaliação, vamos falar de motivação de professores ... a preocupação da direção é para que todos, sem distinção, se envolvam. Há uns que são mais específicos, realmente, mas há outros professores que este ano estão na via técnica, mas para o ano que vem podem estar numa outra disciplina de formação geral. Então é para todos!

(Sdp<sub>E3</sub>:124).

Já o subdiretor técnico-profissional, ao ser questionado sobre o que tem feito para estimular as práticas inovadoras, afirma: “Bom; isso, ó pá, deixamos ao cargo do formador. (...) Tentamos sempre dar algumas pistas, orientações, de acordo com as nossas experiências, orientações que são dadas durante alguns encontros de formações (Sdtp<sub>E3</sub>).

#### **6.2.1.1.5 Resistências as inovações pedagógicas.**

Para a subdiretora pedagógica da escola técnica E2, tem havido dificuldades quando são sugeridas inovações nas práticas docentes. “Os professores não aceitam, sobretudo, a resistência vem dos professores que têm vários anos de serviço. Eu sei de casos de alguns professores que têm **dificuldade em aceitar inovações** porque preferem que todos os anos sejam a mesma coisa” (Sdp<sub>E2</sub>). Para a entrevistada, tentar mostrar porque precisamos inovar é difícil. Afirma, contudo, que “não quer dizer que não haja algum professor também com menos tempo de serviço que aceita” (idem). Também a subdiretora pedagógica da escola E3 mostrou a mesma perceção quanto à resistência manifestada pelos professores com mais anos de serviços em aceitar as inovações. Na entrevista afirmou que,

[...] alguma resistência vê-se nos professores, ... mais antigos. Quem é mais antigo tem assim os métodos mais tradicionais; é mais difícil! Eu diria, não é convencer! Mas as pessoas têm mais resistência e dizem, «não, mas eu sempre fiz assim! Tenho feito sempre assim, e tem resultado lá! Eu dou aulas não sei quantos anos» [...]

(SdP<sub>E2</sub>);



Na área de ensino–aprendizagem, transmissão de conhecimento, há sempre essa necessidade de inovar, mas há que haver uma abertura de espírito para predispor a uma atitude corroborativa e inovadora. Na mesma linha de ideia, o coordenador do centro de formação profissional C1, afirma:

[...] fala-se muito em inovação, mas a questão que se coloca é: Como inovar? Que ferramentas temos para fazer todas essas inovações? (...) Posso dizer: temos que inovar. Agora, qual é estratégia para garantir essa inovação? Que ferramentas estamos criando para essa inovação? Isso falta-nos!

(Coord<sub>C1</sub>).

Inovar não é o que a pessoa é capaz de fazer numa certa situação diferente do instituído, mas sim, saber como é que ele consegue chegar à competência, arranjar novos caminhos, novas estratégias, utilizando os resultados que vai conseguindo no caminho para chegar lá com êxito. A falta de estratégias para as inovações tem sido, na perspetiva do coordenador do centro de emprego e formação profissional C1, um elemento inibidor para as inovações pedagógicas nos centros de formação e qualificação profissional. As estratégias e as ferramentas a serem criadas para provocar a inovação nos centros de formação devem certamente “passar pela revisão dos perfis profissionais que já têm mais de cinco anos” (idem). A resistência vem do próprio serviço central que cria normativos que não saem do papel. O coordenador exemplifica tal resistência, citando como exemplo os perfis da formação em HRT (hotelaria restauração e turismo) que “há anos que estão prontos, mas até agora não são implementados. O RVCC que, até à data de hoje, só existe no papel”. O RVCC é o reconhecimento, verificação e certificação de competências. “A questão das carteiras profissionais que até hoje também não saíram do papel, irão servir de suporte para fomentar essa resistência às inovações” (Ibidem). Apesar da criação da nova lei de base do sistema educativo, do desenho dos perfis profissionais, da criação do catálogo nacional das qualificações da parte dos serviços centrais, tem havido esta resistência dos próprios decisores políticos em fazer sair do papel, para pôr em prática todo esses normativos da formação e qualificação profissional e do ensino técnico que foram criadas precisamente para sanar as deficiências profissionais existentes no sector da empregabilidade.

As dificuldades surgidas com a implementação da abordagem por competências, começaram precisamente por “falta de materiais didáticos e de formação que época não tinham reunidas as condições para que pudéssemos implementar a abordagem por competência” (D2). Com certeza, os materiais didáticos e as formações na abordagem por

competência iriam trazer consigo uma mudança de mentalidade, transformando as práticas dos atores educativos que detinham uma visão pedagógica por objetivo para uma outra visão na abordagem por competência. Mas, não havendo as condições práticas mais relativamente à materiais didáticos e à mentalidade, houve esses entraves na implementação da abordagem por competências que, por conseguinte, veio a ser catalogados de resistências às inovações.

Os entrevistados consideram que, a prática educativa Cabo-verdiana sempre se baseou na abordagem por objetivos e a mudança de mentalidade para uma abordagem por competência exige maior atenção da parte dos responsáveis da educação, no sentido de dar formações mais amplas e alargadas sobre a abordagem por competências e implementar a abordagem por competências nas escolas, “forçando e fazendo ... a sua implementação” (D<sub>E2</sub>). No entendimento do diretor da escola E2, a questão da APC “ficou-se pelo desenho dos currículos e pela elaboração dos programas” (D<sub>E2</sub>). Segundo o coordenador do segundo centro de emprego e formação profissional entrevistado, o que tem dificultado a implementação da abordagem por competência são “as medidas políticas. As decisões políticas que foram tomadas, até ao momento, não se traduziram na prática ... nós não temos a tal dupla certificação” (Coord<sub>C2</sub>:242).

A liderança tem vindo a ‘driblar’ as resistências, levando os professores a experimentar as inovações pedagógicas, propondo alternativas sem imposição, sugerindo por exemplo “[...] vamos fazer assim [...]” (Sdp<sub>E3</sub>). Neste diálogo pedagógico, a subdireção e conselho pedagógico têm desenvolvido alguma sensibilização no seio dos coordenadores dos núcleos de disciplinas, no sentido de ajudar os professores na busca das estratégias inovadoras de desenvolvimento de competências dos formandos e consequentemente, das suas práticas pedagógicas e de liderança nas salas de aulas. Naturalmente, mudar o estado das coisas é difícil, e, as pessoas mostrem sempre resistências, “[...] principalmente as mais antigas que estão há uns anos no ensino! [...]” (Sdp<sub>E3</sub>). Perante este desiderato, a entrevistada assume que tem estado a sensibilizar as pessoas e a acompanhar as aulas, vendo como as coisas decorrem. Reconhece, contudo, que não há uma metodologia de ensino na abordagem por competências a 100%. Mas, afirma estar conscientes da necessidade de implementar a abordagem por competências e, por isso, vêm sensibilizando e mostrando às pessoas as vantagens que podem ter no ensino com esta abordagem.

[...] Às vezes, eu «pego» de um professor que é mais resistente, eu «digo-lhe»: - vamos assistir à aula de um professor tal? Eu levo aquela pessoa para ver como é que o outro dá aula, porque já sei que o outro aplica a abordagem por competência. Tá muito ocupado? «Não.» Então nós vamos assistir à aula do professor tal. Assim, vamos lá. Então no final, a pessoa até pode, eu não sei se isto tem algum efeito, mas no fim a gente conversa um bocadinho como é que fez, como é que não fez. (...) Ah, e vocês na sua aula como é que costumam fazer?

Há um ou outro que diz: vamos tentar; uma coisa é dizer que vamos tentar fazer isso. Mas, ao continuar (...) são pessoas que fazem o mesmo, não mudam. Na frente vai dizer, «vamos tentar fazer», mas, há uma resistência e tudo vai continuar na mesma... nós Já tivemos casos aqui que tentamos mudar, aliás, já tivemos que suspender o professor, trocar de professor porque não mudou!

(Sdtp<sub>E3</sub>).

Para o subdiretor pedagógico da escola E1, pela sua forma de liderar e de comunicar com os colegas «trava» as resistências. “não tenho sentido isso de resistência porque sempre que há uma novidade, antes de fazer uma comunicação, preocupo-me com a escolha das palavras. O que é que eu vou comunicar, como é que vou passar essa informação, pois, tenho aprendido muito com os meus colegas” (Sdp<sub>E1</sub>). Para o entrevistado, a comunicação tem sido uma forte ferramenta para reduzir a resistência às inovações e sendo assim, a forma como a comunicação é feita influencia no trabalhado da liderança da escola.

#### **6.2.1.1.6 Transformação do currículo do ETP com base na APC.**

Quisemos particularmente saber como é que a abordagem por competência, que tem sido introduzida nas formações técnico-profissionais, tem transformado o currículo do ensino técnico profissional. As respostas conseguidas na questão permitiram-nos aferir que as transformações que o currículo do ensino técnico tem tido é de notável lentidão. Isto está manifestamente presente nas conversas com os diretores e subdiretores das escolas técnicas e coordenadores dos centros, ao afirmarem por exemplo, que “[...] a abordagem por competência foi introduzida apenas nas qualificações profissionais [...]” (D<sub>E1</sub>). No IEFP, o coordenador do centro C1 entrevistado afirma que na formação profissional, a abordagem por competências ainda não está sendo explorada. Isso porque os formadores deveriam ter sido capacitados em diferentes áreas. Não foram capacitados especificamente na vertente da abordagem por competências. “É como eu falei, no ensino formal, isso acontece, mas na formação profissional, ainda não houve essa transição” (Coord<sub>C1</sub>).

No início, aquando da introdução do conceito de abordagem por competências nos sistemas de ensino cabo-verdiano, no período 2005 a 2010, altura em que foi publicada a nova lei de bases do sistema educativo «DL nº2/2010 de 7 de maio», foram levadas a cabo algumas formações apenas para professores que participaram na elaboração dos

programas. “Os programas foram reformulados na perspetiva da abordagem por competências e naquela época, havia toda uma disposição e envolvimento, os programas foram realizados, mas só que depois não foram implementados nas escolas” (D<sub>E1</sub>). Mas, para o diretor da escola E<sub>2</sub>,

[...] foram realizados e ... o empenho e a envolvimento das equipas eram muito fortes ... Portanto, penso que poderia ter sido implementado, mas não houve essa vontade. Houve mudanças a nível da legislação, mas mesmo a nível da legislação, a questão de avaliação na abordagem por competência não foi implementada totalmente.

(D<sub>E2</sub>).

Atualmente, segundo os diretores das escolas E<sub>2</sub> e E<sub>3</sub>, estão num processo de mudanças profundas no ensino técnico, na qual há uma proposta de iniciar o ensino técnico no 9º ano, em vez de 11º ano. Portanto, a atual política para o ensino é de alargar o ensino técnico para quatro anos (DL nº 13/2018). O diretor da escola E<sub>2</sub> é perentório em afirmar que com isso,

[...] iremos entrar na elaboração de um novo currículo para o ensino técnico profissional (...) A seguir, nós vamos entrar num outro período que é a realização dos programas. Mas o que eu sei é que, relativamente ao ensino técnico, vai haver mudanças profundas, onde o ensino técnico estará muito mais ligado ao empresariado Cabo-verdiano no sentido de os jovens saírem da escola técnica com competências para enfrentar o mundo de trabalho ou para enfrentar o ensino superior. Mas, o enfoque está na saída para vida ativa dos nossos jovens..., para que o ensino técnico e profissional contribua para a problemática e da empregabilidade [...].

(D<sub>E2</sub>).

Quando os entrevistados falam das qualificações profissionais estão a falar dos alunos que terminam o 12º ano numa qualificação que fazem um estágio com respetivo relatório do estágio. Para além do certificado do 12º ano, tem um certificado de nível V na sua área de formação técnica. Para os entrevistados, estes alunos trabalharam na abordagem por competência e “conseguiram adquirir o que nós chamamos o «saber fazer»” (D<sub>E1</sub>). O que para os diretores das escolas técnicas E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub> e E<sub>3</sub>, os alunos saem das qualificações mais capacitados para o mercado de trabalho, nesta abordagem por competências, em relação àqueles que não tiveram formação na abordagem por competência. As formações na abordagem por competências levam o aluno para o lado mais prático. Os alunos têm muito mais prática do que teoria. Isto já não acontece com os alunos que não tiveram. “Esses alunos das qualificações profissionais saíam com mais conhecimento, com um saber fazer maior que aqueles alunos que não tiveram esta abordagem” (D<sub>E1</sub>). Isto mostra que,

A abordagem por competências era o que estava a faltar no nosso sistema de ensino porque antigamente eram só conteúdos teóricos; era teoria, teoria, teoria; mas, vê-se que a junção com a prática tem mais resultados porque a pessoa faz, quer dizer, aprende fazendo. Quando se aprende fazendo, a assimilação dos conteúdos é maior; e, assimilando os conteúdos, consegue colocar na prática o que assimilou. Isto porque se eu ouvir, eu posso esquecer, mas

se eu fizer eu consigo apreender todo o conhecimento, todos os passos. E, mesmo fazendo, vou vendo as dificuldades, vou vendo as falhas, vou fazendo a autocorreção e isso acaba por ficar com a pessoa que vai ficar com o conhecimento – essa é a parte da competência! Porque o ouvir e o ler não chegam, tem que colocar «a mão na massa».

(Coord<sub>c2</sub>)

Com esta abordagem, sente-se uma clara transformação no currículo e na vida do formando. A melhoria é evidente em alguns deles e em algumas famílias porque muitos alunos ao terminarem as qualificações profissionais, tiveram a oportunidade de fazer um estágio e apresentar o relatório final e, depois, ter um certificado que lhes atribui o nível V de qualificação profissional e consequentemente entrarão para o mercado de trabalho com maior facilidade.

Nesta perspetiva, o foco do currículo na abordagem por competências é do aluno saber fazer, mobilizando todo o conhecimento adquirido no contexto de empregabilidade.

O propósito da implementação do currículo na abordagem por competência, para os entrevistados, era de fazer com que houvesse um engajamento permanente, um acompanhamento por parte dos coordenadores do curso e da direção com a capacitação e qualificação dos jovens para o mercado de trabalho. “O objetivo era fazer com que o aluno saísse com uma «bagagem» para demonstrar que estava capacitado para o mercado de trabalho. E isto, exigiu-se um acompanhamento sistemático por parte das direções, no sentido de terem os materiais necessários para a parte prática que é a parte mais importante da formação. Neste sentido, o que se pretendia com aquele currículo era que o aluno saísse capacitado dessas qualificações, objetivo principal das formações, aliadas ao ensino na abordagem por competência. Na verdade, na abordagem por competência, os professores das disciplinas específicas (técnicas) tiveram a formação em abordagem por competência, direcionada para as qualificações que se iam implementar nas escolas. Não seria para via técnica na sua totalidade, mas estava direcionada mais para as qualificações implementadas na parte prática.

Na formação profissional, apesar de ter havido algumas ações que enfocam a abordagem por competência, como diz o coordenador de um dos centros de emprego e de formação profissional, “ainda a abordagem por competências não está sendo explorada” (Coord<sub>c1</sub>). Isso porque os formadores deveriam ter sido capacitados em diferentes áreas, mas não houve ações de capacitação especificamente viradas para os trabalhadores, para trabalhar a questão de formação em abordagem por competência como formadores e demonstrar

em cada área como é que isso funciona. “Então, esse é um dos défices do IEFP, em apropriar-se dessa metodologia da abordagem por competência” (Idem). Uma outra coordenadora admite ter dificuldades sim, mas apesar das dificuldades, têm conseguido ultrapassar e implementar a formação baseada nessa metodologia de abordagem por competência e que os formadores têm demonstrado alguma abertura (CoordP<sub>C2</sub>).

Uma das transformações ocorridas é a nível dos perfis dos cursos – elas foram desenhadas pelo sistema nacional das qualificações. Antigamente o IEFP e as escolas técnicas tinham autonomia em desenhar os seus cursos, implementá-los conjuntamente com os formadores mais experientes na área. No entanto, com a necessidade de se igualar todas as ações que são desenvolvidas em qualquer parte do país, criou-se o sistema nacional de qualificações que desenvolveu os catálogos e as famílias dos perfis profissionais. Com esta medida, para o curso de eletricidade, por exemplo, tal como os demais cursos que são implementados num centro, é baseado nos perfis desenhados pelo sistema nacional das qualificações. E, a partir daquilo que está prescrito nos perfis, há os conteúdos, há a matriz de competências, os elementos e os critérios de avaliação que se querem com a formação. As informações a nível dos módulos formativos e/ou as unidades formativas que vão sendo lecionadas, os documentos que façam referência, relativamente aos elementos de competências, aos critérios de avaliação e aos conteúdos a serem trabalhados durante toda a formação são disponibilizados aos formadores. Para a coordenadora do centro de formação C2 do IEFP, normalmente há casos de alguns cursos que têm algumas lacunas, nas quais, conjuntamente com alguns formadores vão se incrementando os conteúdos da formação de modo que a formação tenha melhor qualidade possível. A partir dos documentos que são disponibilizados ao formador, faz-se a planificação semanal ou mensal e normalmente, é o coordenador da parte pedagógica é que faz o seguimento da implementação dos cursos.

#### **6.2.1.2 Formas de apropriação do conceito de competência.**

A forma como tem vindo a ser apropriado o conceito de competência pelos agentes educativos, ajuda-nos a entender com que dinâmicas ocorrem a organização e implementação do currículo por competências no ensino técnico-profissional em Cabo Verde. Analisar o nível de compreensão do conceito e seus sinónimos dentro do contexto da formação e da qualificação profissional, nos mais variados níveis formativos, permite-

nos ajuizar as perspetivas dos agentes de forma holística, em relação a abordagem por competências na organização do sistema educativo.

O entendimento do conceito APC e da organização curricular por competência pelos agentes educativos influencia fortemente a ação pedagógica e de liderança nos espaços de intervenção escolar e profissional. O que se pretende nesta secção, é seleccionar e entender um conjunto de perceções e conceitos apontados pelos entrevistados, procurando a materialização concreta do seu pressuposto. Assim, o objetivo nesta secção é de analisar formas de apropriação do conceito de competência e da organização curricular por competências pelas lideranças nas escolas técnicas e nos centros de formação profissional. No capítulo a seguir, apresentaremos a análise e interpretação dos conteúdos das entrevistas correlativamente ao referencial teórico e aos dados quantitativos. Achamos por bem ter aqui uma breve análise sobre a perceção das lideranças das escolas e dos centros sobre a utilidade da abordagem por competências nas práticas pedagógicas e nas relações com o mercado de trabalho. Com isto, pretende-se, a partir das perspetivas empíricas, aferir sobre as opiniões expostas isoladamente e que posteriormente no capítulo VII, serão justapostas com as teorias fundamentadas nos capítulos I e II.

#### **6.2.1.2.1 Definição de competência**

Questionando os entrevistados sobre o que é para eles uma competência, obtivemos distintas definições. Para o coordenador do centro C<sub>1</sub>, “competências são as habilidades que as pessoas precisam ter para poder desenvolver uma determinada atividade”. Enquanto para o coordenador do centro C<sub>2</sub>: competência, é “aptidão! Competência é a capacidade que a pessoa tem ao longo da vida, de adquirir algo para executar”. Nesta ótica, a formação por competência é entendida como sendo um ajustamento entre a parte teórica e a parte prática.

A parte prática não acontece apenas num espaço formativo, mas pode ser transposta para além do espaço formativo. Por exemplo, estou a fazer uma formação de eletricidade, não é somente explicar todo o conceito, mas é explicar o conceito e ir fazendo automaticamente para a pessoa gravar aquilo que aprendeu. Porque uma coisa é conceito; O conceito é muito abstrato, ..., fica apenas o conceito. Mas, como alinhar esse conceito com aquilo que eu estou fazendo? Eu acho que esse é a vertente da abordagem por competência!

(Coord<sub>C1</sub>).

A competência é o que a pessoa sabe transpor na sua área profissional e nos mais distintos grupos de atuação social. Isto porque na perspetiva da coordenadora do centro

C1 “competência é profunda, envolve vários aspetos (conhecimento, habilidade e atitude), questões que estão intrinsecamente ligados”.

Eu acho que a competência define mesmo uma pessoa ... eu não vou muito a fundo sobre a competência, relacionando-a ao que o fulano é capaz de fazer, mas sim, a competência está mais relacionada a sua capacidade de se adaptar; a sua capacidade de compreender, de entender ou de como eu disse antes, de se adaptar a uma situação... É aquela capacidade de se adaptar, de se desenvolver aquela capacidade de se inteirar da situação.

(Sdtp<sub>E4</sub>).

Para dizer que uma pessoa é competente, ela deve saber agir em qualquer momento, em qualquer circunstância para resolver um determinado problema. O indivíduo ao desempenhar determinada tarefa tem todo um meio envolvente que agrega vários fatores e que o permita chegar aos resultados esperados. É da qualidade dos resultados que se ajuíza sobre as capacidades, as habilidades e atitudes que a pessoa demonstra ou não competências. Na perspetiva do diretor da escola técnica E2, a “competência é aquilo que, a olhos vistos, alguém pode perceber daquilo de que são os conhecimentos que um individuo tem, ou seja, o indivíduo apreende, tem saberes. A área de competência, penso que está mais ligada à área do saber, à área do fazer” (D<sub>E2</sub>). Neste sentido, deve saber ter a capacidade de mobilizar todos os recursos que o permitam chegar às soluções de forma assertiva e eficiente. Isto exige salutareis atitudes que ajudam a utilizar vários aspetos a considerar tanto em termos da relação interpessoal e do comportamento, como dos valores éticos que o permitem evidenciar a competência. Nas relações sociais, se no desempenho das minhas tarefas eu não tiver uma atitude correta com outra pessoa, não vou conseguir atingir o meu objetivo, que é resolver determinada tarefa e apresentar os resultados com motivação, vigor e êxito. Porém, a coordenadora do centro C2 afirma que,

[...] se eu não souber, se não tiver motivação neste caso, e o amor pelo que faço, eu não conseguirei transmitir tudo o que preciso para conseguir alcançar esse objetivo. Então, eu acredito que a competência é o saber fazer, mas envolvendo todos os outros aspetos a nível de atitude, do comportamento e da relação. Então, ... a competência é o saber fazer utilizando todo este recurso.

(Coord<sub>C2</sub>)

Contrariamente as definições anteriormente apresentadas, o subdiretor técnico da escola E3, afirma que,

[...] a competência é uma palavra que ainda é só conceito para mim; também conceito não diz tanta coisa em si. Mas ser competente é ter principalmente três coisas juntas, mas bem juntas! **É ter atitude, é ter conhecimento sim, e ter uma certa habilidade em fazer determinadas coisas.** Porque não basta ter conhecimento e ter dom, digamos assim, dom de fazer isso, normalmente eu digo: há pessoas que tem dom para fazer isso, sabem fazer isso [...]

(Sdtp<sub>E3</sub>).



Alinhada na mesma perceção, o subdiretor técnico-profissional da escola técnica E2 afirma que,

[...] uma pessoa competente, é alguém que consegue dentro do seu ramo de ação, desenvolver, selecionar um determinado problema... uma pessoa competente é aquela que consegue desenvolver uma determinada atividade com uma certa vontade, com profissionalismo, com zelo e que consegue selecionar os problemas do dia a dia dentro da sua área de ação. Portanto, não basta ter conhecimentos em várias áreas para ser competente, desde que especificamente na sua área consiga «dar conta de recado», para mim já é uma pessoa competente.

(Sdtp<sub>E2</sub>)

Contrariamente à perspetiva do subdiretor da escola técnica E2, o subdiretor técnico-profissional da escola técnica E1 considera que,

Competência, ... **no fundo é a capacidade de resolver problemas.** Diante de um determinado problema, você está preparado para dar uma solução a esse problema. E quando eu digo um problema, eu estou pensando de uma forma mais vasta, problemas diversos, pode ser um problema na área concreto do fazer, pode ser um problema social de qualquer natureza, desde que você esteja preparado para resolver esse problema de forma mais eficaz possível; aí eu posso dizer que você é competente

(Sdtp<sub>E1</sub>).

O subdiretor pedagógico da escola E1 afirma que “independentemente daquilo que está no livro, competência é a capacidade de exprimir, trazer para fora, mostrar aquilo que sou capaz de fazer... É aquilo que o aluno se apropriou dentro da sala de aula” (Sdp<sub>E1</sub>).

Enquanto para as subdiretoras pedagógicas das escolas técnicas E2 e E3, a competência

[...] é o que o aluno é capaz, para mim, enquanto professora é o que o aluno consegue fazer, não é? lá no final. Por exemplo, eu trabalho sempre com os meus alunos nos projetos, e dou ênfase mais ao final do projeto, o que o aluno aprendeu, o que é capaz de fazer [...]

(Sdp<sub>E2</sub>).

[...] Ser competente é ser capaz de fazer alguma coisa; ... Se eu sou competente é porque eu sei fazer tal coisa. Se há uma competência, seja ela qual for, seja ela de que programa for, o aluno tem que ser capaz, tem que ser competente para fazer e para saber. Quando se fala de competência, fala-se daquilo que o aluno tem que ser capaz de fazer, ... daquilo que ele tem que aprender para ser capaz de fazer, aquilo que se pede, aquilo que é exigido. Isto quer dizer que, se eu sou competente, «eu aluno», é porque eu adquiri uma determinada competência porque houve alguém que me fez atingir determinados objetivos e me fez saber aquilo que eu precisava para eu poder depois fazer ou dizer da melhor forma. Portanto, quando se fala em competência, fala-se de ser capaz [resolver um problema para chegar a eficiência [...]].

(Sdp<sub>E3</sub>).

Nesta mesma linha conceptual, o diretor da escola técnica E1, diz que, “competência é quando eu sou capaz de fazer alguma coisa. Sou competente quando eu consigo pegar numa cadeira e montá-la; quando eu consigo pegar numa mesa e montá-la, (...) portanto, para mim, competência é o saber fazer uma determinada coisa (D<sub>E1</sub>).

Os entrevistados estão comumente de acordo que para ser competente é preciso ter atitude, ter conhecimento e habilidades, estando alinhados às conceptualizações apresentadas por Perrenoud (1999) e Portillo-Torres (2017).

#### **6.2.1.2.2 Perceção sobre o processo de ensino e aprendizagem por competências.**

O entendimento sobre a educação e formação profissional na abordagem por competências tem sido visto pelas distintas perspetivas (pedagógica, de lideranças, de decisores políticos e de empregadores) como sendo uma estratégia para capacitar as novas gerações, de modo a atuarem com resiliência num futuro de parques recursos naturais e de proliferação demográfica e degradação ambiental. O ensino e aprendizagem tem essa responsabilidade de modelar a escassez de empregos e de recursos naturais, desenvolvendo novas ferramentas e métodos de ensino inovadoras para enfrentar os desafios demográficos, ambientais e tecnológicos globais.

O processo de ensino e aprendizagem por competências, dentro desta abordagem, quando é bem tratado, para mim, é uma excelente abordagem... Desde que seja bem tratado pelo corpo docente, desde que o corpo docente tenha ferramentas que lhe permita também avaliar, trabalhar a abordagem por competências.

(D<sub>E1</sub>)

Neste sentido para os entrevistados, a eficácia do ensino por competências está na forma como o professor modela as aprendizagens e os saberes nos diferentes contextos em que o formando põe em prática suas habilidades e atitudes, na construção do conhecimento. Assim, para a subdiretora pedagógica da escola E1, “o professor tem que conseguir encontrar o caminho, as estratégias” (Sdtp<sub>E4</sub>) para que os alunos atinjam os objetivos curriculares com as competências institucionalmente e socialmente desejadas de modo diferenciado. Isto porque os alunos não são capazes de chegar lá todos ao mesmo tempo. Se o professor tem um determinado programa, com um conteúdo para propor e desenvolver uma determinada competência, estabelece os objetivos, vê as estratégias, analisa com segurança como é que deve fazer para que os alunos cheguem à meta. Como disse a subdiretora pedagógica da escola E2:

[...] Os alunos não são todos iguais! E eu posso fazer aquilo que eu penso e até, acho que pensei bem; fiz o que estava bem planificado, eu digo – vou fazer assim, assim, assim e, o aluno percebe assim. E depois eu tenho meia dúzia que, sim senhor consegue, e outros que vejo, afinal o caminho não era aquele! Então, ... a competência tem que ser para todos. Todos têm de conseguir! E, se a minha estratégia não está a chegar a todos, eu como professor é que tenho de ver o quê que está a faltar, porque os meninos precisam de mais alguma coisa. Ainda

não perceberam o que é que estou a dizer. Embora alguns já tenham percebido! Eu já tinha estabelecido uma estratégia de maneira de fazer que os meninos iam perceber, iam ser competente para; Em princípio, toda a gente iria ficar a saber, mas com certeza, eu não vou ver isso numa sala de uma vez! Os meninos por exemplo, são 20, mas são todos diferentes e cada um aprende com um ritmo diferente e cada um aprende de uma maneira. E, o que eu quero é que eles sejam todos competentes. Toda a gente tem de chegar lá onde eu quero. E, nem todos fazem isto na mesma velocidade. Não sei se é ..., não sei se posso dizer assim porque depois, às vezes, nós temos que usar as competências daqueles que já chegaram lá para ajudar os que ainda não chegaram. Porque, às vezes, não sei muito bem a propósito de quê, mas os meninos aprendem de acordo com as faixas etárias. Às vezes, eles entendem entre eles ... Porque eu posso explicar uma coisa, e posso fazer determinada atividade e ... uma boa parte mostra logo a sua competência. Já adquiriu aquela competência, ele já sabe, já chegou aonde eu queria. Mas, depois ainda há outros que ainda perguntam – professora, mas, é assim? Eu digo – então tu ainda não chegaste lá! Então eu peço aos outros que já conseguiram e que expliquem aos colegas como conseguiram chegar na solução. E o outro, pela linguagem do colega, às vezes chega mais rápido: a mensagem passa com mais facilidade. (...), temos que fazer uso também da competência de um aluno para que o outro possa também chegar. Eu acho que é neste sentido que a abordagem por competência apresenta melhores resultados. A competência do aluno em sala de aula, é o ser capaz, é chegar onde nós queremos com as aprendizagens [...]

(Sdp<sub>E3</sub>).

A aprendizagem por competências é hoje um desiderato socioeconómico ancorado à mobilidade tecnológica e humana, com recurso aos modelos de aprendizagem baseados na resolução de problemas, no pensamento crítico, na criatividade e no desenvolvimento de projetos futuros. Assim, para os entrevistados, ensinar ou aprender por competências, imprime uma forte ação construtiva dos atores escolares, quer na mobilização dos conhecimentos, quer na prática ativa do saber fazer. Para a coordenadora de um dos centros do IEFP, trata-se de ‘uma pedagogia ativa’. E, neste sentido, ela afirma:

[...] é uma pedagogia ativa. E, eu acho que é uma metodologia mista, visto que há necessidade de termos todas as práticas pedagógicas que exigem uma mistura, uma miscelânea de vários métodos... A nossa formação pedagógica é feita com base numa perspetiva ativa, ... é uma aprendizagem ativa, há um envolvimento dos formandos, há uma autoscopia numa perspetiva de se refletir a prática de aprendizagem. Portanto, é essa metodologia que nós utilizamos para ministrar as ações de formação pedagógica.

(Coord<sub>C1</sub>).

Para o coordenador do centro de emprego e formação profissional E2, “essa iniciativa, no IEFP, iniciou-se em 2008, mas somente no ano passado (2018) é que conseguimos formar os primeiros formadores na abordagem por competências” (Coord<sub>C2</sub>).

Nestas entrevistas, as lideranças das escolas e centros de formação profissional, admitem a importância com que a formação por competências vem assumindo na vida social e profissional dos formandos e nas instituições de formação e emprego. No entanto, pelas conversas percebe-se que estão conscientes das dificuldades que a implementação do ensino por competências vem enfrentando ao longo desses anos, para que seja

realmente efetivado na construção do conhecimento e na transformação da condição humana. Esta é uma percepção sentida na conversa com a coordenadora pedagógica do centro de emprego e formação profissional C1, ao afirmar,

[...] para mim, a formação por competência é muito importante, mas como eu disse, muitas vezes nós temos a grande preocupação em formar, em dizer estamos a frequentar uma formação com base numa abordagem por competências, vamos ministrar uma formação, mas ela por si, não é solução para o problema de abordagem por competências. E, nem penso que nós vamos poder responder de forma cabal, apenas ministrando a formação porque como eu disse, exige envolvimento, exige mudança de práticas, exige ter oficinas disponíveis que nosso país carece; temos uma grande carência! Abordagem por competência exige que tenhamos um sector produtivo envolvido na conceção dos programas curriculares, nos funcionários a trabalhar também nesta lógica, porque nós não podemos cingir apenas a abordagem por competências, na formação para gestores, na formação para formadores. Não é isso! A abordagem por competência não se traduz apenas no discurso. Temos um grande desafio! E é uma questão complexa para mim dizer que estamos numa abordagem por competências. Acho que estamos a construir porque exige uma grande construção, exige condições, exige logística, exige mudanças de mentalidade que é a parte mais sensível e que o sistema não consegue responder. A *Lux Development* pode apoiar com o seu programa de reforço de capacidades técnicas, investir milhões e milhões em formações com base na abordagem por competências, mas se nós não tivermos condições criadas, se nós não tivermos formadores comprometidos, se nós não tivermos gestores comprometidos, se nós não tivermos todo o sistema a trabalhar nesse sentido, nós não vamos conseguir responder de forma eficaz. Portanto, falar na abordagem por competências é muito mais, por discorrer, é muito mais por formar. É criar condições para a efetiva aplicação, construção, envolvimento dos próprios formandos. Dos próprios formandos, também precisam, não é? Integrar-se numa abordagem por competências porque não posso ir a uma sala de formação e dizer estamos a trabalhar simplesmente numa abordagem por competência. Há todo um conjunto, há uma metodologia de trabalho, de projetos, de envolvimento, de ações, que devem estar alinhadas a essa perspetiva. Isto é o meu ponto de vista.

(CoordP<sub>C1</sub>).

Porém, o coordenador pedagógico de um outro centro de formação do IEFP afirma que, a “abordagem por competência é teoria associada à prática automaticamente” (CoordPC2). Quanto às condições existentes nos centros de formação para trabalhar na abordagem por competências, para o coordenador,

[...] as escolas técnicas estão mais bem preparadas para fazer isso, a não ser alguns centros de emprego e formação, como o centro de Santa Cruz que faz essa abordagem sem nenhum problema, acredito que a escola de hotelaria também poderá fazer isso, mas nós temos centros que não conseguem [...] (Idem).

Em relação à formação de formadores, segundo a coordenadora do centro C2, “[...] além da dinâmica de grupo, são analisadas todas as formas e as metodologias que existem para o processo do ensino e aprendizagem. No entanto, há a questão da **abordagem pela ação, ação participativa**. São várias as metodologias” (Coord<sub>C2</sub>) que podem ser utilizadas para desenvolver as competências dos formadores e dos formandos. Com a “miscelânea” de metodologias, de estratégias, como disse a coordenadora pedagógica do centro C1, do

IEFP, procura-se desenvolver as competências técnicas e sobretudo pedagógicas, capacitando-os a nível da comunicação e relações interpessoais. Por exemplo,

[...] uma pessoa da área de sociologia ou psicologia não implica que não tenha o foco também na abordagem por competência porque são áreas que desenvolvem as competências pessoais da pessoa. Normalmente a área técnica, tipo eletricidade, exige-se um bocadinho mais; mas, não implica uma área mais a nível do desenvolvimento pessoal também que não tenha abordagem por competências porque há necessidade de desenvolver as diversas competências a nível da pessoa; O comportamento e a interação social entram nas habilidades do saber fazer, mas também a nível de atitude e outras (...), de ter conhecimento, também os conhecimentos teóricos não é o foco, mas sim, o saber fazer e as atitudes também porque estão a formar cidadãos.

(Coord<sub>C2</sub>).

E por estar formando cidadãos com capacidades, atitudes e conhecimentos para ação, no processo de ensino e aprendizagem, a formação por competências deve ser implementada numa perspetiva de ‘projeto integrado’ que articule as diferentes dimensões de competências, entre a prática e a teoria.

Neste aspeto, a educação, o setor da educação e o setor da formação profissional e também os privados ... que lidam com a formação profissional devem estar muito interligados para que possam de facto, fazer com que a APC seja uma realidade e uma mais-valia para os nossos recursos humanos, os nossos técnicos.

(Idem).

Nas entrevistas constata-se a prevalência da deficiente capacidade das escolas e centros de formação em ‘reciclar’ os conhecimentos dos formadores, dotando-os de competências inovadoras que permitam acompanhar a exponencial evolução tecnológica e as mutações instantâneas das informações globais. Isto é percebido na entrevista com o coordenador pedagógico do centro de formação profissional C2 e, do diretor da escola E1, ao afirmarem que, “nós não conseguimos dar essa formação porque é uma formação que custa; é uma formação que deve ser autossustentável, então não conseguimos, mas vamos insistir na reciclagem dos nossos formadores” (CoordP<sub>C2</sub>).

Ao colocarmos a questão da formação de capacitação dos docentes às lideranças das escolas técnicas, constatamos um afastamento incremental das perspetivas da formação na abordagem por competências. Se por um lado, o IEPF tem dado passos no sentido de formar docentes, embora com algum défice, por outro, o ensino técnico nada tem feito para capacitar seus colaboradores e professores nesta abordagem. E esta perceção é deduzida nas conversas com o diretor da escola técnica E1, quando nos diz que “neste momento creio que há alguma paragem daquilo que seria o verdadeiro ensino por competências, baseado nas competências no seu todo” (D<sub>E1</sub>). Na perceção do entrevistado, o que pode estar a levar que o decisor não mobilize sinergias e meios materiais para

implementação metodologia é o facto de terem “iniciado uma nova perspetiva de ensino e aprendizagem de avaliação, sem termos dados passos necessários na elaboração de materiais didáticos necessários” (idem). O diretor ao ser questionado se naquele momento o Ministério da Educação tinha alguma perspetiva de produção de materiais didáticos que viessem dar respostas ao ensino na abordagem por competências, mostrou-se incrédulo, dizendo:

Não sei dizer, neste momento se há ou não. O que posso dizer é que: o ensino na abordagem por competência, repito, é um excelente método para preparar o aluno no campo do saber fazer. Mas, para isto, nós temos de ter materiais adequados, ..., as escolas devem estar preparadas com meios também tecnológicos para este ensino e aprendizagem. Por exemplo, havia no 7º ano um livro de língua portuguesa que é um excelente manual para o ensino na abordagem por competências (...) Faltavam os meios didáticos. Porquê? Porque o manual pedia ao professor que apresentasse, por exemplo, um determinado conteúdo de vídeo projetor, um dado documentário por exemplo. O manual encaminhava o professor a seguir um determinado extrato do jornal da noite que passava na TCV, por exemplo. Mas como é que o professor ia fazer esta atividade com os alunos, se o professor dentro da sala não tem um data *show*!? Não tem computador! Aqui, na altura, não se pensaram também nos meios necessários, nos outros materiais para uma efetiva implementação desta abordagem dentro da sala de aula.

(DE1)

O diretor da escola técnica E2 está comumente de acordo com a perspetiva do diretor da escola técnica E1, ao afirmar que a nível do ensino técnico, o ensino por competências não foi colocado em prática na totalidade, ao dizer: “eu não vislumbro a causa que terá levado a não implementação dessa abordagem por competência nos currículos do ensino técnico” (DE2). E, na entrevista afirma que,

[...] a abordagem por competência exige materiais didáticos, exige formação que nessa época nós não tínhamos. As condições não estavam reunidas para que pudéssemos implementar a abordagem por competência. Materiais didáticos e mesmo a abordagem por competência iriam trazer consigo uma mudança de mentalidade, transformação de uma visão por objetivo para uma visão mais numa abordagem por competência. Mas não havendo as condições relativamente à materiais didáticos e à mentalidade; (...)  
Concluindo, eu penso que houve esses entraves que nos dificultaram na implementação da abordagem por competências.

(Idem).

Por conseguinte, o diretor da escola E1, considera que,

[...] a prática educativa Cabo-verdiana sempre se baseou na abordagem por objetivos. A mudança de mentalidade para uma abordagem por competência, na altura, teria exigido maior atenção da parte dos responsáveis da educação, no sentido de proporcionar aos professores uma formação mais ampla e alargar a sua implementação. Penso que não houve essa implementação, nem houve envolvimento e ficou-se pelos desenhos dos currículos e pela elaboração dos programas[...]

(DE1)

Perante toda esta dinâmica de aprendizagem, o diretor da escola E4, considera aprendizagem por competência como sendo uma aprendizagem para vida. Esta perceção

está manifestada na sua entrevista ao afirmar que, “[...] se um aluno consegue desenvolver determinadas competências voltadas por esta abordagem, (...) é uma abordagem para vida! É um aprendizado para vida. O aluno nunca mais esquece [...]” (D<sub>E4</sub>).

A ideia que se tem das atuais práticas curriculares no sistema de ensino cabo-verdiano é de uma aprendizagem tradicional, condicionada pela transmissão de conteúdos clássicos e desadequados ao contexto de aprendizagem e que carece de uma ávida e contundente revisão. Apesar da consciencialização dos entrevistados, da necessidade de haver uma proposta curricular mais ligada à prática quotidiana, alguns manifestaram dúvidas a uma proposta curricular na perspetiva da abordagem por competências. Para o subdiretor pedagógico da escola E1, é um processo que tem vindo a ser seguido em outros países, mas não se sabe se é o melhor. Nas suas palavras, em Cabo Verde ainda a abordagem por competência não saiu do papel.

Não sei se é o melhor. Começando pela apropriação dos nossos formadores, não sei se os estes já conseguiram deixar de lado as práticas anteriores, não sei se eles já fizeram a transição da metodologia tradicional para a metodologia de abordagem por competência, mesmo porque, muitas vezes essa metodologia vai exigir processos por parte dos formadores, de registos, de acompanhamento e tendo uma configuração da turma com muitos alunos, ele não consegue chegar lá. Implementar uma abordagem por competência em turmas numerosas vai ser difícil. No ensino técnico não é muito o caso porque as turmas são normais. Com turmas numerosas, como as da via geral, essa questão não vai sair do papel. Então, há que criar as condições objetivas para este propósito, se não, a questão não sai do papel, fica só no imaginário, por mais que os formadores deem o seu máximo [...].

(Sdtp<sub>E1</sub>).

Relativamente ao processo de ensino na abordagem por competência, para a maioria dos entrevistados, ensinar por competências no ensino técnico, requer do professor competências técnicas e pedagógicas transversais e específicas, na medida em que a aprendizagem por competência é “fruto de tudo que se passa ao longo de um processo de conhecimento e que depois será visto naquilo que o aprendiz sabe fazer. E aí, nós não temos problemas em testar o saber de alguém,” (D<sub>E2</sub>). Com certeza, testar o conhecimento exige do professor um alongado acompanhamento no processo de aprendizagem e desenvolvimento das competências do aprendente nas mais vastas dimensões.

A nível das qualificações e do saber-ser e do saber-fazer, importa compreender a conceção dos entrevistados de como é visto o desenvolvimento de competências nos alunos do ensino técnico profissional. Para a subdiretora pedagógica da escola E<sub>3</sub>,

[...] o ensino técnico se for todo ele formado por disciplinas da formação geral e disciplinas da formação específica, com abordagem por competência, com programas já fazendo essa alusão



ao saber fazer, ... é para melhorar! O ensino técnico tem estado a melhorar e é muito diferente de tudo aquilo que era..., mas, a abordagem por competências no ensino técnico fará naturalmente com que os alunos a pratiquem. Essa também é uma das partes da via técnica que exige dos meninos o saber-fazer! E, a via técnica tem essa vertente: exige mais horas do que a via geral. Por isso é que não é só ter teoria. Falta ao aluno praticar; tem que saber fazer; tem que ter horas para o fazer. E, se isso for possível e se isso acontecer em todas as disciplinas, o ganho dos alunos será visível. Os meninos sairão mais bem preparados! É preciso que isto seja posto em prática. É preciso que haja condições (...) Se não há materiais, a parte prática fica um bocadinho complicada. Às vezes não há verbas, e se houver, o Ministério atrasa no envio das verbas, muitas vezes os materiais que são consumíveis acabam, um exemplo, é falta de tintas nas artes gráficas, lâmpadas na eletricidade, areia para fazer tijolos na área de [construção civil], enfim. E isso já compromete o processo de ensino e aprendizagem um bocadinho, mas vamos acreditar que haverá condições e que haverá materiais. Nós vamos acreditar em pessoas com novos programas e com manuais à disposição. E se assim for para todas as disciplinas, se esta revisão curricular realmente abarcar todas as disciplinas do 9º ano, teremos, de facto, uma abordagem por competência e no final, os alunos sairão com alguma qualidade para o mercado de trabalho.

(Sdp<sub>E3</sub>)

#### 6.2.1.2.3 Diferenças entre formação por competências *versus* formação por objetivos.

Questionados sobre a possibilidade da existência alguma diferença entre a formação por competência e a formação por objetivos, todos admitem existir essa diferença, embora reconheçam uma certa ancoragem das abordagens. Neste périplo conceptual de competências e objetivos, um dos entrevistados considera que há uma grande diferença, sendo que, na “abordagem por objetivo normalmente o aluno estuda, faz um teste, tira boa nota e amanhã já se esqueceu toda a matéria. O aluno não estudou para aprender, ele estudou para o teste. Na abordagem por competência, o aluno faz o trabalho, ele desenvolve esses conhecimentos” (D<sub>E2</sub>), põe em prática suas habilidades, “[...] desenvolve as suas competências usando essas habilidades e faz um trabalho prático combinando com o conhecimento adquirido [...]” (Sdtp<sub>E3</sub>). “O modelo tradicional [por objetivo] neste momento prepara o aluno apenas para prosseguir o ensino superior” (D<sub>E1</sub>), já com a abordagem por competência, pretende-se revitalizar o ensino técnico para levar o aluno a sair do 12º ano com capacidade de ingressar no mercado de trabalho, sem descurar a possibilidade de prosseguir o ensino superior. “A ideia é fazer com que o aluno saia do 12º ano da via técnica com um saber fazer” (D<sub>E1</sub>). Neste momento, segundo o diretor da escola E1, o modelo de ensino por objetivo que tem sido prática docente, prepara o aluno da via técnica apenas para prosseguir os estudos. “Não prepara o aluno para o mercado de trabalho. E, todos nós temos esta perceção neste momento, tanto é que, há um forte investimento neste momento de criação de alguns instrumentos para revitalização do ensino técnico” (D<sub>E1</sub>). De acordo com as perspetivas dos entrevistados,



existem alguma sensibilidade em refletir sobre estas duas abordagens que agregam seus pontos fortes e fracos, permitindo assim, o desfrute das capacidades individuais de cada sujeito ao agregar as diferenciações existenciais. A compreensão das diferenças subjacentes às abordagens por competências e/ou objetivos, permite aos atores escolares planejar práticas curriculares mais profícuas e significativas ao sistema de ensino e aprendizagem. Para os entrevistados,

[...] as diferenças acabam por surgir sempre na hora de aplicação, de cada um desses modelos, porque se eu tenho alguns objetivos, alguns conteúdos, se eu me preocupar apenas em ministrar estes conteúdos, em atingir essa carga horária dos conteúdos, ministrar os conteúdos, então tem aqui um objetivo. Eu ministro os conteúdos, mas quando é que os vai avaliar? Houve apropriação destes conteúdos? Sim ou não? Uma forma de saber se realmente houve essa aplicação dos conteúdos é proporcionar aos formandos uma determinada ação de formação e avaliá-la; você dá um teste e ele faz essa avaliação; vai ter um conjunto de perguntas e faz esta avaliação; mas isso seria na parte de objetivos ou dos conteúdos! Portanto, vou comprovar através da avaliação por objetivo de que eu domino estes conteúdos. Mas na parte de abordagem por competências não seria um teste escrito! Se eu fizer uma formação de eletricidade, eu tenho um quadro aqui, quero que você monta esse quadro elétrico por exemplo; e através da montagem do quadro elétrico, você é avaliado (...). Com certeza, a diferença é clara, sabendo que nós não podemos ter, não podemos desgarrar de uma formação baseada nos conteúdos, nos objetivos, porque também fazem parte do processo, mas temos que ultrapassar aquela formação bem isolada, transmissora, estática, que não permite que o formando desenvolva a sua criatividade. Naturalmente que há momentos que os formadores têm a necessidade de recorrer a esta metodologia, não é? Sabemos que nós não conseguimos trabalhar numa metodologia de forma isolada, simplesmente porque há sempre essa necessidade (...), mesmo para desenvolver um projeto, precisamos ter a necessidade de fazer recurso aos objetivos, não é? aos conteúdos, e, há todo o desenvolvimento desses conhecimentos, mas a diferença está nos objetivos e competências [...]

(CoordP<sub>C1</sub>).

Por conseguinte, o diretor da escola técnica E2 afirma que,

uma abordagem por conteúdos e ou por objetivos corre o risco de não envolver aquilo que o formando já sabe ao adquirir outros conhecimentos. Mas, A abordagem por competência ao trazer «nua e crua» e querer fazer daquilo que o formando já traz em demasia, dar muita importância ... envolver muito aquilo que o formando já sabe no seu processo de aprendizagem pode também «ser um pecado». Portanto, eu acho que temos de encontrar meio caminho entre esses métodos para que haja um processo de transmissão de conhecimentos e de competências adequadas porque o que nós vemos é que, por objetivos parece que o formando nada sabe, pelo que há que adquirir tudo. Mas também se nós formos por outro lado, assim muito nos extremos dizer já traz conhecimento, vai servir muito naquilo que tem que saber; ... podemos correr vários riscos! Portanto ... temos que encontrar formas de diálogo, de aproximação, levar em conta a idade, o ambiente em que o jovem vive e encontrarmos melhores formas, um pouco de abordagem de **Jean Piaget**, o desenvolvimento cognitivo e comportamental, enfim, ... nós não podemos encontrar formas estanques de transmissão de conhecimento, tendo como objetivo alcançar competências. Eu acho que as duas coisas podem ser úteis. Podemos encontrar forma das duas coisas e vermos em harmonia, e tirar um maior partido, de acordo com as idades, porque há idades em que a gente aprende de uma forma e há outras idades que se aprende de outras formas. E, mesmo a descontinuidade territorial, as assimetrias regionais, todo isto tem de ser envolvido no processo de transmissão e de aquisição de conhecimentos em Cabo Verde.

(D<sub>E2</sub>).

Para um dos entrevistados, competências e objetivos são meramente conceitos, pelo que não vislumbram qualquer diferença nos dois conceitos ao afirmarem, “[...] são mais questões de conceitos, (...) o que é mais importante é o resultado [...]” (D<sub>E3</sub>), reconhecendo, contudo, que, para chegar a resultados, é necessário ter competências, articulando-as aos objetivos à medida que vão sendo mobilizadas nas práticas. Contrariamente ao anterior, o diretor da escola técnica E1 reconhece que as duas metodologias não podem ser aplicadas de forma isoladas, isto porque “para nós sermos bons na avaliação por competência, temos de ser excelentes na avaliação por objetivos” (D<sub>E1</sub>). Na mesma preceptiva, o coordenador do centro C1 do IEFP, afirma que ensinar por competência,

[...] não é somente explicar todo o conceito, mas é a explicação do conceito e ir fazendo automaticamente na prática para que a pessoa possa gravar a sua atuação. Se um conceito é muito abstrato, fica apenas um conceito; (...) mas como alinhar esse conceito com aquilo que eu estou fazendo? Eu acho que esse é a vertente da abordagem por competência [...]

(Coord<sub>C1</sub>).

Para o entrevistado (Coord<sub>C1</sub>), ao alinhar a prática aos conceitos, está-se mobilizando as competências que requerem mudanças de práticas pedagógicas e metodológicas para revitalizar o sistema de ensino e aprendizagem. Naturalmente, a parte prática não acontece apenas no espaço formativo, mas sim, pode ser transposta para além do espaço formativo, onde também o formando vai mobilizar competências que o levem a fazer crescer o seu conhecimento nas interações sociais que vão conectando quer nos espaços concretos, bem como virtuais.

Os objetivos e conteúdos são os preferidos dos professores tradicionais. Eles gostam disso! Na abordagem por competências é que eles estão a fazer alguma resistência. Esses professores mais tradicionais gostam dos objetivos e conteúdos. Habitaram-se a fazer isto há muitos anos. Esta mudança de objetivos e conteúdos para abordagem por competência faz toda a diferença entre o ensino tradicional e o ensino agora que não é tão tradicional (...) quando nós temos planificações e programas com objetivos e conteúdos, os professores têm a tendência de irem à risca, cumprir os objetivos, dizendo: - tenho muita matéria para dar, isto tem de ser tudo explicado, os meninos têm de ter tudo no caderno. Não dão espaço ao aluno na sala de aula. Eu é que sei, eu tenho todos os objetivos, eu é que sei quais as matérias que eu tenho que dar. Uma aula atrás da outra ... ponho no quadro, escrevo e dito, peço-lhes que façam os exercícios e lá vai ... porque tenho os meus objetivos! Tenho que os cumprir!

É lá que estão os professores acomodados, porque quando a gente passa a planificação do saber fazer e do saber estar, na abordagem por competências, é preciso organizar as atividades na sala de aula para se atingir objetivos, mas é preciso organizar as coisas para que os meninos estejam mais ativos e estejam no centro (...) eles participam, eles têm de mostrar que conseguiram ou não (...) São coisas que esses professores mais tradicionais têm dificuldades de as fazer. Não querem dar muito espaço ao aluno, não querem que o aluno fale muito. O professor diz: - o aluno não sabe, eu é que sei! Então, eu é que vou dizer o que é. E, aí, temos uma grande diferença! Mas, eu acho que as coisas estão a caminhar para melhor! Mudamos de objetivos e conteúdos para abordagem por competências em busca de melhorias na forma

como abordamos as coisas, olhando para aquilo que o aluno é capaz de fazer. Para seu desempenho, fica mais desinibido, consegue participar melhor e faz apresentação. Os meninos ficam mais ativos na sala de aula e aprendem mais com os exemplos. Muito mais do que com definições... Eles vêm um determinado aluno a apresentar um conteúdo, mas aquele exemplo fica na memória! Decorar as definições alimenta as cábulas que surgem nas salas de aula. Mas, atenção! Por um lado, temos os conteúdos e objetivos e depois por outro lado a abordagem por competências. Tudo aponta para o melhor! [...]

(Sdp<sub>E1</sub>).

#### 6.2.1.2.4 Mudanças das práticas pedagógicas e/ou metodológicas.

A melhoria das práticas pedagógicas tem sido uma preocupação dos professores da via técnica. Isto é percebido na entrevista com o diretor da escola E1 ao afirmar: “(...) às vezes, os professores ficam meio descontentes pela espera na realização de uma determinada formação” (D<sub>E1</sub>). O descontentamento dos professores, relativamente ao atraso na organização das formações de capacitação, imprime uma tendência e mesmo uma abertura às mudanças das práticas pedagógicas. Perante a manifestação de intenção de adesão à formação contínua por parte dos professores das escolas técnicas, importa-nos perceber o impacto que estas têm tido nos formandos do ensino técnico profissional. Concomitantemente a esta perspetiva para o diretor da escola E1,

Quando nós falamos das qualificações profissionais, estamos a falar do aluno que termina o 12º ano numa qualificação, faz um relatório do estágio e para além do certificado do 12º ano, tem um certificado de nível V por exemplo, nesta área... E, estes alunos nesta abordagem por competências, eles conseguiram adquirir o que nós chamamos o saber fazer. Falo, por um exemplo disso, foi a qualificação profissional dos alunos na área da montagem e manutenção que nós lecionamos aqui. Foram alunos que saíram daqui com altos conhecimentos a nível de eletricidade. Nós tivemos a remodelação das instalações elétricas de uma escola anexa à escola técnica e uma escola do ensino básico, com novecentos e tal alunos. Remodelações que foram feitas pelos alunos que fizeram o curso de qualificação profissional... O que é de novo é que os alunos saem mais capacitados para o mercado de trabalho nesta abordagem por competência do que aqueles que não tiveram essa formação. A abordagem por competência leva o aluno para o lado mais prática do que teórico. Os alunos que tiveram abordagem por competência nestas qualificações têm mais prática do que os alunos que não tiveram. Por exemplo, os alunos das qualificações profissionais, isto é, das áreas normais da via técnica, falo, da informática de gestão, contabilidade, construção civil, eletrotecnia e eletrónica e mecânica saem com um saber fazer, e como é óbvio, mais bem preparados que aqueles alunos que não tiveram esta abordagem

(D<sub>E1</sub>).

Para o diretor da escola E1, a implementação da metodologia na abordagem por competência nas qualificações invoca um empoderamento dos formandos no término do 12º ano do ensino técnico. Com esta abordagem, a qualificação profissional tem contribuído na melhoria da economia familiar dos formandos em todo o território nacional.

Algumas famílias porquê? Porque muitos alunos terminaram as qualificações profissionais e com o término da qualificação profissional, são-lhes dados esta oportunidade de fazer um estágio, apresentar o relatório de estágio e depois ter um certificado que lhe atribui o nível V de qualificação profissional e consequentemente, ir para o mercado de trabalho.

(D<sub>E1</sub>).

Nas escolas técnicas, o subdiretor técnico é o elo da parte técnica com a direção, em termos da gestão dos recursos materiais necessários que fazem com que o aluno tenha a parte prática que é a parte mais importante da formação por competência. Neste sentido, procura-se que o aluno saia capacitado das qualificações, aliado ao ensino na abordagem por competências para enfrentar o mercado de trabalho e gerir as circunstâncias que lhes são submetidas nas suas práticas quotidianas.

Não basta o reconhecimento das melhorias que abordagem por competência pode trazer para o ensino e aprendizagem; a subdiretora pedagógica da escola técnica E4, diz que na sua escola “essa abordagem por competência não se traduziu muito na prática” (Sdp<sub>E4</sub>) porque é uma abordagem que exige criatividade do professor e que, “se o professor não for tão criativo ou mesmo se o professor tem outros trabalhos extras, (porque muitos professores da via técnica tem trabalhos extras, de acordo com a sua área de formação), então a metodologia é por objetivos mesmo”(Sdp<sub>E4</sub>).

#### **6.2.1.2.5 Vantagens e desvantagens do ensino na APC.**

O modelo APC tem despoletado acesos debates nos diferentes sectores da formação e de empregabilidade. A procura de percetibilidade das vantagens, junto dos atores da qualificação e formação profissional dos centros de formação em Cabo Verde, imprime ideias subjacentes à aceitação ou rejeição do paradigma. Questionados sobre as vantagens da APC, os entrevistados admitem que, “sempre há vantagem na abordagem por competências perante a abordagem por objetivos (...) Há uma ligeira vantagem na abordagem por competência pelo facto de levar o aluno ao campo do saber fazer especificamente, dentro de uma determinada área” (D<sub>E1</sub>). Nesta perspetiva, o diretor da escola E<sub>1</sub> cita um exemplo ao ensinar a língua portuguesa, no ensino técnico e demonstra as vantagens.

Por exemplo, dentro da língua portuguesa, uma determinada tipologia textual apresenta os objetivos que eu quero alcançar, que eu quero que o aluno alcance dentro de uma tipologia textual; que eu quero que o aluno consiga discernir; fazer a diferença entre um requerimento e uma ata, por exemplo, ... entre outros tipos de textos. Mas ... avaliarei também a competência do aluno neste sentido. Há os passos que são dados no sentido de elaborar uma ata e eu vou ver se o aluno atingiu estes objetivos no sentido de seguir todos estes passos, e, aí vou ver a competência do aluno em fazer uma ata... A partir do momento que o aluno consegue elaborar

a ata, eu vou dizer este aluno é competente nesta matéria. É competente porque conseguiu elaborar uma ata. Não é? Conseguiu atingir o objetivo que é seguir todos os passos da elaboração de uma ata.

(D<sub>E1</sub>).

Para um outro entrevistado, uma vantagem da abordagem por competências “é que, leva em conta a vida do próprio educando ao envolvê-lo no seu próprio processo de aprendizagem” (D<sub>E2</sub>), pondo em ação as suas habilidades, as atitudes e comportamentos.

O diretor da escola técnica E<sub>4</sub>, reconhece que há vantagens ao recorrer à abordagem por competência,

[...] mas ainda há uma certa resistência. E, na sala de aula o professor trabalha menos, posso dizer assim, mas em casa haverá que ter toda uma preparação prévia. E, há muitos professores que não querem deixar o sistema que aprenderam durante nas formações, como preparar o plano de aula e ‘por aí fora’, no sistema antigo. E não querem mudar isso! Então temos algumas resistências nesse sentido [...].

(D<sub>E4</sub>).

Perante estas vantagens elencadas na abordagem por competências, os entrevistados também, reconhecem as potenciais vantagens da metodologia por objetivos e corroboram que não podem ser descartados do sistema de ensino. Para o diretor da escola E<sub>2</sub>, uma das vantagens da abordagem por objetivos “é de tudo deve estar planificado pelo adulto ... e dar a aparência de que se sabe o que se pretende alcançar num determinado tempo” (D<sub>E2</sub>). Na entrevista com o subdiretor pedagógico da escola E<sub>1</sub>, ele afirma que as vantagens quer numa abordagem quer noutra,

[...] depende do individuo, se está apenas a privilegiar as competências, a capacidade de fazer. Muitas vezes vamos embalando nessa capacidade de fazer, esquecemos a outra componente que deveria estar também inerente. Para mim, capacidade de fazer agora, recorrer também sempre aos objetivos, vou dizer: voltar aos manuais, ver o que está lá escrito, fazer a ligação, porque a partir daí, desenvolve-se a capacidade de fazer e refletir; (...) Ver o quê que está na prática; e depois, o técnico que está a fazer é uma pessoa. Também acho que devia ter essa capacidade de transmitir os conhecimentos; e transmitir conhecimentos já precisa de conhecimentos transversais que vai fazer dele um técnico, uma pessoa com uma formação integrada. Mas apenas para execução... Bom, em termos de vantagens, como eu disse se é capaz de executar, capaz de ver o que está no outro lado, aquilo que é teórico, a pessoa aqui tem uma outra visão. Por isso que eu citei, capaz de ser também ele, um professor, posso dizer assim, ser um professor que não está apenas a treinar para correr, treinar para fazer, não é treinar, mas sim desenvolver todas as habilidades manuais, intelectuais e também o seu próprio desenvolvimento pessoal.

(Sdp<sub>E1</sub>).

As vantagens e desvantagens existentes nas duas abordagens são vistas de modo diferenciado pelos atores educativos. O recurso ou não das duas metodologias isoladamente e/ou articuladas depende da própria forma como o professor foi formado ao longo da sua vida académica. A abordagem tradicional (por objetivos) fez parte de todo o

percurso académico dos atuais docentes e isto na perspetiva de alguns entrevistados, tem ditado a própria escolha dos métodos a serem implementados na sala de aula. Segundo a subdiretora pedagógica da escola E2, o docente ainda tem muito apego à avaliação por objetivos.

[...] Alguns tentam trabalhar nessa abordagem por competência, outros ficam ainda agarrados em avaliação por objetivos. Por objetivos, o aluno aprende, avalia-se com perguntas diretas. Já, abordagem por competência, que eu o apoio, (sobretudo para a minha disciplina, que trabalho com projetos), a funciona muito bem! Mas eu acho que aí também o problema está no professor que é saber como trabalhar a abordagem por competência; aí que mora o problema! É saber como trabalhar numa abordagem por competência. [...] trabalhar na abordagem por competência, o professor pesquisa muito e traz para sala de aula; ajuda até na melhoria do comportamento. Mudamos o comportamento, trabalhamos a timidez dos alunos, trabalhamos tudo na abordagem por competência dentro dos projetos, e já no final, o professor consegue ver a evolução do aluno dentro daquele percurso. Já se for trabalhar por objetivo, eu dou essa matéria, eu avalio o aluno e depois ele esquece tudo; o aluno não vê o seu percurso; ele sabe que ... passou por um momento de avaliação. Já por competência, o próprio aluno consegue ver o seu evoluir ao longo do ano; às vezes, nós fazemos projetos que prolongam um ano inteiro. E, o próprio professor nota também a diferença no aluno; não é? nós costumamos dizer: o aluno tal, quando entrou era isso e aquele outro, mas agora! (...) Então é esse trabalho que nós fazemos. Eu trabalho sempre na abordagem por competências e nós vemos que o aluno consegue atingir. Aí, ele atinge o que o professor traça; lá no final nós conseguimos que o aluno faça alguma coisa. Mostra que, de facto saiu capacitado [...]

(Sdp<sub>E2</sub>).

Também, a subdiretora da escola técnica E<sub>3</sub>, afirma que, “as vantagens são muitas, em termo do ganho dos alunos, de lhes pôr a fazer” (Sdp<sub>E3</sub>). Já em termos de desvantagens, afirma que se trata de uma metodologia que dá mais trabalho aos professores.

Eu tenho de arranjar atividades e de ver estratégias, de ver maneira de pôr os alunos a trabalhar. E, para os alunos, os ganhos são maiores! Eles aprendem mais, mas não é mais em termos de quantidade, (...) aprendem bem, mas aprendem com motivação; estão contentes em aprender; as coisas vão assim naturalmente, sem aquele aborrecimento; (...) e, essa pré-disposição do aluno é muito favorável! Agora, se calhar em termos de desvantagens, o professor tem mais trabalho. Aqui não é só preparar as aulas; não! Também ele tem mais trabalho do que ficar nas definições teóricas e ditar, e depois pôr os meninos a fazer qualquer coisa. Dá mais trabalho preparar aulas, preparar atividades que vão de encontro aos alunos e depois as apresentações de trabalhos, eventualmente. Gerir tudo aquilo dentro da sala de aulas. Mas, dá mais trabalho em termos de sala de aula, no controlo dos alunos; [...].

(Sdp<sub>E3</sub>)

Apesar de reconhecerem as vantagens com que a abordagem por competências acarreta, os entrevistados veem o investimento do tempo fora da sala de aula, por parte do professor, como uma desvantagem. O diretor da escola técnica E<sub>4</sub> afirma na entrevista que “neste momento os professores, de certa forma, falam que APC dá trabalho! E, é das expressões mais frequentes. É que dá muito trabalho, às vezes, os professores têm um fraco domínio sobre a própria metodologia. E fica, difícil de implementar isso!” (D<sub>E4</sub>).

Discorrendo sobre as vantagens e desvantagens, a subdiretora pedagógica da escola técnica E<sub>4</sub>, apresenta uma asserção, enfocando a influência do meio na formação integral do formando. Na conversa apresentou uma série de critérios que o professor deve ter em linha de conta, para acompanhar e avaliar o desempenho dos formandos. Começando por falar das desvantagens, afirma que,

[...] a única desvantagem seria a necessidade de o professor ter mais tempo na pesquisa, ter mais tempo para corrigir os trabalhos dos alunos; é isso. (...) Porque eu vou corrigir a pergunta 'a' que o Paulo fez, eu vou corrigir a pergunta 'a' que a Maria fez, então eu não vou corrigir uma pergunta, eu vou corrigir a essência de uma pessoa. Porque o Paulo me respondeu assim, (...), mas o Paulo, a casa do Paulo, o Paulo tem tranquilidade, o Paulo tem documentos, o Paulo já viajou, o Paulo conhece isso, conhece aquilo, então o Paulo pode-me responder essa pergunta. A Maria, a Maria é uma aluna que trabalha muito em casa porque tem que ajudar a família, então a Maria não tem muito tempo para sentar e responder. Então é normal que a Maria me dê uma resposta mais curta e o Paulo me dê uma resposta mais desenvolvida, não é? Então além de gastar mais tempo pesquisando, mais tempo corrigindo os trabalhos dos alunos eu vou ter que conhecer os meus alunos; então isso não é uma, não digo uma desvantagem. O que torna essa parte de pesquisa mais complicada é porque não temos materiais aqui em Cabo Verde. Não temos! Temos que pesquisar via internet e os documentos mais interessantes estão na língua inglesa e em Cabo Verde temos problemas linguísticos, temos problemas com o português, que é a nossa língua oficial, então o que dirá das outras línguas? [...] Agora vantagens! vantagens são muitas. A relação com os alunos fica mais próxima, os conteúdos que foram estudados têm uma percentagem de aprendizagem melhor. Não é? Há uma outra coisa que vem na sequência: diminuí as faltas dos alunos! Porque eu estou numa aula interessante, eu estou numa aula em que eu tenho uma ideia e o professor consegue entender, consegue enquadrar aquilo na matéria que estamos a tratar ... digamos assim, orientar-me a partir das minhas próprias ideias, até chegar no objetivo geral. Porquê que eu vou faltar essa aula? É uma aula interessante, é uma aula onde eu aprendo muito, é uma aula onde eu posso ser eu mesmo. (...) Então quando eu estou numa sala que o professor consegue fazer tudo isso, então eu estou numa aula onde eu não tenho as minhas "asas cortadas." Eu estou numa aula onde o professor vai ajudar-me a abrir as minhas asas, ajudar-me a utilizá-las [...]

(SdpE<sub>4</sub>)

A abordagem por competências no ensino e aprendizagem ajuda tanto no engrandecimento e articulação do conhecimento geral do formando, como também no estreitamento da relação professor-aluno e na fomentação da confiança do aluno perante o professor.

#### **6.2.1.2.6 Competências necessárias para o docente ensinar por competências.**

O desenvolvimento de competências dos formandos no ensino técnico, requer um forte investimento nas competências docentes, dotando-os de instrumentos técnicos e pedagógicos que os permitam implementar com êxito esta nova perspectiva ensino e aprendizagem. Os entrevistados estão propensos desta nova visão e isto é sentido nas entrevistas. Nas palavras do diretor da escola técnica E<sub>1</sub>, ele deixa claro a sua perspectiva ao afirmar:



[...] Aquilo que Penso que nós temos um ensino técnico neste momento com algumas áreas com um forte componente teórico ... há que investir na formação docente para dotar os professores de competências técnicas; (...). Depois há que adotar a via técnica de uma forte componente prática [...].

(D<sub>E1</sub>).

A nível das competências transversais, o professor da via técnica tem vindo a lecionar disciplinas que estão diretamente ligadas às suas áreas de especialização profissional e as suas formações universitárias. A apropriação das competências transversais por parte do professor, permite-lhe empoderar o aluno para também ter competências para serem integradas nas atividades quotidianas e no mercado de trabalho. Neste caso, na escola técnica E1, segundo o diretor, os professores lecionam áreas das suas capacitações científicas, o que de certa forma facilita o manuseamento do currículo e dos programa da formação técnico-profissional com maior segurança e eficiência. Isto é percebido ao se afirmar,

[...] aqui na escola técnica, todos os professores da área técnica lecionam nas disciplinas em que são formados. Para além da sua formação de raiz, eles têm uma componente também pedagógica. E, faço querer que eles estão capacitados 'para'. É claro que a nossa capacitação deve ser permanente devido às novas dinâmicas que aparecem todos os dias. Claro que há necessidade de momentos de reciclagem para melhoria das práticas metodológicas. Mas, faço querer que esses professores são capacitados para formar os alunos nas áreas transversais 'para' [...].

(D<sub>E1</sub>)

Na entrevista com o subdiretor técnico profissional da escola E4, este afirma que para ensinar por competência,

[...] o professor tem que saber como fazer. Por exemplo, a forma de avaliar é diferente. Se um professor está habituado em avaliar por objetivo, não é fácil mudar de avaliação por objetivo para avaliação por competência! Então o professor tem de adquirir algumas competências também, desde a forma como abordar a questão, bem como, as competências técnicas porque o professor também tem de estar capacitado. Então, é dessa forma que a abordagem por competência passa a exigir mais, porque começa a exigir do professor. O professor no ensino técnico por exemplo, tem de estar capacitado, tem de estar atualizado. Quer dizer, eu tenho a minha formação, mas o mercado já está num patamar muito mais do que aqui na escola técnica, ela continua a avançar. Então, é dessa forma que o professor além de ter aquela capacitação para o ensino por competência, tem que ter formação em abordagem por competência para poder mudar, liderar-se, sair dos objetivos, dos conteúdos e passar-se para as competências. Também o professor tem de estar capacitado até ao ponto de conseguir gerar as competências que o mercado necessita para que o aluno saia com a qualidade desejada.

(Sdtp<sub>E4</sub>).

#### **6.2.1.2.7 Estratégias de desenvolvimento de competências dos alunos do ensino técnico-profissional.**



As estratégias que têm sido propostas pela direção para a melhoria das competências docentes e discentes estão basicamente focadas na formação de capacitação dos professores das disciplinas técnicas/específicas e no apetrechamento das oficinas. Estas ações são percebidas nas conversas com os entrevistados ao afirmarem que,

[...] relativamente aos docentes, (...) já houve algumas formações, portanto a nível da formação contínua dos professores das disciplinas técnicas, penso que este ano houve algum ganho, relativamente a estas formações, em todas as áreas industriais, com o apoio da cooperação Luxemburguesa.

Com os alunos, (...) nós continuamos a desenvolver os currículos em termos práticos. Temos chamado à atenção para um maior, (...) incremento das questões práticas laboratoriais e oficinais. (...) Tudo passa pelas formações para que os professores sejam inovadores nalguns aspetos, relativamente às práticas, no campo de cada área de formação, para que depois possamos transmitir isso pelos alunos.

(D<sub>E2</sub>)

A qualidade dos equipamentos das oficinas e dos laboratórios é fundamental para que seja implementada a metodologia de abordagem por competências nas escolas técnicas e centros de formação profissional. Consta-se um forte apoio da cooperação Luxemburguesa no apetrechamento das oficinas e laboratórios, no intuito de melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem nos centros de formação. Na escola E2 por exemplo, o diretor admite estarem bem apetrechados, com oficinas bem equipadas para as práticas curriculares e a implementação de um ensino na abordagem por competências.

Falo pela escola técnica E2. Nós temos oficinas muito boas, temos equipamentos que dão respostas às necessidades que nós temos. Temos que cada vez que o mundo vai se inovando, (...) ao nível de equipamentos que exigem *softwares* cada vez mais avançados, mas, a escola técnica tem conseguido, entre as várias áreas de formações, equipamentos para nós desenvolvermos as competências dos nossos alunos que estão na via técnica. Temos equipamentos que estão a dar respostas às necessidades, portanto, para desenvolver as competências dos alunos. (...), acho que temos condições em desenvolver as competências dos alunos.

(D<sub>E2</sub>)

A intervenção dos professores no sentido de desenvolver as competências dos formandos é uma das questões que quisemos conhecer de modo a compreender as estratégias que têm sido adotadas às situações de aprendizagem com foco no desenvolvimento das competências dos alunos. Ao questionarmos os entrevistados se **o professor tem demonstrado interesse em desenvolver competências nos alunos no ensino técnico**, estes indicaram-nos que tem havido essa tendência, por exemplo, ao afirmar que, “Se o desenvolvimento das competências está ligado ao desenvolvimento das atividades oficinais, a minha resposta é sim. Porque, vejo o empenho dos nossos mestres nas oficinas, vejo como é que eles encaram o dia a dia” (D<sub>E2</sub>). Mas é preciso saber também: como é que

o professor deve fazer para desenvolver competências dos alunos, a partir das suas competências básicas, de o fazer fluir novas competências? Para esta questão o subdiretor pedagógico da escola E1 diz que: “é começar por conhecer a cultura do outro” (SDP<sub>E1</sub>). Nesta perspetiva, para o subdiretor pedagógico da escola E1, é importante o conhecimento do quotidiano do aluno para o professor desenvolver as competências dele. Nesta mesma senda, o diretor da escola técnica E4, afirma que a direção vem implementando estratégias no sentido de mudar a qualidade de ensino e aprendizagem, afirmando que internamente vêm implementando uma comunidade de práticas.

Os professores organizam-se em grupos que possa ajudar mutuamente e, ... juntos desenvolvem metodologias de trabalho. E, outra coisa que nós fazemos desde que assumimos a direção, é colocar mais professores no mesmo nível para que haja uma troca de experiências, um fluxo de conhecimento e que as aulas sejam preparadas em grupo. Há uma planificação semanal que é feita em grupo e tem surtido alguns resultados, mas mesmo assim, carece de melhorias.

(D<sub>E4</sub>).

Portanto, com isso, vêm preparando o trabalho pedagógico em grupo, procurando promover reflexões no seio da comunidade educativa, dos professores, de modo a articular e fazer a interdisciplinaridade e ajustes necessários entre as diferentes disciplinas. “Articular e beber das experiências de cada um e poder crescer melhor nos resultados de aprendizagem” (D<sub>E4</sub>). Desenvolver competência no ensino técnico-profissional é na perspetiva do subdiretor técnico profissional da escola E4, a via para dar ao aluno oportunidade de desenvolver por si próprio.

A competência está no aluno, portanto ele tem necessidade de expressar. O professor tem de dar ao aluno oportunidade de fazer o que ele sabe fazer. O que é que ele é capaz. Então é só criar condições necessárias e deixá-lo desenvolver-se. Então, é por isso que eu acredito que a melhor forma seria dar mais liberdade ao aluno, pedindo-lhe que recolha as informações e subsidiando, as suas pesquisas (...) o professor deve introduzir os conceitos e levar o aluno a desenvolver os seus conhecimentos, as suas habilidades, os seus saberes, deixando de lado o «ensino tradicional». É dessa forma que o professor deve fazer para levar o aluno a chegar lá, fazendo com que ele desenvolva as habilidades [...]

(Sdtp<sub>E4</sub>).

Para a subdiretora pedagógica da escola técnica E3, apesar de não saber se esta proposta tem trazido melhorias na qualidade de aprendizagem dos alunos, vão propondo as atividades através do conselho pedagógico.

Melhorias! Não sei, nós vamos propondo atividades através do conselho pedagógico, que deixam os professores mais à parte, permitindo os meninos trabalhar, apresentar e mostrar o que eles conseguiram com a pesquisa que fizeram, seja em grupo ou individual. Mas, vamos sugerindo; [...] Depois, como lhe digo, mesmo assim, só com sugestões, sem que haja imposição [...].

(Sdp<sub>E3</sub>);

Na entrevista com a subdiretora pedagógica da escola técnica E2, esta afirma que,

A abordagem por competência não está sendo trabalhada mais na via técnica. Eu não sei se é porque já havia a abordagem por objetivo (...), até disse que talvez seja por falta de conhecimento dos docentes, porque notamos que ainda estão resistentes (...), muitos preferem por objetivo; acham que é melhor, por ser a via técnica, é melhor trabalhar na avaliação por objetivos ou porque os alunos num ano têm umas disciplinas e depois, no ano seguinte têm outras, então acho que a maior parte prefere por objetivos [...].

(Sdp<sub>E2</sub>).

O que percebo é que para os entrevistados, a escolha das estratégias de ensino tem provocado algum embaraço na classe docente, isto pela prática tradicional que já está fortemente disseminada no seio da classe docente. Daí, evitando choque didático, a liderança contorna as imposições emanadas pelo Ministério da Educação e vai propondo numa perspetiva de flexibilização, as possibilidades de trabalho pedagógico em sala de aulas e nas oficinas, reduzindo a relutância metodológica, conceptualizada dentro dos novos preceitos da qualificação e capacitação profissional.

#### **6.2.1.2.8 Competência técnico-profissional**

Nesta seção vamos apresentar a perspetiva empírica dos diretores, subdiretores pedagógicos e técnicos das escolas técnicas e dos coordenadores dos centros de formação que posteriormente, no capítulo seguinte será analisada com base nos dados quantitativos e na fundamentação teórica anteriormente apresentados.

Segundo o diretor da escola técnica E<sub>4</sub>, para o aluno da via técnica a questão dos valores é decisiva,

[...] relaciona-se com a responsabilidade, a cooperação, o rigor. São as três dimensões que a escola trabalha com esses alunos todos os dias. A cooperação, por exemplo, eu sei que eu sou excelente numa matéria, mas você é excelente noutra, nós juntos fazemos coisas de excelência. A questão da responsabilidade em todo o seu domínio, ... O rigor nas peças que eu vou fazer, o rigor na forma como lidamos com os trabalhos de grupo aqui dentro, rigor como eu vou apresentar o meu trabalho, como eu vou dar a imagem do que vou vender. Acho que é de uma forma transversal. Agora, para cada aluno, para cada área, existem competências que o aluno deverá desempenhar, obviamente [...]

(D<sub>E4</sub>).

Já o subdiretor técnico-profissional da escola técnica E1, diz que: “uma competência técnica profissional está diretamente ligada ao aspeto do saber fazer. O aluno tem de conseguir saber fazer as coisas dentro de uma determinada área de atuação” (Sdtp<sub>E1</sub>). Afirma que uma empresa, ao contratar um electricista para fazer uma instalação elétrica, o que interessa à empresa é que esse aluno ou esse saiba fazer bem as instalações elétricas.

Então se esse aluno - candidato sabe desempenhar bem a sua função, a empresa concluirá que o aluno ou candidato tem competências na área.

#### **6.2.1.2.9 Perceção do processo da qualificação técnica profissional dos alunos nos centros de formação em Cabo Verde.**

A perceção das lideranças dos centros de formação técnico-profissional vai no sentido de considerar que as competências dos formandos das qualificações ligadas às abordagens por competências têm maior possibilidade de prospeção profissional e consequentemente vantagem económica. Os diretores, subdiretores e coordenadores entrevistados são perentórios quanto à utilidade conceptual do modelo de ensino por competências e o seu impacto na qualidade de conhecimento dos formandos que foram envolvidos nas qualificações com base na formação por competências.

Esta metodologia vista numa perspetiva prática e teórica, apresenta uma aceção pedagógica e organizacional contundente à aprendizagem para vida. Trata-se de uma abordagem de crescimento para a vida, para ser diferente nas práticas quotidianas, privilegiando sempre o crescimento individual e coletivo. Assim, para um dos coordenadores pedagógico do IEFP, a formação por competências “é mais prática, é o mais saber fazer, para além de não descartar o ser, mas é muito mais fazer, é competência técnica, é mais fazer sem colocar de lado o saber ser, que é fundamental. Para ser competente tem de saber ser” (CoordP<sub>C2</sub>). Isto requer com certeza, a tal “mentalidade de crescimento” referenciada pela coordenadora pedagógica do centro de formação C1 para o desenvolvimento em cadeia das competências.

Percebe-se, a partir das conversas que tivemos que o envolvimento dos formadores e formandos na construção do conhecimento e na mobilização das competências, consubstancialmente enfocada na aplicação de *soft skills* nas organizações de aprendizagens e concomitantemente de empregabilidade, contribui para as economias familiares. Porém, o facto de o formando terminar uma qualificação no 12º com as competências técnicas, por vezes, não é suficiente para singrar no mercado de trabalho.

O desenvolvimento das competências comportamentais parte sobretudo das práticas pedagógicas desenvolvidas nos espaços escolares e das relações sociais com que o individuo está sujeito no processo de ensino e aprendizagem. O apoio que tem sido disponibilizado é sempre no sentido de melhorar as práticas pedagógicas e técnicas dos

professores das disciplinas técnicas. Isto está claramente manifestado nas entrevistas concedidas pelas lideranças escolares. Para o subdiretor técnico-profissional da escola técnica E3, tem havido formação profissional promovida pela sua escola e, essa formação vem sendo acompanhada por ele, um coordenador pedagógico e o diretor que vêm trabalhando com os professores na gestão do currículo. Na entrevista ele afirma que,

[...] lá junto do professor é dado um determinado programa que é desenhado pelo sistema nacional das qualificações; nós damos o programa ao professor que vai fazer a sua planificação e depois, com o coordenador dessa área profissional, vamos acompanhando... então, essa é a política que tentamos fazer para ter um melhor desempenho do curso, melhor formação e que os alunos saiam realmente com competências, com bagagem para ingressar no mercado de trabalho [...]

(Sdtp<sub>E3</sub>).

Como é óbvio, para um melhor desempenho do curso, o formador deve estar necessariamente dotado de competências que incluem o conhecimento técnico e pedagógico que lhe permitem levar o aluno a ascender à construção do seu próprio conhecimento. Com isso, o propósito é “adotar a via técnica de uma forte componente prática, levar o aluno para o campo prático para que o aluno termine o 12º ano com uma bagagem que lhe permita ir para o mercado de trabalho com um saber fazer das coisas” (D<sub>E1</sub>).

Segundo o subdiretor da escola E1,

[...] nós temos convivido atualmente, com os dois modelos de ensino: temos o ensino técnico que para além de dar a opção de saída para o ensino superior, foi pensado para preparar os jovens para o mercado de trabalho, portanto, preparar o aluno para desempenhar uma determinada função logo que termine a formação profissional. Mas, não é isso que tem acontecido! Dos nossos alunos, poucos são aqueles que dizem, «não, eu estou no ensino técnico porque eu quero ser um técnico». Todos estão ou vêm para o ensino técnico, mas com os olhos no ensino superior. E, todos nós sabemos que o processo de desenvolvimento do país precisa de profissionais com qualificações técnicas, isso não é nada bom! É legítimo que cada um queira seguir o caminho que achar melhor, mas para desenvolver um país, temos de ter técnicos em todos os níveis que executam. Não é? Então isso faz com que o nosso ensino técnico esteja a perder alunos. Esse é um dado, é um dado aqui da escola, do ano passado para este ano, temos vindo a verificar muita diminuição de alunos na via técnica. Há vários fatores, inclusive foi apresentado um estudo prospetivo do ensino técnico que em determinados centros e em determinadas áreas, uns dizem que os cursos que são da via técnica, muitas vezes já não estão mais adequados; a carga horária também não facilita muito, tem uma carga horária muito pesada na via técnica. Aulas de manhã e à tarde; tudo isso quando nós temos um jovem na idade mais ou menos 15, 16 anos, pesa muito na sua escolha.

(Sdtp<sub>E1</sub>).

### **6.2.1.3 Relações entre as Lideranças e Práticas Inovadoras.**

Nas entrevistas, quisemos saber se, a abordagem por competências trouxe algumas alterações nas práticas de lideranças nas escolas. Esta é uma questão que provocou alguma hesitação dos entrevistados em dar a resposta. Na conversa com o diretor da escola técnica

E4, este afirma: “não consigo lembrar de um elemento que posso assim referenciar, mas falando dos nossos alunos, temos alunos, que conseguem de uma certa forma, mobilizar a turma para uma aprendizagem”(D<sub>E4</sub>).

Os questionamentos apresentados neste bloco tiveram como objetivo, identificar, na ótica de professores e líderes, em que medida as práticas de liderança contribuem para o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras nas escolas profissionais e técnicas com base no conceito de competência. Neste contexto, torna-nos conveniente identificar as percepções das lideranças no que tange à abordagem por competências e suas implicações na organização curricular. Então, o contributo do professor na organização curricular, mesmo que o currículo não preveja uma determinada ação dentro da sala, é fundamental a inovação para que se processa o desenvolvimento das competências dos formandos. “Mesmo que determinadas práticas não estejam prescritas no currículo, o professor procura formas de introduzir esse tema, mesmo que não escreva isso no sumário” (Sdp<sub>E1</sub>). Daí que, o professor tem um papel enorme na construção do conhecimento do aluno, mesmo para despertar a sua curiosidade. O professor tem um grande poder de influenciar o aluno.

Então, se nós temos um professor interessado, um professor alinhado com a atualidade, obviamente que ele vai falar disso na sala, avaliar e o aluno vai-se interessar, aquele aluno que realmente tem interesse, vai também pesquisar nessa direção que o professor introduziu o elemento na sala de aula. Acho que isso é importante. [...]

(Sdtp<sub>E1</sub>).

#### **6.2.1.3.1 Implicações da organização curricular por competências nas práticas de liderança escolar.**

A nível da organização e gestão curricular, alguns dos entrevistados manifestaram ter vindo a promover ações de reflexões e palestras para melhorar as lideranças em sala de aula e concomitantemente o desempenho dos formandos. Para o diretor da escola técnica E4, o modelo de organização curricular que tem vindo a ser implementado, vem provocando a “desmotivação da classe docente” (D<sub>E4</sub>), pelo facto das lideranças, a nível central não disporem de um consistente plano de ação, para as questões curriculares e estruturais, afetos aos docentes e discentes. Isto tem, com certeza, provocado uma certa resistência dos docentes das escolas técnicas em abrir para o novo paradigma educativa que se quer. Nas reuniões gerais com professores, sente-se tal resistência nos acesos

debates e preocupações que evidenciam a deficitária comunicação que existe entre os serviços centrais e as escolas, que em cadeia, vem debilitando a comunicação pedagógica entre as lideranças internas, os professores, os alunos e os encarregados de educação. A debilitada comunicação aqui referida é sentida na entrevista com o diretor da escola técnica E<sub>4</sub>, ao afirmar:

Bom, aqui dentro eu devo dizer que, apesar de notar uma desmotivação na classe docente, uma coisa já quase generalizada em termos do país e há resistência mesmo quando é imposta algumas orientações. Isto é muito claro! (...) quando impomos, tentamos implementar algumas orientações. Assim, fica muito mais fácil implementá-las. Está indo no ritmo lento, mas acreditamos que vamos lá chegar, envolvendo todos, discutindo juntos. Estamos a aplicar nesse momento, essa metodologia. Então, nós pensamos que se aplicarmos essa outra metodologia, as coisas poderão funcionar, fazendo fé sobre isso. E então o que nós estamos a fazer internamente é discutir antes e depois se implementar. É claro que há um ou outro que começa a resistir, mas quando é maioria há contaminação dos outros. E a coisa tem andado dessa forma. Num ritmo lento, porque a mudança humana é uma coisa muito lenta, mas está-se a sentir efeito disso e temos já alguns grupos que já começaram a comprometer-se e a melhorar os trabalhos, envolvendo-se mais. Então, eu acredito que com o tempo, a gente possa melhorar neste aspeto [...]

(D<sub>E4</sub>).

#### **6.2.1.3.1.1 Caracterização do modelo de liderança implementada nas escolas e centros de formação;**

Pedindo aos entrevistados que autodescrevessem, enquanto líderes internos nas escolas, estes demonstraram uma tendência democrática e uma total abertura ao diálogo, relativamente às questões concernentes às tradicionais metodologias pedagógicas, bem como as tendências inovadoras. O diretor da escola E<sub>4</sub>, afirma ter vindo a privilegiar o trabalho em equipa e que tudo tem sido feito na base de diálogo com os professores, colaboradores e a comunidade educativa em geral, sempre privilegiando o trabalho em equipa. Na entrevista afirma:

Aqui é trabalho de equipa. ..., tudo que nós fazemos é fruto da discussão. Nós discutimos, depois conversamos com os coordenadores e só depois implementamos. Aqui tudo é partilhado. Não existe o chefe... aqui tudo é negociado, e, é procura das melhores soluções para que a escola possa crescer, porque nós, o nosso foco é consenso; (...) Sabem que nós precisamos crescer. O que precisamos é vender a nossa boa imagem. Começando na secretaria, que é o *front office* da escola ou mesmo do portão de segurança, até à direção (...) Então, nós precisamos de trabalhar de uma forma articulada, sem questão de ser chefe, mas sim, como colegas. É claro que há algumas atribuições que nós precisamos respeitar, mas o trabalho aqui dentro é mais de colega de trabalho e todo mundo está engajado. Há algumas resistências, o que é óbvio, mas o trabalho é em equipa. Tudo que se faz aqui, é articulado com todos, e, nós defendemos isto e partilhamos com todos. E o feedback parece ótimo dessa forma.

(D<sub>E4</sub>).

Na entrevista, percebe-se que o diretor não se considera o líder da comunidade educativa, mas admite ter vindo a privilegiar o diálogo e o trabalho em equipa para que a escola seja



vista numa perspetiva positivista e performativa, vendendo a boa imagem à sociedade e particularmente à comunidade educativa. Já na entrevista com o diretor da escola E1, este afirma:

Eu considero-me um líder, tanto é que eu, desde a nossa entrada, nós temos professores, tivemos professores aqui durante muitos anos que limitavam apenas em dar as suas aulas e irem para casa, e, quando eu entrei eu tentei criar núcleos de trabalhos dentro da escola, dando aos professores tarefas para que se sintam comprometidos com a escola. Dizer-lhes: – escola tem tais e tais tarefas a realizar; essas tarefas deverão ser realizadas pelo corpo docente tal. Há um núcleo de docentes que devem realizar esta tarefa. E, tem funcionado. Nós temos tido excelente colaboração do corpo docente, não apenas dentro da sala de aulas ... Nós tentamos fazer com que as coisas aconteçam no seu tempo normal que deveriam acontecer, acompanhando sempre de perto as atividades que cada colega tem por fazer; nós limitamos a não dizer alguém para fazer tal coisa, não é? Pedimos à pessoa a fazer tal coisa. Eu não chego na secretaria da escola a dizer aos funcionários: para fazerem tal coisa. Digo: vamos fazer tal coisa. Quem estiver na disponibilidade de o fazer, fá-lo, e quem não poder fazer, esta tarefa é repassado para outro colega e se o colega disser que tem dúvidas, vamos lá na medida das nossas possibilidades esclarecer como é que se deve fazer tal coisa [...].

(D<sub>E1</sub>).

Com os alunos, afirma ter vindo a promover o acompanhamento das práticas escolares quinzenalmente, escutando as suas preocupações. Apesar dos alunos terem o diretor de turma que é o porta-voz, que deve dar informações praticamente diárias à direção. Na entrevista ele afirma:

[...] quinzenalmente, nós vamos às turmas, tendo às vezes, cinco minutos de conversa com os alunos nas horas de direção de turma, porque nós temos aqui o diretor de turma, tem numa semana 50 minutos que tem encontro com a turma. Não é momento de aulas, mas é o momento de escutar os alunos, é o momento que os pais podem vir à escola e assistir o encontro, é o momento de conversar com o seu educando à frente do diretor de turma.

(D<sub>E1</sub>).

Pretendemos entender como é que o modelo adotado tem proporcionado a eficiência e a eficácia no ensino e aprendizagem nas escolas técnicas e centros de formação profissional. Na resposta a esta questão, os diretores, afirmam terem vindo a pôr em prática a partilha de responsabilidades e de informações, procurando assim afastar-se do modelo burocrático, sem cair no autoritarismo, mas sim, procurando um equilíbrio entre os diferentes modelos para poderem fazer as coisas funcionarem bem, evitando o culto do conflito de personalidade, que hoje em dia está evidente nas escolas. Isto é percebido na conversa com o diretor da escola E<sub>4</sub> ao dizer:

[...] é partilha, [...] tenho procurado um equilíbrio entre as coisas. Primeiramente para nós, é ser um pouco democrático, conversar com as pessoas, ver aí pontos de vistas diferentes. Isso tem contribuído muito para esta escola, porque, às vezes, quando acontece algum caso atípico, pensamos numa coisa aqui dentro. Fazemos que todos do grupo diretivo pensam juntos, mesmo falando com o professor A ou o professor B. O que vou falar com o professor A ou professor B deve privilegiar pequeno consenso interno ... O que nós tentamos procurar sempre aqui dentro é sabermos por onde nós queremos ir, e tentamos sempre procurar diariamente,



uma terceira alternativa. Eu tenho essa visão; o professor tem a sua visão, nós sentamos juntos, conversarmos à procura de soluções que sirvam a todos e a própria direção. Assim, fica muito mais fácil trabalhar.

(D<sub>E4</sub>).

Na conversa percebe-se que existe também, uma forte aproximação dos membros da direção com os alunos, auscultando os problemas afetos às questões escolares e extraescolares. Esta perceção é sentida na entrevista ao afirmar que:

[...] temos desenvolvido uma política de aproximação com os alunos, porque temos alunos que vêm de camadas muito fragilizadas. E, aos professores, nós aconselha-mo-los a uma aproximação muito pedagógica para que possam saber as realidades dos alunos e poder ajudar (...). Então, tentar ter uma relação muito mais próxima, para que os alunos possam sentir essa relação. Também, tendo uma relação muito mais próxima desde que seja profissional, os alunos aprendem mais. Os alunos daqui da escola estão próximos da direção, e da secretaria, dos professores, dos guardas dos contínuos ... Não sei, mas o clima interno é muito calmo, mesmo nos intervalos não há tanto barulho [...].

(D<sub>E4</sub>).

Na escola E<sub>2</sub>, o diretor ao fazer uma auto-caraterização da sua liderança ao ser questionado se considera que é um líder da comunidade escolar, diz que chegou a escola dentro de certas circunstâncias que levaram a substituição da direção anterior, mas tem feito um esforço no sentido de encontrar aceitação. Na conversa, diz:

[...] a minha direção está a transformar numa liderança que começa com a preparação do ano letivo de 2018/2019. Agora, a preparação do referido ano letivo será já do meu jeito de fazer as coisas, de trazer para escolher as minhas ideias para discussão, do que tenho e o que aprendi durante estes anos e, fazer com que toda a comunidade educativa ligada à escola técnica sinta liderada e direcionada. Mas, com menos de um ano que estou na escola, desenvolvi um plano que não participei na sua elaboração, portanto tenho feito correções. [...] já tenho vários anos, várias atividades que eu desempenhei na minha vida, portanto vou trazendo de acordo a minha maneira ser e estar, (...), mas tenho trazido aquilo que melhor eu fui captando na minha vida, já são 20 anos de educação... Não sei se está a fazer sentir-me, mas ao seu tempo vai haver reação, eu sei que se vai haver [...]

(D<sub>E2</sub>).

Quanto ao modelo de liderança que tem adotado na relação com os docentes, os alunos e os demais membros da comunidade educativa, afirma que:

[...] é uma direção muito bem partilhada, onde as tarefas estão muito bem determinadas por cada elemento, há uma responsabilização de cada setor que temos. Portanto, é mais na partilha. Aproximação dos professores; uma liderança feita que através dos encontros com os professores, temos partilhado individualmente experiências com todos... O meu modo de estar é um modo de estar simples, ouvir as opiniões dos outros, ouvir uma vez, ouvir duas, falar menos. Também é minha forma de estar na vida, portanto é a partilha... deixar que todos opinem, mostro a minha forma de realizar as ações, e juntos temos feito andar esta escola na base da partilha. Tenho ouvido muito mais do que tem dito.

(D<sub>E2</sub>).

Questionando o diretor da escola E<sub>3</sub> se a abordagem por competências tem trazido algumas alterações a nível das práticas de liderança na escola que dirige e das práticas docentes, afirma que na escola, a direção, a subdireção técnica, a subdireção pedagógica e

a coordenação, têm as competências claras e acha que estão a fazer as coisas funcionar. Na sua perspetiva, para fazer as coisas funcionarem há que ter uma articulação entre os colaboradores e o Ministério da Educação. “Para mim, para que estas coisas funcionem simultaneamente, há que ter uma articulação com os órgãos da escola e o Ministério”.

Questionado se considera um líder da sua comunidade escolar, foi perentório em afirmar:

É assim, na verdade eu tenho uma responsabilidade maior, não é? Sou o diretor! O diretor é aquele que dirige. Não é? Mas, para mim ... dirigir não é impor. (...) não é isso. É exigir que cada um assuma as suas responsabilidades; Não é? E, portanto, é isso; ... e, eu considero que não tenho subalternos ... eu tenho colaboradores ... é com esta junção de todos os colaboradores que fazemos com que as coisas funcionem bem! É colaboração entre o diretor ... entre os elementos da direção, o Ministério da Educação. É colaboração! Não é a imposição...não é isso não... nós já sabemos qual é nosso objetivo, é fazer a escola funcionar bem! Portanto, nós temos que colaborar um com o outro. Fazendo isto, portanto ... atingiremos a melhor solução ou o melhor objetivo...que é fazer a escola funcionar bem.

(D<sub>E3</sub>).

Em termos do modelo de liderança que tem adotado na escola, para que docentes, alunos e demais membros da comunidade educativa tenham competências para obter resultados eficientes, afirma que,

normalmente é com base na participação. Eu faço com que os professores participem. A escola tem o seu plano de atividade. Esse plano de atividade tem de ser socializado com os professores para dar as suas participações. Nesse sentido é que podemos dizer que temos um plano de atividade que é da escola, com participação dos professores e da associação dos estudantes. Quando fazemos um plano de atividade, nós chamamos os professores, aliás toda a comunidade educativa, os funcionários... todos têm que dar a sua opinião. Pois, estamos a gerir professores, corpo docente, alunos, funcionários. Nesse plano de atividade há a voz dos professores, dos funcionários... da secretaria, dos funcionários operacionais dos serviços operacionais e dos alunos, através da associação dos estudantes. É assim que vamos elaborar um plano para toda a gente. [...] Quando um plano é feito de uma forma democrática cada um tem de assumir as suas responsabilidades. Os alunos, os professores, os funcionários já sabem, se propusermos algo têm de fazê-lo acontecer. Temos que chegar a um resultado global que é da escola e de toda a gente.

(D<sub>E3</sub>).

Para os entrevistados, trata-se de práticas que têm surtido grandes efeitos nas atividades escolares impactando tanto na assiduidade como no aproveitamento. Os alunos não faltam as aulas, sentem-se comprometidos com a escola, “e isso tem ajudado a criar um clima interno muito profícuo (D<sub>E4</sub>).

A nível das subdireções pedagógicas e técnicas, bem como as coordenações dos centros de formação profissional, tivemos também de identificar suas formas de liderar os grupos a que estão envolvidos, procurando uma maior compressão de medidas e ações que cada líder no interior dos centros de formação técnica vem pondo em prática. O subdiretor técnico-profissional da escola E<sub>1</sub> diz que alguma ação está sendo implementada.

(...) De qualquer forma, nós, enquanto gestores intermédias, somos as primeiras pessoas, vamos dizer onde é que recebemos o feedback ... de algumas ações que estão sendo implementadas. Então, é claro que sendo líderes, há que se organizar de forma a tentar dar resposta às preocupações que são trazidas. (...) pelos meios locais da escola, terá que desenvolver ações no sentido de fazer com que alguém a nível superior, também tenha conhecimento dessas exigências. Então, de forma que eu digo que as lideranças terão que estar alinhadas forçosamente a essa nova realidade metodológica.

(Sdtp<sub>E1</sub>).

Questionado sobre o modelo de liderança que tem adotado na relação com os seus colaboradores, professores e alunos, afirma que relativamente à formação profissional não tem nada para dizer, mas,

relativamente ao ensino técnico, aí as coisas já são bem diferentes, já tem um determinado padrão; já é conhecido; nós, ... a nossa função basicamente é fazer funcionar as disciplinas de carácter prático, fazer com que as oficinas estejam a funcionar em pleno, identificar necessidades em termos de formação, isto é, basicamente rentabilizar aquilo que nós temos aqui na escola. Portanto isto é feito de modo que os nossos alunos tenham uma formação mais sólida, onde a parte prática não seja negligenciada.

(Sdtp<sub>E1</sub>).

Fazendo uma auto caracterização da sua liderança, afirma que é uma pessoa que gosta de escutar, aprecia as diferentes perspetivas, não obstante não consegue dar respostas de maneira que gostaria.

Eu gosto de ouvir aquilo que as pessoas têm a dizer, não é? Acima de tudo, esse é um aspeto que, se alguém vem até mim, eu vou ouvir tudo o que ele tem a me dizer, vou tentar ouvir o que ele tem sobre o assunto. É claro que nós não conseguimos dar todas as respostas da maneira como gostaríamos; temos limitações, então muitas vezes nós acabamos por ficar um bocadinho limitados também na ação (Sdtp<sub>E1</sub>).

#### **6.2.1.3.1.2 Impacto do modelo de liderança na promoção da eficiência e eficácia do ensino e aprendizagem.**

Investigando o impacto que a organização curricular por competência tem tido a nível das lideranças, questionamos os entrevistados se a organização curricular por competências, trouxe alterações às práticas de lideranças escolares?

O diretor da escola E<sub>2</sub>, mostrou desconhecer a implementação da abordagem por competências ao afirmar,

[...] não foi implementada a abordagem por competência. Penso que essa resposta surgiria dentro de um ambiente em que implementada a abordagem por competência, estaríamos agora a avaliar, não é? Mas eu penso que por pouco que eu possa ter acompanhado, da implementação da abordagem por competência não estou abalizado para fazer uma avaliação, se resultou ou não [...]

(D<sub>E2</sub>).

Contudo, cai em contradição no seu discurso, uma vez que já tinha reconhecido na mesma entrevista que a abordagem por competência é uma excelente abordagem e que fez parte da equipa que trabalhou na elaboração de programas na perspetiva de abordagem por competências.

Em termos de resultados, das avaliações, para o diretor da escola técnica E<sub>2</sub>, a escola está no nível do aproveitamento e do comportamento dos anos anteriores e reconhece a necessidade de melhoria ao afirmar que,

é algo que temos que dar outro rumo. Vamos pedir à envolvimento de todos os professores, coordenadores, dos diretores de turma, envolver os pais e encarregados de educação porque só assim nós conseguiremos. Nós fizemos um encontro com pais e encarregados de educação que foi muito bom, com um número razoável, porque axcedeu 200, não tem havido em nenhuma outra escola da ilha este número de encarregados de educação, nós conseguimos... trazer os pais para escola. Vamos encontrar uma forma de fazer com que os pais venham à escola.

(D<sub>E2</sub>).

Ao investigarmos o relacionamento entre as lideranças escolares com os professores e alunos, quisemos conhecer e entender as dinâmicas com que tem sido posto em evidência a promoção da eficácia e da eficiência no ensino e aprendizagem nas escolas técnicas e de formação profissional. Para o diretor da escola E<sub>4</sub>, nas aulas práticas, a abordagem por competência vem surtindo efeito quer nas lideranças pedagógicas dos professores, quer no desempenho dos formandos. E, isto é percebido na entrevista quando diz que,

já melhoramos muito! Em termos estatísticos, os resultados de aprendizagem, aqui dentro, estão a melhorar e muito. Isso é fruto também dessa aproximação que fazemos no âmbito da nova abordagem... o que nós temos feito quando temos casos em que não se sabe o certo o que fazer, nós temos os conselhos de turma para ver como trabalhar com esses alunos. E, temos tido um apoio muito bom da psicóloga. Também participa das reuniões para verem se não é o comportamento do professor, qual é proveniência socioeconómica e geográfica dos alunos, ver como trabalhar esses alunos para poder encaixá-los melhor .... Daí, criamos um espaço onde os alunos são encaminhados no período contrário e passam um tempo com a psicóloga. Ela fala com eles e descobre o que passa com eles. As informações chegam à direção que poderá atuar de uma forma muito articulada com as subdireções.

(D<sub>E4</sub>).

Das conversas com o subdiretor técnico da escola E<sub>1</sub>, ao ser também questionado como é que o seu modelo de liderança vem contribuído na promoção da eficiência e da eficácia na aprendizagem no ensino técnico, admite que é difícil quantificar os resultados ao afirmar,

[...] não sei como é que eu poderia quantificar. O que eu posso dizer é o que é a minha visão disso, não é? É que realmente aquilo que é necessário para o funcionamento do ensino técnico deve ser uma prioridade da escola. Mas, estamos numa escola mista, escola polivalente, onde até um tempo atrás, praticamente os recursos financeiros da escola eram direcionados para pagar os funcionários, os auxiliares, os contínuos. Então, muitas vezes, éramos procurados para o ensino técnico e não havia como dar respostas em termos financeiros; tínhamos aulas práticas para realizar, mas, não tínhamos os recursos financeiros disponíveis ... e os professores das oficinas pedem aquilo que acham que é bom para as aulas práticas. Tá a ver! E aí, nem

sempre se consegue dar resposta a tudo o que se pede. Isso muitas vezes, deixa uma certa frustração porque muitas decisões não dependem de nós e esses problemas ainda persistem [...]

(Sdtp<sub>E1</sub>).

Já respondendo à questão, o subdiretor pedagógico da mesma escola diz:

aqui, vamos ver na prática, sempre que solicitamos aos colegas que nos ajudem a executar determinadas tarefas, pela nossa forma de estar, nunca recusaram. Estão sempre predispostos a corroborar com a escola. Até aqui, na subdireção pedagógica temos consciência de não fazer tudo, mas, sempre que solicitamos algo aos colegas, eles estão sempre dispostos e dizem: se precisar telefona-me. Isso é muito bom! Por isso é que eu digo que aqui na escola, não há quem é diretor ou subdiretor, quem que já foi diretor antes, aqui uma boa parte dos colegas estão dispostos a dar o seu apoio. Isso é bom! É um valor que nós temos aqui na escola, nós temos a responsabilidade de continuar a cultivar a boa convivência [...]

(Sdp<sub>E1</sub>).

A abordagem por competência em relação às metodologias de ensino e aprendizagem deve ter um impacto direto na vida escolar dos formandos, mas também na vida social, sem descurar a hipótese que ela é uma metodologia que contribui para um ensino e aprendizagem mais dinâmico e envolvente. Para que haja um impacto, com a abordagem por competência, a subdiretora pedagógica da escola técnica E3 afirma que, “o professor tem de procurar os métodos que melhor se adequam a esse tipo de aprendizagem” (Sdp<sub>E3</sub>). Procurar os melhores métodos que promovem a eficiência na prática docente é um trabalho do próprio docente. Com as práticas na abordagem por competências, o professor é que vai, segundo a subdiretora pedagógica de escola E3, mobilizando os melhores métodos que consubstanciam uma efetiva eficácia no ensino e consequentemente uma eficiente aprendizagem dos alunos. Portando a mobilização dos métodos “é um trabalho do professor. Eu tenho determinados objetivos em vista, eu quero determinadas coisas, quero que os meninos sejam competentes em determinadas coisas, eu tenho de encontrar estratégias, as mais adequadas ou aquelas que me parecem mais adequadas para que eles possam lá chegar” (Sdp<sub>E3</sub>).

A nível das práticas pedagógicas, a abordagem por competências nos conselhos pedagógicos, nas direções juntamente com os coordenadores, tem sido discutida à procura das metodologias a serem implementadas na perspetiva de desenvolvimento de competências. No conselho pedagógico são discutidas questões no sentido de redireccionamento das avaliações na abordagem por competência. Para a subdiretora pedagógica da escola E3, as discussões são “sempre na perspetiva de análise, reflexão e de gestão dos processos de avaliação” (Sdp<sub>E3</sub>).

O que se verifica é um estado de partilha das informações e de conhecimento entre os membros da escola. Esta partilha é manifestada na entrevista com a subdiretora da escola técnica E3, ao afirmar,

[...] a gente vai analisando e ouvindo as experiências das pessoas, o que é feito e o que tem estado a fazer; Vamos trabalhando só aqui dentro; vamos partilhando entre nós a forma de trabalhar. Há cerca de dois meses, a Delegação Escolar promoveu uma formação sobre a avaliação para todos os professores, quer na via geral, quer na via técnica, para que se pudesse refletir para além do que nós já fazemos aqui; para as pessoas não concentrarem só na avaliação sumativa e na avaliação final. E, portanto, é dar importância à avaliação formativa, ir avaliando aos poucos, retirando elementos e dando feedback aos alunos: ir mostrando o quê que eles estão a fazer. E, portanto, vamos em conselho pedagógico para trabalharmos estas questões e analisar os resultados, tentando depois, entre nós, gerir estratégias, às vezes, diferentes nos resultados que são menos bons.

As pessoas estão a trabalhar com a abordagem por competência, tirando os mais resistentes, mas é preciso refletir depois sobre os resultados e nem toda a gente tem resultados satisfatórios.... Então, que estratégias? O quê que podemos fazer? Como é que se pode chegar a cada aluno? Como eu digo, os alunos são todos diferentes em sala de aula! E, se eu for retirando vários elementos de avaliação, se calhar eu consigo ter uma visualização maior do que ir deixando as coisas, eu ir explicando, os meninos vão fazendo, eles vão apresentando e depois, no fim, faço um teste e basear-me-ei na nota do teste, só naquele resultado sumativo. Então podemos, se calhar, ir trabalhando estes meninos com a avaliação formativa e revendo aos poucos o que é que não está a correr bem e tentando “puxar” mais dos alunos que não estão a conseguir. Mas, é um trabalho feito aqui na escola, é um trabalho feito a nível do conselho pedagógico com a partilha de ideias, das estratégias; são sugestões que são para melhorar e que depois os coordenadores levam para as reuniões de coordenação e vamos tentando assim alargar as ideias que as pessoas têm [...]

(Sdp<sub>E3</sub>).

#### **6.2.1.3.1.3 Projeto político pedagógico**

As organizações, quer de carácter social, quer de carácter económica não se sobrevivem sem uma clara definição dos propósitos aquando da sua criação. Assim, para um eficiente desempenho nas atividades e no intuito de chegar aos propósitos, há que ter uma clara definição dos objetivos e das metas a serem alcançadas em cada etapa, dando as devidas respostas às circunstâncias a que estão sujeitas. Hoje, as organizações sociais e educacionais devem dispor de projetos que definam a sua visão, sua missão, metas, objetivos e os meios para que possam sobreviver no mundo competitivo. A definição dos propósitos, o combate aos improvisos irresponsáveis e o desperdício dos recursos é fundamental para que haja êxitos nas realizações provisionadas.

A escola como espaço de interação humana, de mobilização de saberes, de gestão de comportamentos e de afloração e afirmação das competências, tem a responsabilidade de definir caminhos que deverá percorrer para alcançar todas as metas que a sociedade almeja na construção de robustas economias ao conhecimento. A definição dos

*stakeholders* e dos *skills holder*, deve estar consubstancialmente clara na provisão dos recursos materiais e imateriais, mobilizados nos centros de aprendizagem e dos saberes. A disposição do projeto político pedagógico nos centros de formação técnica profissional, prospeeta as condições de mobilização de saberes com qualidade de desempenho e definições claras de metas, objetivos e das competências que se querem desenvolver. Neste sentido, com esta pesquisa, tivemos a preocupação de conhecer as escolas e centros de formação técnico-profissional que dispõem de um projeto político pedagógico e entender até que ponto este projeto está enquadrado no projeto macro do Ministério de Educação e do programa do governo, no âmbito da formação baseada na abordagem por competências. Questionando os diretores se a escola tem um projeto político pedagógico, constatamos que, duas das escolas técnicas não dispõe de tal instrumento de gestão, uma há muito que vem implementando seu projeto e outro está na fase de revisão de uma proposta. Isto é percebido nas respostas dos entrevistados, ao afirmarem: “A escola até este momento, não tem um projeto pedagógico” (D<sub>E1</sub>). Questionando o diretor da escola técnica E2, da existência do projeto pedagógico na escola que dirige, ele replica:

em boa hora coloca essa questão porque cheguei à escola e encontrei-a com o financiamento da Cooperação Luxemburguesa ao grupo SENAI<sup>21</sup> que está a ajudar a escola a organizar toda esta política educativa, no que concerne ao plano de atividade, encontrar a visão da escola, encontrar a sua missão. E penso que, vamos ter agora o nosso último encontro deste ano com a SENAI, já na próxima semana (...) Eu encontrei pouca coisa relativamente a isto dentro da escola. O nosso desejo é que no próximo ano façamos funcionar todos os órgãos da escola para que as políticas educativas e todo o resto funcionem. Temos de ter os órgãos a funcionar! A nossa missão é lançar na sociedade Cabo-verdiana jovens com competência técnica para enfrentar o mundo laboral lá fora e vamos fazer com que isto aconteça. É nosso desejo e vai ser a nossa determinação. Mas, como eu disse no início, estamos em mudanças profundas no ensino técnico e essas mudanças vão acontecer com a minha gestão, vamos fazer tudo aquilo que de bom a escola técnica já deu nos anos passados; vamos refletir nessas mudanças e transformações no ensino técnico ... para Cabo Verde.

(D<sub>E2</sub>).

Nas escolas técnicas E3 e E4, os diretores afirmam que a escola tem um projeto político pedagógico e há uma envolvimento dos diferentes departamentos na sua implementação junto à comunidade educativa. Para o diretor da escola técnica E3, “a subdireção de assuntos sociais..., que na verdade procura apoios para dos alunos junto das instituições e de pessoas particulares, tem a responsabilidade de implementar e acompanhar o projeto” (D<sub>E3</sub>). Neste sentido, questionados: quais são as principais metas traçadas no propósito do desenvolvimento das competências dos discentes, dos

---

<sup>21</sup> Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Brasil)



professores e dos alunos do ensino técnico? Responde: “é assim, para os alunos nê, existe o chamado quadro de honra... Aquilo é dedicado mais para premiar... isto é uma forma de incentivar à produção dos alunos ...” (Idem). Já o diretor da escola técnica E<sub>4</sub>, ao falar das principais metas do projeto político pedagógico relacionado com as principais metas traçadas no propósito de desenvolvimento das competências, tanto dos discentes como dos docentes e particularmente dos alunos do técnico afirma:

Nesse momento, nós fizemos um projeto político pedagógico desde do arranque do ano letivo e estamos na fase da revisão do mesmo e teremos um encontro já no dia 4 e 6 para revisar isso, que é para finalizar. É uma proposta não do conselho diretivo, mas sim do coletivo da escola. Estamos a produzir um documento novo. Não conheço antes se tinha ou não um projeto político pedagógico. Mas, uma das coisas que nós preconizamos nesse projeto, macro, é aumentar o número de alunos no ensino técnico através das competências desenvolvidas aqui dentro. Nós podemos aproveitar os alunos que nós temos internamente, com as suas competências e promover o ensino técnico, aumentando assim a imagem da escola. (D<sub>E4</sub>).

Nos centros de formação do IEFP, ao questionarmos os coordenadores se o IEFP tem um projeto político de capacitação técnico-profissional para jovens e adultos no âmbito da formação ao longo da vida, a nível local e nacional, a coordenador do centro C1, afirma que existem duas realidades:

Até 2012 tínhamos um departamento de recursos humanos, ... que planeava as formações ao longo do ano, em função das necessidades do mercado de emprego. O IEFP neste momento, não tem um departamento específico de recursos humanos. Portanto, não tendo isso, não há um plano atualmente ouvimos dizer: - o IEFP tem um plano anual de formação para os técnicos de formação profissional, mas nunca é socializado. Nunca nós tivemos acesso ao plano; para dizer: ... durante este ano vai ter x formação e para as áreas de formação, são esses técnicos aqui que vão participar. E até agora estávamos a apostar nos consultores do SENAI, para ver junto do IEFP porque muito vezes ... não são discutidas as questões dos desafios dos centros. Isto levo-me a questionar: - Será que trabalhamos mais para o emprego e para formação? E os constrangimentos? Vamos discutir as questões dos centros? vamos analisar? E, isso não tem sido feito! Eu falei: - nós temos um público que é séptico e esporadicamente aparece aqui para as ações de capacitação para técnicos de emprego ou para técnicos de formação. Mas, não temos um plano anual para dizer: - durante este ano, são essas ações que vocês têm e que irão participar. Isso não tem! Agora, por exemplo, um outro lado fica sempre com um défice; estou falando mesmo a nível nacional, não tem um plano, eles dizem vocês vão participar ... em um momento ou outro; Ah, vai ter formação, vocês vão participar na formação de x em x. – Ok, põe toda a logística e nós vamos. Eles dizem que tem um plano, mas nós não conhecemos o plano. E, tanto quanto que é, em todas as direções do IEFP, alguns têm envolvido os coordenadores em algumas coisinhas, mas geralmente todas as direções, sempre concentradas no técnico de emprego e no técnico de formação. O responsável financeiro reclamava que quase nunca havia formações para o pessoal da área financeira. Agora já teve algumas ações, e eu falei: não, você vai participar para poder ter também um pouco de capacitação; mas, não há um plano sistematizado de formação. E, por exemplo, para pessoas do *front office* do IEFP, porque eles é que vendem a imagem da instituição! Mas, o IEFP não tem nada especificamente para este público. Não há! E eu estava falando exatamente com direção estratégica, “olha, vocês estão trabalhando, veja com a liderança do IEFP as questões ... porque eles também precisam de capacitações, precisam de formações de atendimento, precisam de formações de



protocolo, precisem de formações de vendas», porque quando um formando vem pedir uma informação de uma formação, vão «vender» essa formação para o formando que tem que «fechar com o utente». Mas, não há um plano, não há [...].

(Coord<sub>C1</sub>).

Já a coordenadora do centro de emprego C<sub>2</sub>, afirma que, “por acaso iniciaram o *Business plan* em alguns centros” desenharam o *Business plan* que envolve também essa questão que tem foco no projeto político de capacitação técnico-profissional dos jovens e adultos. “Por isso, acredito que a nível macro está-se a fazer por isso” (Idem).

#### **6.2.1.3.1.4 Metas traçadas, com o propósito de desenvolvimento de competências discente e docentes no Ensino Técnico.**

Questionado sobre as metas traçadas pela liderança no propósito do desenvolvimento de competências dos formandos e formadores do ensino técnico profissional, o subdiretor técnico diz que “não chegaria tanto nessa parte de traçar \metas” (Sdtp<sub>E1</sub>), demonstrando assim, uma certa dificuldade em definir as metas para a formação técnico-profissional, dada às dificuldades que a escola tem tido para fazer funcionar em pleno os cursos. No entanto admite que,

[...] a ideia era fazer com que realmente houvesse um aumento da população estudantil no ensino técnico. Isso era uma meta que foi traçada, mas infelizmente por todas as ações que temos vindo a fazer, não estamos a conseguir inverter essa situação. Estão previstas ações de sensibilização no nosso plano de atividades, ações de sensibilização e de divulgação do ensino técnico. Todos os anos estamos a deslocar a todas as escolas secundárias dos outros concelhos fazendo a divulgação, tentando incentivar alunos das outras escolas. Temos estado a divulgar o ensino técnico já no 8º ano de escolaridade, tentando direcionar as suas escolhas para o ensino técnico, mas para nossa frustração, não temos tido aumento, apesar de tudo isto. Isso era uma meta, pode ser que não esteja escrito, em nenhum sítio, mas era uma meta.

(Sdtp<sub>E1</sub>).

Embora seja difícil a meta estabelecida, admite que agregar alunos de todos os concelhos da ilha para prosseguir os estudos na formação técnica tem sido uma das suas apostas. A mesma opinião tem o subdiretor da escola técnica E<sub>2</sub> ao afirmar:

[...] para nós, a primeira coisa que temos trabalhado, que temos tentado fazer é que haja uma melhor adesão dos alunos na via técnica. Isso é o nosso principal objetivo, que é aumentar o número de alunos que escolhem essas áreas técnicas de formação. E depois, digamos assim, ... ao logo do percurso, esses alunos venham a adquirir determinadas competências, e, para quando estiverem no mercado de trabalho, possam “dar conta do recado”, sejam dinâmicos e que levem coisas diferentes lá fora ... Portanto, basicamente é isso o nosso objetivo. Esperamos cada vez mais contribuir para a diminuição do desemprego no país, isto é, dar aos jovens essas ferramentas que os possibilitem debelar o desemprego. Não é fazer a formação só para fazer, mas, terem a possibilidade de desenvolver nas empresas um verdadeiro empreendedorismo.

(Sdtp<sub>E2</sub>).

Para o subdiretor da escola técnica E<sub>3</sub>, uma das metas que tem, é fazer com que depois das inscrições, não haja desistências dos alunos das formações técnico-profissionais. Afirma que,

[...] para que não haja tanta desistência, convém saber dos problemas, ..., perguntar se têm dificuldades no pagamento das propinas, se mora longe, para tentar ajudá-los. O objetivo é capacitar jovens. Então, se houver tanta desistência, colocará em risco a sustentabilidade da formação profissional. Há que haver uma articulação entre o IEFP, o Ministério do Emprego e da Economia e Formação Profissional, no sentido de subsidiar, digamos assim, as escolas, em terem uma garantia de sustentabilidade da formação profissional, porque uma das dificuldades que temos na formação profissional é a sustentabilidade, isto porque a formação profissional é autossustentável aqui na escola. Então com isso, quando os alunos não pagam as propinas, temos dificuldades em pagar os formadores, em pagar todo *staff*, na realização das atividades da escola, os contínuos e os guardas; uma dificuldade que temos tido na formação profissional. (Sdtp<sub>E1</sub>).

#### **6.2.1.3.1.5 Práticas pedagógicas promovidas junto dos professores do ETP para permitir aprendizagem contextualizada do aluno.**

Analisando as práticas pedagógicas que vêm sendo promovidas junto dos professores do ensino técnico para permitir aos alunos uma aprendizagem contextualizada, inventariamos as práticas desenvolvidas sobretudo nas oficinas. Constatamos na entrevista com o diretor da escola técnica E<sub>4</sub> que nas oficinas, a prática de aprendizagem contextualizada é mais evidente. Os alunos iniciam as aulas nas oficinas e na parte mais prática em que estão muito mais próximos dos professores, são orientados para desenvolver as competências técnicas em contextos reais de trabalho. Em diálogo, o diretor afirma que na sua escola, para promover uma aprendizagem mais contextualizada, os alunos têm estado a fazer alguns trabalhos relacionados com requalificações de edifícios públicos, com eletrificação e gradeamento de algumas escolas.

Resolvemos levar os alunos a atuarem fora da escola para ver o que eles fazem no dia a dia. Passar um dia ou mais lá, para fazerem um trabalho no contexto real. E, neste momento, nós estamos a trabalhar num projeto para o próximo ano, vamos criar um projeto social dentro da escola, um projeto que, se funcionar, vai ajudar de forma mútua as duas partes: ajuda a escola na aquisição dos consumíveis e também a sociedade. Temos alunos capacitados que nos ajudam a fazer projetos. Já fizemos levantamento de alguns potenciais casas que vamos reabilitar, nós já temos os respetivos orçamentos do que é necessário. Depois, vamos às empresas solicitar os materiais e depois os alunos vão lá fazer o trabalho [...]

(D<sub>E4</sub>).

Trata-se de um projeto, segundo o entrevistado, que envolve todos os alunos e professores da via técnica e da via geral que quiseram envolver na promoção de uma aprendizagem contextualizada.

Para os alunos de Contabilidade e administração e informática de gestão, o que nós tentamos promover é o seguinte: levar para comunidade um tema sobre como fazer uma boa gestão do que ganham. Na eletricidade também, a proposta seria explicar as pessoas como usar as faturas

elétricas, como poupar energia, como ler uma fatura... São os trabalhos que nós estamos a desenvolver até agora, e vão de encontro a essa política [...].

(D<sub>E4</sub>).

As práticas contextualizadas são planeadas e repassadas do conselho pedagógico aos coordenadores para que nas reuniões com os seus pares, nos cursos e nos núcleos disciplinares, se discutem as estratégias que melhor se adequem às turmas e aos alunos. Para a subdiretora pedagógica da escola técnica E3, a reunião de coordenação é “para as pessoas poderem estar juntos e terem um momento de partilha de informações e experiências” (Sdp<sub>E3</sub>) vivenciadas nas salas de aulas. Nesta perspetiva, prossegue, afirmando que,

a reunião de coordenação serve para as pessoas poderem pensar em estratégias de determinados conteúdos para trabalhar determinada competência, para fazer os meninos atingir os objetivos. É para discutir, como é que vamos fazer. Que estratégias vamos usar. E, os professores partilham entre eles as experiências; temos de fazer isto; temos de fazer aquilo; até chegarem ali numa concertação. Em termos de sala de aula, ao falarmos da liderança do professor, temos algumas diferenças; não é? Naturalmente! Porque as estratégias que são pensadas na coordenação e aquilo que se pretende pôr em prática é focado no aluno! Ultimamente, as nossas planificações têm tido alguns resistentes, mas, é assim que estamos a fazer. As atividades e as estratégias são pensadas em função do aluno. O que é que o aluno vai fazer para conseguir atingir isto? Como é que eu o encaminho para que ele consiga chegar lá? Então, esse papel do professor em sala de aula fica um pouquinho mais reservado; há mais trabalho, se calhar lá na coordenação e depois em casa, com estruturação da aula do que propriamente na sala de aula. Quando o professor chega, há uma orientação sim senhor, há um acompanhamento, mas os meninos são mais líderes do que o professor, têm que trabalhar no sentido de chegar onde é que o professor quer, mas isso, naturalmente exige de todos, têm que mostrar serviço ... dessa forma, a reunião de coordenação servirá para uma boa discussão e preparação das aulas em concreto, exigindo o trabalho concertado do professor face às necessidades do aluno ... A aula, já está mais para ele do que para o professor. O professor naturalmente vai acompanhando, vai orientando, vai explicando, mas eles é que estão a fazer. Agora, em termos de lideranças, do ponto de vista do professor, na coordenação e depois em sala de aula, o papel é mais reservado. Mas, do ponto de vista da direção, é preciso mudar a consciência de alguns professores; tirando isso, estamos a trabalhar da mesma forma, no mesmo contexto, nunca esquecendo que é preciso ir sensibilizando os professores ...

(Sdtp<sub>E3</sub>).

O subdiretor técnico-profissional da escola técnica E1 afirma que, “o professor tenta fazer alguma coisa” para promover a aprendizagem contextualizada. Nesta perspetiva, considera que há necessidade de formação continua dos professores, tendo em conta as novas exigências do mercado.

Como eu disse, nós temos professores, por exemplo, de uma determinada área que terminou a sua formação há 10 anos. Mas, este professor que terminou a formação há 10 anos numa área, tem que ter a capacidade de um autoformação, estar sempre em sintonia com os novos desafios do mercado. Mas para além disto, a escola e a direção nacional têm que ter a visão também de dar formação aos professores para estarem capacitados para as novas demandas do mercado e de transmitir a sua capacitação aos seus educandos.

(D<sub>E1</sub>).

#### **6.2.1.3.1.6 Estabelecimento de diálogos atinentes à promoção do desenvolvimento de competências**

Em resposta à questão sobre que tipo de diálogo as lideranças escolares têm estado a estabelecer com os seus colaboradores, neste caso, professores, coordenadores, pessoal administrativos e auxiliares, os próprios alunos, para desenvolver competências, o diretor da escola técnica E1, afirma:

Nós, em termos do diálogo, principalmente com os coordenadores e professores, temos tido encontros, praticamente semanais, com os coordenadores da via técnica; quando eu digo nós temos, a escola na pessoa do diretor e subdiretor técnico, no sentido de incentivá-los a estarem cada vez mais capacitados para transmitir aos educandos as novas exigências do mercado, em cada área do saber da via técnica... Depois desses encontros com os coordenadores, mensalmente temos encontros com todos os professores da via técnica, e, esta mensagem é passada também... Quando são passadas essas mensagens, temos recebido também o feedback desta falta de atualização permanente. Dizem que há falta de uma reciclagem permanente, por parte dos professores porque eles têm consciência que cada um deve fazer a sua autoformação, mas também o Ministério tem que ter um programa de formação continua para os docentes, principalmente aos docentes da via técnica; mas, creio que isto é algo que está em forja, uma vez que se quer um ensino técnico virado para o emprego e empregabilidade, não é? O aluno ao terminar o 12º ano deve estar capacitado para o mercado de trabalho. Este é um objetivo claro que se quer alcançar com o novo figurino do ensino técnico, paralelamente a este objetivo, penso que também estará em forja uma formação contínua dos professores, tanto do ensino técnico como também do ensino geral.

(D<sub>E1</sub>).

O diretor da escola técnica E4, respondendo à questão, afirma que a direção tem implementado uma relação de proximidade com o pessoal docente e discente.

As vezes quando uma coisa não corre bem, dentro do planeado, nós não optamos por falar com o chefe, nós falamos com as pessoas que se encontram na base. E, tem surtido efeito porque, quando nós entramos aqui na direção, tinham alguns trabalhos que eram da competência dos auxiliares e que estes não faziam porque os anteriores gestores não reclamavam disto. Então, para conseguirmos isto, tentamos aproximar das pessoas, conversar e ver como é que podem fazer para a segurança dos alunos e a melhoria da relação entre o pessoal internamente. Confesso que, muitas vezes, às soluções que nós implementamos, não foram ideias nossas. São frutos das conversas tidas com os corroboradores de uma forma informal. Se as escolas passassem a fazer desta forma melhorariam.... Aí, pegávamos os subsídios, encontrávamos com todos os membros do conselho diretivo, discutíamos com os pros e contra dessas medidas, e, possivelmente nós podíamos melhorar as práticas escolares. É certo que não são todos, porque alguns apresentam resistências, mas, as coisas funcionarão, aliás, têm estado a funcionar. (...) Durante as reuniões, os professores com um elevado grau de experiência fazem a ponte do que se vive agora e o que se vivia antes no sistema educativo, e, aí tiramos boas ilações do que nós podemos fazer... A escola tem recebido grandes *imputes* nesse sentido para melhoria do processo de aprendizagem, pensando uma metodologia ótimo para escola.

(D<sub>E4</sub>).

#### **6.2.1.3.1.7 Abertura dos professores às práticas inovadoras**

Ao questionarmos sobre a existência de alguma abertura, por parte dos professores, ao uso das práticas inovadoras propostas pela direção, o diretor da escola E4 afirma que no momento, a direção não propõe muita coisa, mas sim, o que fazem é levar

sugestões para as reuniões para serem discutidos. [são propostas, cabe a eles aceitarem ou não].

Nós levamos as propostas para as reuniões, discutimos as vantagens que nós conseguimos ver nelas, os professores do outro lado dizem: Ok, esta proposta é boa, mas precisa melhorar aqui, e, sai uma proposta que não é só da direção, mas é uma proposta da escola. É claro que mesmo assim, existem professores que resistem, mas quando a maioria vai fazendo, então o outro ... terá que fazer (D<sub>E4</sub>).

Quanto ao estímulo da prática inovadora aos professores, o diretor da escola E4 afirma:

A direção faz isso, mas nós defendemos ou pelo menos a impressão que se tem é que se for um colega a motivar o outro, vamos discutir juntos, nós, os coordenadores e os professores, mas fazendo um trabalho muito mais próximo.... Tenho sentido mais efeito porque quando eu falo, sinto uma relação de proximidade com os professores, como colega. Mas quando se é diretor da escola, quando se fala com professores, às vezes, a mensagem pode chegar de uma forma muito distorcida. Então, no conselho diretivo, discutimos todas as metodologias que se vai implementar. E nós, quando as coisas não funcionam bem, nós chamamos a pessoa ... e dizemos: - é pá, acho que nesse aspeto poderá ser melhorado. Mas, à volta disto, todos os subdiretores conversam com as pessoas de uma forma informal... Ok, recebemos essas orientações metodológicas aqui; o que é que tem a dizer sobre isso? Onde é que pode ser melhorado? Não que estamos a impor! Terá que ser assim! Ok, essa metodologia já foi divulgada no grupo disciplinar, o que é que acha sobre isto? Aonde precisa ser melhorado? Onde você discorda? E aí, nós vamos melhorando aos poucos, logo, não colocamos essa carga à direção. Embora se saiba que essa metodologia já foi discutida e vai ser implementada nós não recuamos, temos uma certa consistência, temos que tomar todo o cuidado, de forma a não impor porque é melhor para a escola. Às vezes, os professores que reclamam das medidas, não têm propostas! É, pá não tá bom, a proposta que temos é essa, vamos implementar isto, quando o professor tiver uma nova proposta, nós podemos sentar e discutir. E, tem surtido efeito. Não sei, em todas os concelhos ou em outras ilhas como é que funcionam, mas há pessoas que quase sempre são do contra; não é? Então, São contra qualquer medida nova, porque dá trabalho. Embora a medida pareça ótimo, ouvimos o professor. Já tivemos cassos em que muitos disseram que tal proposta era boa, mas quando ouvimos o professor que era contra, percebemos que a medida não era tão boa assim [...].

(Idem).

A melhoria dos resultados de aprendizagem e qualidade de ensino, requer alguma abertura por parte dos professores, fazendo uso de práticas inovadoras. No entanto, nas entrevistas, os diretores admitem não terem apresentado propostas inovadoras com alguma relevância aos professores. Apesar de terem afirmado que a direção procura estimular os professores às práticas inovadoras, percebe-se que existe um défice na influência dos professores. Existe sim, reflexões sobre as orientações e medidas do Ministério da Educação a serem implementadas pelos professores, sobre a observância dos membros do conselho diretivo da escola. Isto é percebido sobretudo na conversa com o diretor da escola técnica E4, ao afirmar: “como eu tinha dito anteriormente, neste momento, não propomos muita coisa, nós levamos sugestões para as reuniões e discutimos [...]” (D<sub>E4</sub>). Afirma que as propostas ao serem apresentadas nas reuniões, os

professores ao analisarem sua importância, apresentam contribuições para melhoria e daí, sai uma proposta que não é da direção, mas sim de escola.

#### **6.2.1.3.1.8 Ação desenvolvida para apoiar professores com dificuldades de liderança na sala de aula.**

Ao questionarmos os entrevistados sobre o que têm feito para ajudar os docentes com dificuldades de liderança na sala de aula, estes, afirmam que têm priorizando o diálogo, conversando com os professores e os alunos. O diretor da escola E4, considera que existem casos de professores com dificuldades de liderança na sala de aula. Na conversa, afirma:

[...] o que nós fazemos normalmente é conversar com o professor e ver o que se passa, o porquê. Sentamos com o professor, sentamos com o aluno também, vamos às turmas, ... E conversamos com o professor para entender qual é o problema dessa ineficiência na liderança dentro da própria turma. Também ouvimos os alunos para ter a ponte das duas coisas. E depois, procuramos também mais uma vez a nossa psicóloga, o coordenador do grupo que o professor pertence, para saber como é que funciona o seu comportamento. Também conversamos com o professor para ver a melhor alternativa. Sempre na ideia de estar certo, mesmo quando o professor está errado. E às vezes, está! Mas nunca na ideia de que o professor está errado, precisa melhorar. Mas é assim: «Tem este facto que os alunos apontaram», ok, e o professor tem a sua visão sobre isso. Nós confrontamos a visão do professor e o facto dos alunos, vemos onde é que nós podemos melhorar juntos, sem dizer que terá que ser feito assim, e agora você não pode fazer isto, mais aquilo. Mesmo que sejam coisas graves, nós tentamos suavizar isso para tornar as coisas muito mais fáceis. Tivemos alguns casos, por exemplo, quando o professor não consegue liderar a turma, às vezes, ataca o próprio aluno para ver se consegue defender. Nestes casos, nós sentamos com estes professores, conversamos, e percebem que não é a melhor alternativa... Depois de procurar uma solução entre a turma e o professor, nós vamos acompanhando a evolução do caso... E, nesses dois casos que eu falei detse ano, o professor reconheceu as suas ineficiências do comportamento que teve e veio cá trazer soluções, relatando o que é que ele fez para melhorar todo o trabalho [...]

(DE4).

O apoio dos membros da direção da escola aos professores na busca de melhoria das suas práticas de competências pedagógicas e de liderança em sala de aulas deve ser feita na perspetiva do diretor de forma flexível, abstendo de medidas sancionatórias, procurando sempre redimir o confronto e eliminar conflitos no interior da escola, promovendo assim a eficiência na gestão do conhecimento.

A eficiência na gestão do conhecimento na sala de aula é uma ferramenta fundamental na melhoria do rendimento do aluno. O envolvimento do professor na liderança pedagógica da turma, com certeza, deve ser de junção de sinergias psicognitivas e pedagógicas, ajustadas às práticas sociais e às dinâmicas culturais, de modo a elevar o

desenvolvimento intelectual do aluno na melhoria das competências e habilidades, colocadas em ação, tanto no contexto de aprendizagem, como no contexto social e de empregabilidade. Na entrevista com o diretor da escola técnica E<sub>4</sub>, ele diz:

[...] em termos de liderança na sala de aula, nós fizemos algumas sessões de palestras e conversas com professores no sentido de melhorar a postura. Fizemos isso numa época do ano e também, tem havido sessões de palestras e, de vez enquanto, quando sentimos algumas dificuldades, reunimos com os grupos disciplinares, discutimos as melhores formas de poder trabalhar. E também, usamos muito as experiências para partilhar a experiência do ensino mais tradicional e também da abordagem por competências e daí, fazer a interligação. Desta forma, vemos o que podemos fazer para melhorar o próprio ambiente escolar.

(D<sub>E4</sub>).

Para uma eminente melhoria das competências do formando, dentro e fora da escola, as lideranças devem junto dos professores segmentar áreas de desenvolvimento de projetos que proporcionam elevado conjugação de inteligências comumente articuladas as habilidades cognitivas necessária a uma aprendizagem ativa e significativa. A prospeção do conhecimento em sala de aula se torna ativa e concomitantemente significativa, quando os recursos são disponibilizados aos docentes e discentes, facilitando a materialização intelectual do conhecimento por via dum manifesto de competências multidimensionais.

A compreensão dos sujeitos da pesquisa, neste item, permitiu-nos perceber até que ponto estes têm apoiado os professores na melhoria das suas práticas, competências pedagógicas e de lideranças na sala de aula, em benefício a tal aprendizagem significativa que tanto se almejam. Procurando esta resposta, colocamos a seguinte questão: Na qualidade de líder da escola, o que é que tem feito para apoiar os professores na melhoria das suas práticas pedagógicas e de liderança, com base sobretudo na metodologia de desenvolvimento de competências?

O manifesto de competências nas escolas técnicas e nos centros de formação do IEFP, tem sido reforçado pelo empoderamento técnico e pedagógico dos professores, através das sessões de capacitação. Os professores das disciplinas técnicas

[...] têm vindo a receber formações de atualização, promovidas pela escola em parceria com a Direção Nacional da Educação, (...) onde se faz sentir as necessidades. Nos últimos anos, os professores nas áreas de serviços (...) na área de construção civil, nas áreas de mecânica e eletricidade ... relacionada à climatização e frio; na área de eletricidade também, relacionada com geradores elétricos. Portanto, há sempre essa preocupação na atualização das competências dos nossos formadores com formações que são organizadas pela direção nacional de educação, na parte que trata do ensino técnico. Mas nós, enquanto líderes locais, é da nossa competência identificar as necessidades que nós sentimos aqui no terreno e propor à direção nacional, formações dentro dessas áreas. Sabemos que nós não temos condições nem se quer de ter uma iniciativa própria, autónoma, para sanar alguma dificuldade... da nossa parte, identificamos as necessidades e propomo-las à direção nacional (...)

(Sdtp<sub>E1</sub>).



O subdiretor técnico-profissional da escola técnica E1 realça o facto de as apostas na capacitação dos professores nos centros de formação terem sido direcionadas somente aos professores das disciplinas específicas. Isto é sentido nas entrevistas ao afirmar: “normalmente a nossa preocupação está ligada as disciplinas específicas da via técnica. Quando eu faço referência às capacitações que foram ministradas nestes últimos anos, eram essencialmente direcionadas apenas professores das disciplinas específicas” (Idem).

Com essa pesquisa, percebe-se que a introdução da abordagem por competências no ensino em Cabo verde não tem sido acompanhada pelas lideranças de topo. Isto porque, praticamente na maioria das entrevistas, os sujeitos reconhecem a ausência dos decisores políticos em fazer vincar este paradigma nos espaços de aprendizagem. O fraco envolvimento dos responsáveis pela política educativa na mobilização de sinergias para um ensino focado na abordagem por competências, sustenta a nossa conjectura de que, isto vem retardando a qualidade das aprendizagens e o empoderamento técnico e pedagógico dos atores escolares na produção das efetivas competências, nas mais distintas áreas de conhecimento, não obstante a existência de um desenho curricular de formação e capacitação dos agentes formativos.

Com a existência do desenho curricular das formações de capacitação, as lideranças das escolas técnicas e dos centros de formação do IEFP é que têm tido a responsabilidade em termos da organização das sessões de formação, fazendo cronogramas, identificando os formadores que se encaixam dentro de cada módulo de capacitação. Isto é percebido na conversa com o diretor da escola E1, ao afirmar: “Nós é que solicitamos estas formações” (D<sub>E1</sub>). Para um dos subdiretores, o maior problema que tem encontrado na implementação das formações relaciona-se com os módulos em contexto real de trabalho. Isto porque, “essas formações têm uma componente prática bastante considerável, com cerca de 360 horas em contexto real de trabalho, e, é nesse quesito que têm tido as maiores dificuldades em conseguir realizar as formações” (Sdtp<sub>E1</sub>). O módulo formativo em contexto real de trabalho que deverá acontecer dentro de uma empresa, não tem sido implementado (Sdtp<sub>E2</sub>). Sendo assim, muitos formandos que obtiveram formações no passado, ainda neste momento não terminaram esse tal módulo formativo em contexto real de trabalho por não terem encontrado empresas que os recebessem para tal ação. No entanto, segundo o subdiretor técnico da escola técnica E1, “para ter o certificado de



formação profissional, é exigido do formando a conclusão do módulo em contexto real de trabalho em que evidencia as competências que foram adquiridas” (Subtp1).

A melhoria das práticas pedagógicas e de lideranças dos professores não tem sido cingida às formações de capacitação, mas sim, de acordo com as entrevistas com os diretores, têm sido promovidas através de “palestras e *workshops* em parceria com a UNICV, a Delegacia de Saúde e outros parceiros, para além de solicitações de formações a nível do poder central” (D<sub>E1</sub>). Na entrevista, a coordenadora pedagógica do centro C1 do IEPF, ela afirma que, o centro vem promovendo

[...] formação pedagógica inicial para formadores com uma carga horária de 100 horas ... formações continuas que normalmente têm um mínimo de 40 horas. Portanto, a formação pedagógica tem um plano, desde da conceção das ações de formação até a avaliação e agora com mais uma temática que é a abordagem por competências. É uma ação que é ministrada por multiplicadores da formação profissional que também é uma formação que está sobre a responsabilidade do instituto de emprego, portanto há toda um desenho, ..., um programa curricular a nível uniforme, já alguns anos, para dar suporte às necessidades que possam existir. IEPF trabalha não só para o público que procura os centros, mas também nós propomos ações de formação para as empresas, que queiram capacitar os seus trabalhadores[...]

(CoordP<sub>C1</sub>).

O diretor da escola E1 afirma terem promovido palestras “[...] sobre gestão de conflitos dentro da sala de aula, relacionada a todos os professores [...]” (D<sub>E1</sub>) enquanto para o diretor da escola E2, têm sido “[...] feitas algumas palestras, alguns encontros, (...) com polícia judiciária ... em fim, com associações, com o gabinete de orientação vocacional ... de forma contundente, de preparar mais e de alertar, os professores, ... quer a nível do aproveitamento, quer a nível do comportamento dos nossos alunos [...]” (D<sub>E2</sub>). Da mesma forma, na sua entrevista, o diretor da escola E1 afirma: “[...] tenho solicitado... junto da Direção Nacional de Educação ações de capacitação para professores [...]” (D<sub>E1</sub>).

As lideranças intermédias têm vindo a usar as experiências dos professores mais antigos, para partilhar suas experiências do ensino mais tradicional e também na abordagem por competências, fazendo aí a interligação, com o propósito de melhorar o ambiente escolar. Neste aspeto, para o subdiretor pedagógico da Escola E1,

[...] é fundamental fazer o aluno sentir que ele é um ator como nós. Muitas vezes, tenho a percepção que temos muitas dificuldades em pôr em prática esta parte importante porque quando chego na sala de aula, a primeira coisa que me vem na mente e vou citar um exemplo, uma frase de uma personalidade também muito bem conhecida que é o Papa Bento XVI que disse: «os jovens não são sacos para serem cheios, mas sim, são lâmpadas para serem acesas» [...].

(Sudp<sub>E1</sub>).

Nesta perspetiva, para o subdiretor pedagógico da escola E1, os formandos devem ser orientados para começarem a descobrir de modo recursivo os meios cognitivos que

dispõem e aí serem orientados para desenvolver suas habilidades, comumente com as suas competências e em virtude da produção de um sólido conhecimento. Questionado sobre o que tem feito quando é confrontado com professores com dificuldades de liderança pedagógica, no contexto de aprendizagem, reage considerando a questão interessante e respondendo a mesma, afirma:

É interessante esta questão, porque, às vezes, nem toda a gente está aberta à mudança, mas quando são confrontados com isso, é a insistência, é dizer, é falar com esse colega «é necessário mudar.» Temos visto que não é fácil! Mas é insistir! Há colegas que são abertos, aceitam de bom grado e há outros que preferem ficar calados, e isso cria uma certa dificuldade. É uma barreira, e, ultrapassá-la não é fácil. É algo que está, como se diz mesmo ali «encrustado», na mente da pessoa. Isto traz muitas dificuldades para nós; é preciso diálogo sempre, E como estas dificuldades refletem no ensino e aprendizagem, é por isso que nós solicitamos aos colegas no final do ano letivo as suas propostas, como é que devemos lidar com certas situações em termos de colocação dos professores no próximo ano. Referi-me a isso, e é precisamente neste aspeto, porque aqueles colegas que são abertos às mudanças... e sempre somos confrontados..., então para evitar que haja um choque ..... além daquilo que é permitido, mas é dialogar sempre, dialogar sempre. E este é uma dificuldade não só para a escola, mas também pelos próprios colegas e com as consequências nos alunos. Quando um colega é muito «avesso», que é inflexível, isto, traz-nos um certo constrangimento. A mim, como professor, traga-me uma certa dificuldade em compreender isso; como é que um professor pode ser inflexível, enquanto temos vários colegas sempre a bater nesta tecla que devemos mudar e eu não mudo; Isto ainda não consegui compreender.

(Sdp<sub>E1</sub>).

Os entrevistados mostraram estarem cientes da necessidade do empoderamento dos professores nas suas lideranças pedagógicas e da necessidade de prepará-los para gerir eficientemente o currículo, na medida das situações de aprendizagem dos aprendentes. Para o subdiretor pedagógico, a liderança pedagógica assumida pelo professor em sala de aulas deve ter sempre presente o facto dos “jovens aprendem de acordo com os mais céleres na matéria” (Sdp<sub>E1</sub>), e desenvolvem suas capacidades através da elevação da autoestima para poderem atingir as suas metas. O apoio aos professores com dificuldades de lideranças pedagógicas é segundo o diretor da escola E1, feito através do gabinete de orientação vocacional. Afirma que, há professores com dificuldades de liderança pedagógica na sua sala de aula, recorrem ao gabinete de orientação vocacional e profissional. Isto é percebido na sua conversa ao afirmar:

Nós temos o gabinete de orientação, onde há um grupo de professores, onde nós temos sociólogos, psicólogos, um pedagogos, e quando há um professor com dificuldade de liderança na sala de aulas, nós temos levado este grupo para a sala, para conversar com os alunos, tentar procurar a raiz da questão, procurar saber porque é que o professor não está a conseguir manter a ordem dentro da sala para que haja uma melhor educação para os nossos alunos; depois é chamado os pais encarregados de educação para escola. É feito um encontro com os pais encarregados de educação e com os alunos. Nós temos a comissão de disciplina na escola que não tem trabalhado no sentido de punição de alunos, mas sim, tem trabalhado no sentido de prevenção de alguns atos de indisciplina, e, posso dizer que neste ano, praticamente nós não tivemos atos de indisciplina na sala. Houve algum professor sim, com dificuldade de manter

a ordem dentro da sala; estes professores normalmente procuram à direção relatando aquilo que aconteceu ou aquilo que anda a acontecer na turma e então, a direção chama de imediato os elementos do gabinete de orientação para ir à sala para ver aquilo que está a acontecer; o que é possível fazermos, e no segundo momento, são chamados os pais encarregados de educação para um encontro a propósito. Muitas vezes ... a partir daí, o professor consegue lecionar livremente na aula.

(D<sub>E1</sub>).

O diretor da escola E2, respondendo à questão, afirma:

Nós temos o gabinete de orientação vocacional, que tem programado alguns encontros com os professores. A direção tem lançado algumas alertas aos grupos disciplinares e, pensamos que não chega. Num futuro próximo, pensamos em formações para professores nessas áreas como palestras para professores, formações duradoiras, para que os professores possam tomar consciências desta nova juventude, questões do aproveitamento, questões de comportamento dos nossos jovens. Há uma demanda muito forte hoje (...) da juventude porque as transformações são muito repentinas, as redes sociais, tudo que envolve a tecnologia está à mão de todos. Portanto, ... este ano foram feitas algumas palestras, alguns encontros. Tivemos a visita da polícia judiciária ... enfim com associação de pais, com o gabinete de orientação vocacional ... foi o que nós fizemos [...].

(D<sub>E2</sub>).

Para o subdiretor pedagógico da escola técnica E1, “de uma forma geral tem tido” algumas alterações nas práticas de liderança na escola,

[...] porque há essa preocupação ... de um bom número de professores em ter melhores resultados. E, vejo isso quando os professores estão preocupados com os alunos, por exemplo, preocupados com os resultados. Então, quando há esta preocupação, não posso dizer que já atingimos aquilo que é o desejado, mas, já que, estas preocupações são constantes no seio dos professores... pelo menos há alguns colegas que estão preocupados, não é, nessa matéria.

(Sdp<sub>E1</sub>).

Nas reuniões de coordenação semanal, os professores vão planificar e para além da matéria em si, discutem as melhores estratégias, as melhores metodologias. Os professores são incentivados à prática das experiências partilhadas para que haja uma melhoria da efetiva aprendizagem dos alunos.

#### **6.2.1.4 Relação entre o ensino por competências e o mercado de trabalho.**

Pretendemos conhecer as importantes competências que os formandos detêm no final da formação para que eles sejam aceites no mercado de trabalho, sem receios de perdas pelas organizações recetivas. As relações que o centro vem estabelecendo com as empresas, as organizações governamentais e não governamentais ajudam, com certeza, na clarificação da ponte existente entre as competências escolares e as competências do mundo de trabalho e permitem uma eficiente integração das pessoas nos contextos reais de trabalho. Neste desiderato, rege a adoção de estratégias que promovem o ensino técnico junto das comunidades empregadoras e concomitantemente, efetiva as competências adquiridas pelo formando nos centros de formação profissional e escolas

técnicas, mas também abrem a possibilidade da mobilização de novas competências, a valorização dos saberes adquiridos nos contextos escolares.

A efetivação de competências adquiridas pelo formando nos centros de formação requer uma ação que permita uma eficiente articulação do saber escolar com o saber extraescolar, alavancando um forte impacto social entre todos os intervenientes da formação e emprego. Tais articulações, segundo os entrevistados, são feitas de diferentes modos. Nas conversas tidas, expõem importantes competências para integrar o formando no mercado trabalho, alinhado às perspetivas dos empregadores.

O entendimento das perspetivas dos empregadores sobre a formação por competências é tido através das conversas com os entrevistados, procurando entender de que modo o empregador tem sido envolvidos na revisão, implementação e gestão dos currículos e programas de formação técnico-profissional.

#### **6.2.1.4.1 As importantes competências do formando no término da formação técnico profissional para entrar para mercado de trabalho.**

As importantes competências do formando, no término da formação técnico-profissional, são vistas pelos entrevistados como o elemento chave para ‘singrar’ no mercado de trabalho. Para o diretor da escola E1, “os alunos, das quais as qualificações têm sido trabalhadas com o currículo na abordagem por competências, têm saído da escola técnica com fortes habilidades que são adquiridas nas atividades práticas oficiais e laboratoriais” (D<sub>E1</sub>). Seguindo as mesmas perspetivas, o diretor da escola E2, afirma que estão “a ligar o ensino técnico aos empresários e às empresas cabo-verdianas que estão dentro de todo este processo, no qual está prevista a questão dos estágios; e, estes vão ser feitos na relação com o tecido empresarial cabo-verdiano” (D<sub>E2</sub>).

Os diretores, ao serem questionados de quais são as competências mais importantes que o formando deve ter ao terminar o ensino técnico para levar ao mundo da empregabilidade, estes afirmam que, “em primeiro lugar, conhecimentos. O ensino técnico vai apetrechar os jovens de conhecimentos, de comportamentos que vão servir melhor às indústrias e não só as empresas cabo-verdianas” (D<sub>E2</sub>).

Na entrevista com o diretor da escola técnica E1, ele apontou os alunos da qualificação na área de eletricidade que saíram do ensino técnico com fortes competências técnicas que lhes são propensas para se integrarem no mercado de trabalho com maior facilidade. Isto é percebido na conversa quando diz:

As qualificações permitem aos formandos saírem com uma bagagem, com uma capacitação para entrar no mercado de trabalho. Entrar e conseguir singrar no mercado de trabalho, porque, nós aqui temos exemplos, nós temos a primeira qualificação profissional em montagem e manutenção de equipamentos; dos alunos que saíram, houve um aluno que conseguiu fazer um estágio na ELECTRA, apresentou o relatório do estágio, conseguiu entrar no mercado de trabalho através de uma empresa de eletricidade e hoje, trabalha na requalificação da rede elétrica da ilha de Santo Antão... Ele é o coordenador deste projeto e vem demonstrando as competências que ele adquiriu nesta qualificação profissional [...]

(DE1).

Ao terminar uma formação técnica profissional, quer nos tradicionais cursos, quer nas qualificações, aos formandos são-lhes exigidos um grau de competências que lhes permitem singrar na vida profissional e no mercado de trabalho. “O aluno ao terminar o ensino técnico nas qualificações, faz estágios, ... nem todos vão para o estágio, ... aqueles que conseguem estágio, aí que vão pôr na prática o conhecimento académico adquirido na escola (DE3). No entanto, tais competências só estão sendo observadas nos formandos que frequentaram as qualificações com base na abordagem por competências, isto é, para os tradicionais cursos técnicos, não se vislumbra tais competências e estes têm levado a classe empregadora a questionar a qualidade dos alunos do ensino técnico, como afirma o diretor da escola técnica E1. “Aquilo que eles [os empregadores] dizem é que neste momento a escola técnica não está preparada para o mercado de trabalho porque o aluno não tem a competência do saber fazer” (DE1).

Nas escolas técnicas, as lideranças são praticamente unânimes ao afirmarem que há ineficiência dos tradicionais cursos técnicos, em dar respostas às necessidades do mercado de trabalho. Contudo, estão de acordo que as qualificações profissionais que vêm sendo promovidas tanto nas escolas técnicas como nos centros de formação profissional do IEFP, com base na abordagem por competências, têm-se reveladas de qualidades aceitáveis pelos empregadores. Porém, o diretor da escola técnica E1, afirma que, os alunos que terminaram o 12º ano e que não enveredaram para as qualificações, não têm demonstrados as competências necessárias para integrarem no mercado de trabalho. Esta percepção é transmitida na conversa ao dizer,

[...] sejamos claros, estamos a dizê-lo aqui e já o dissemos em outras instâncias e é uma percepção nacional; é uma percepção que a direção nacional tem; que os financiadores do ensino técnico têm. Eu não diria até percepção; eu iria até mais longe! Eles sabem que neste momento, o ensino técnico como está, está a preparar o aluno apenas para ir prosseguir os estudos superiores. Não prepara o aluno para o mercado de trabalho. Tirando as qualificações! Nós, não estamos a falar das qualificações! [...].

(DE1).

Portanto, na opinião do entrevistado (idem), os tradicionais cursos técnicos ministrados nas escolas técnicas cabo-verdianas continuam a ser no modelo tradicional e este é um

modelo que não tem dado resposta ao mercado de trabalho, sendo que, os jovens que saiam do atual modelo de formação do ensino técnico não reúnem competências necessárias para a empregabilidade. Esta é a ideia transmitida pelos entrevistados e percebida na entrevista com o diretor da escola E1, ao afirmar que, “neste momento o ensino técnico não prepara o aluno para o mercado de trabalho. E todos nós temos esta perceção. Neste momento há um forte investimento para criação de alguns instrumentos para revitalização do ensino técnico” (D<sub>E1</sub>).

O desenvolvimento de competências dos alunos que ainda frequentam os tradicionais cursos técnicos requer que se redesenham os programas e currículos das disciplinas, com o devido enquadramento à abordagem por competências, de novas metodologias e práticas pedagógicas, facilitadoras do saber fazer. Na conversa com o subdiretor técnico profissional da escola técnica E1, ele diz:

[...] Falando da via técnica, nós tínhamos seis cursos tradicionais ou as áreas tradicionais; e acabou-se por criar as tais qualificações, precisamente para se acompanhar, digamos assim, o mercado, porque os alunos dos tradicionais cursos não dispõem das competências exigidas pelo mercado de emprego [...]

(D<sub>E1</sub>).

A perceção dos entrevistados é que os tradicionais cursos técnicos não estão organizados no sentido de preparar os formandos para o mercado de trabalho, mas sim, para prosseguir os estudos superiores. Esta é uma ideia reforçada pelo diretor da escola técnica E3, ao afirmar: “agora, o que estou a notar, é que na verdade, os alunos que vêm para via técnica, não querem a priori, ir para o mercado de trabalho. Querem é prosseguir os estudos superiores, nas áreas mais técnicas” (D<sub>E3</sub>). Daí a criação das qualificações, segundo um dos entrevistados, “uma tentativa encontrada para responder as exigências do empregador e revitalizar o ensino técnico para as demandas do mercado” (Coord<sub>C1</sub>). Deste modo, o aumento das práticas laboratoriais e oficinais devem ser na perspetiva dos entrevistados, prioritários, de modo que o formando seja capacitado tanto para ser integrado no mercado de trabalho com maior facilidade, como para prosseguir os estudos superiores. Certamente, para que se crie as condições de capacitação, qualificação e integração no mercado de trabalho, o diretor da escola técnica E1, diz que

[...] deverá ser feito, investimento nalgumas áreas, com um forte componente teórico na formação docente, para dotar os professores de competências técnicas; não seria adotá-las, mas sim uma reciclagem dos professores em competências técnicas naquilo que se pretende para o ensino técnico (...) Depois, há que adotar a via técnica de uma forte componente prática, levar o aluno para o campo prático, para que o aluno termine o 12º ano com uma bagagem que lhe permita ir para o mercado de trabalho. Bagagem essa, no saber fazer as coisas! Um aluno que saia do 12º ano de contabilidade e administração e, ao entrar em um

Banco, por exemplo, ele deve saber fazer alguma coisa; entrar dentro de um Hotel e saber fazer, montar uma contabilidade por exemplo, ter as noções que lhe permitam montar uma contabilidade de uma empresa por exemplo, de uma pequena empresa. Mas, neste momento, estes alunos não têm estas competências [...]

(DE<sub>E1</sub>).

A nível das competências transversais, os professores devem ter competências que os permitem responder às demandas, empoderando o aluno e orientando-o também no desenvolvimento das competências, de modo a permitir a sua integração nas atividades quotidianas e também do mercado de trabalho. Para isso, os formadores devem estar enquadrados de acordo com as áreas de formação académica e de capacitação, impedindo assim, pessoas sem um profundo conhecimento de determinadas áreas científicas e técnicas a lecionar disciplinas afins por falta de alternativas profissionais. Segundo o diretor da escola E<sub>1</sub>, “para além das disciplinas que são formadas, eles têm que ter a componente também pedagógica” [...]. A capacitação, deve ser permanente devido às novas dinâmicas que aparecem todos os dias” (DE<sub>E1</sub>). Só assim, a escola poderá estar em condições de mandar para o mercado de trabalho, profissionais com capacidades de mobilizar competências individuais e coletivas que emanam a um fluxo económico consistente e sustentável.

O diretor da escola E<sub>1</sub>, afirma que neste cenário, as competências mais importantes para integrar o formando no mercado de trabalho

[...] é o saber fazer... para não chegar lá e depender de alguém para dizer, esta coisa é sim, ele tem que o fazer assim, ou daquela forma. O formando já deve ter a competência ao chegar, tendo em conta a formação que ele teve, de chegar numa empresa e dizer: esta coisa deve ser feita desta maneira; ele deve acrescentar uma mais-valia do que aquele que já lá está; o formando deve ter estas competências aqui [...]

(DE<sub>E1</sub>).

Na mesma perspetiva, o subdiretor técnico da mesma escola afirma:

[...] para mim é a execução prática. Porque se temos um formando, ainda que não tenha notas muito boas, mas se está a desempenhar essa função, está a aplicar em termos práticos, está a aplicar muito bem, eu digo, de facto, ali é que deveríamos atribuir a cotação ao aluno. Porque é um bom profissional, então ali é que vamos ver que essa diferença não privilegia tanto as notas que o aluno tem nos testes, mas sim a capacidade de pôr em prática aquilo que aprendeu. [...] o saber fazer, para mim é essencial.

(Sdp<sub>E1</sub>).

Por outro lado, para além das competências aqui citadas, o diretor da escola E<sub>3</sub> diz que, “também no fundo, a intenção da educação é produzir bons cidadãos. Temos que produzir bons alunos em termos comportamentais. O aluno tem de sair não só com conhecimento, mas também com o conceito do que é a vida, o que é estar numa sociedade” (DE<sub>E3</sub>). O subdiretor técnico-profissional da escola E<sub>3</sub> considera que, para o formando ser bom cidadão, ao terminar o 12º ano, tem de ter alguma competência, de mais-valia para poder



integrar de imediato no mercado de trabalho. Segundo a subdiretora pedagógica da escola técnica E<sub>2</sub>, para os alunos integrarem no mercado de trabalho,

[...] devem ter as competências bases. Agora, já no mundo de trabalho, eles vão adquirir novas competências [...] que para além das competências sociais, é o saber fazer... o aluno ao chegar no mercado de trabalho, tem de demonstrar competências que ele adquiriu aqui, que é o saber fazer. Pode ser que ele não venha demonstrar na totalidade o que mais aprendeu, mas se ele tem a competência de base, já é mais fácil endireitar-se dentro da empresa e vai ganhando agora outras competências [...]

(SdpE<sub>2</sub>).

#### **6.2.1.4.2 Relação das competências escolares com as competências do mundo de trabalho.**

Hoje as escolas vêm adotando um discurso competitivo e as lideranças vêm envidando esforços no sentido de articular as competências escolares com as do mercado de trabalho e com a vida quotidiana. E, nesta perspetiva, o diretor da escola E<sub>1</sub> diz que, “as competências da comunidade escolar devem estar alinhadas também àquilo que são as exigências do mercado de trabalho” (D<sub>E1</sub>). Para o diretor da escola técnica E<sub>2</sub>, é isto que está a ser pensado, porque os alunos das escolas técnicas, para além de terem que conhecer tudo aquilo que está prescrito no currículo dentro da escola, todos vão passar por um estágio em ambiente de trabalho. “A ideia é para ganharem níveis profissionais adequados para integrarem no mercado de trabalho” (D<sub>E2</sub>). Dai, a necessidade de estabelecer uma relação que permita identificar as competências que são mobilizadas nos espaços escolares e compreender a sua relação com as situações de empregabilidade. Entender a relação que as lideranças estabelecem entre competências do mundo do trabalho com as competências do mundo escolar da formação profissional tornam essencial para que possamos no capítulo seguinte, apresentar uma aferição daquilo que o mundo do trabalho quer e aquilo que tem sido ensinado no mundo da formação profissional.

Na opinião da subdiretora pedagógica da escola técnica E<sub>4</sub>, há uma necessidade de melhorar esta relação. Portanto, a relação entre mundo escolar e mundo empresarial “tem que melhorar um pouquinho, nas competências técnicas, mas principalmente nas competências humanas” (SdpE<sub>4</sub>). O que se quer, é que os alunos estejam munidos dos conhecimentos sociocognitivos, e operar numa dinâmica de desenvolvimento humano, integrando as competências técnicas com as competências sociais.

A das competências técnicas e sociais nas formações dos jovens, requer uma dinâmica pró-ativa dos saberes que permitam as escolas procurarem meios de integração



de conhecimentos na capitalização de jovens, com competências sustentáveis de conhecimento e ações. Trata-se na perspetiva do diretor da escola técnica E<sub>3</sub> de,

munir o estudante de conhecimentos e de habilidades. Se formos ver as horas que os alunos do ensino técnico passam nas aulas práticas permitem muní-los de competências práticas que podem vir a servir de uma forma muito importante, relativamente a sua ligação ao mundo de trabalho. E, depois, apoiado no estágio profissional, penso que o jovem terá competências para desempenhar as suas funções laborais no âmbito da sua formação”

(D<sub>E3</sub>).

Segundo o diretor da escola técnica E<sub>4</sub>, nas disciplinas práticas é que se aplicam muito mais a questão das competências. O professor tem assumido uma postura de investigador, de modo a levar o aluno a ser também um investigador e trazer para sala de aula algum conhecimento que é compartilhado com a turma.

Primeiramente, nós os professores que trabalhamos no ensino técnico, uma das coisas que nós aprimoramos é a componente pedagógica que é essencial para avaliar, de uma certa forma, não só a parte técnica, mas sim a parte pedagógica. Os professores da via técnica têm uma forte vertente técnica. E a parte pedagógica vem complementando. Isto é, ver como um aluno poderá desenvolver esses ou outros conhecimentos. Desenvolver uma outra metodologia para que o aluno se desenvolva mais. Isso ajuda muito! Falando de uma outra forma, eu não consigo ver o ensino técnico a crescer, usando a abordagem por competência em que o professor não tenha participado em ações ou em formações de pedagogia [...]

(D<sub>E4</sub>).

Esta relação ao que se quer na sua plenitude, exige ponderados esforços de gestores escolares, professores e empregadores, no sentido de criar um depósito de competências que mobilizado faz-se a transferência das competências do contexto escolar para o contexto de trabalho. A transação dos saberes escolares para o sector de empregabilidade “não depende somente da escola, tem a parte da família que muitas vezes influencia nas competências sociais [...]” (Sdp<sub>E4</sub>).

Para a subdiretora pedagógica da escola E<sub>4</sub>, em termos de competências técnicas, os seus alunos, que já se encontram no mercado de trabalho, estão indo de encontro às exigências dos empregadores. Isto é percebido na entrevista, ao afirmar:

[...] eu acredito que os nossos alunos têm saído daqui com aquelas competências bases que conseguem encaixar no mundo de trabalho e evoluir a partir daí as bases técnicas. A parte humana tem tido algumas falhas sim, em grande parte está relacionada com família, mas há uma parte, que eu não digo que é só esta escola que não faz, se calhar as outras escolas também não têm feito isto, de chamar a família para escola [...] digamos que: não vou dizer que o aluno tem menos aproveitamento, mas que apresenta comportamentos que não são, digamos assim, muito bom. [...] então, o que a sociedade precisa, se calhar, não tem saído muito das escolas, são pessoas com sensibilidade para respeitar o outro; com sensibilidade para aceitar o outro, porque encontramos bons técnicos mas quando alguém fala com eles, se precisar de alguma coisa desiste porque eles adquiriram a competência técnica, mas não adquiriram as competências humanas ... Então, vamos ver os alunos que vão sair da escola, que já estudaram a educação para cidadania, se vão ter um outro comportamento na sociedade... Porque temos esses denominados «tugs», mas se formos ver, eles fabricam a «boca bedjo»; têm competências técnicas? Sim. Se pegam o metal e fazem uma arma de fogo é porquê utilizam uma técnica! A competência técnica eles têm! Agora, o que é que faltou? A criatividade?

Também não! [...] o que faltou foi a consciência humana. A consciência humana de saber que isso não deve ser feito... tem as competências técnicas, mas onde está aquela competência humana que o leva a não fazer isso e que o leva a endereçar a competência técnica para algo de bom que não prejudique ninguém.

(Sdp<sub>E4</sub>).

Para a entrevistada, se o aluno tem capacidades e habilidades em produzir armas de fogo para prática do mal, a escola pode fazer uso destas habilidades, fortalecer as competências sociais e humanas de modo que o induz à prática do bem, pondo em evidência suas habilidades na produção de bens e serviços prazíveis à sociedade. Isto porque os alunos são os principais atores das aprendizagens e construtores dos seus próprios conhecimentos.

Esta é uma perspetiva, também tida pelo subdiretor da escola técnica E1 ao afirmar:

Pela minha experiência, eu vi que os alunos são os atores principais de como aprendemos. De facto, em termos científicos, na prática, às vezes pecamos porque chegamos e nós queremos ser dono de todo o saber e os alunos ficam lá. Do mesmo modo, passamos agora para lado do ensino técnico, e, estou a falar sempre da minha disciplina, [...] trabalhando com os alunos da via técnica, alunos de contabilidade e administração, alunos de construção civil, alunos de informática de gestão, sempre trazia para sala algo relacionado com a sua área de formação. E eu vi que era uma ferramenta indispensável porque esses alunos também apreendem da sua própria maneira. Em termos da disciplina de contabilidade e administração, posso dizer que não tem relação com a língua francesa, mas sim, aprender o francês adaptado as suas necessidades que poderiam ser, se fossem fazer formação nos países francófonos, ali teriam mais ou menos, uma noção do que é que eles teriam de encontrar [...]

(Sdp<sub>E1</sub>).

#### 6.2.1.4.3 Contribuição das competências na articulação formação e emprego.

Nas afirmações anteriores do diretor da escola técnica E<sub>1</sub>, este diz que neste momento, o aluno é preparado para prosseguir o ensino superior e não para inserção no mercado de trabalho. Isto porque,

[...] não há um alinhamento entre as competências do aluno que sai do 12º ano e aquilo que são as exigências do mercado de trabalho. Penso que se houvesse este alinhamento, o aluno estaria a sair da via técnica com uma competência que lhe enviasse para o mercado de trabalho. Dou-lhe um exemplo: neste momento fala-se muito, usaria a expressão «a galinha dos ovos de ouro» de Cabo Verde que é o turismo. Não é? Mas, nós temos algo na escola técnica que dá alguma formação direcionada para este mercado de trabalho? Por exemplo, para o atendimento de alguém que trabalha na receção de um hotel. [...] de guia turístico. Há alguma formação, relacionada com pessoas que servem mesas nos restaurantes? Não há! Se assim fosse, eu teria a certeza que esses alunos sairiam da escola técnica com formação e iria para o mercado de trabalho porque nós temos mercado (as ilhas do sal e Boa Vista, por exemplo). E, já foi feito um estudo prospetivo em Cabo Verde, que diz claramente quais são os caminhos que o ensino técnico deve seguir para estar alinhado ao mercado de trabalho. Portanto, há um estudo ... que foi feito no ano passado. Em agosto já havia os resultados. Todas as escolas já têm este estudo e é claro, os decisores também. Foi feito pela empresa MULTICONSULTING. O estudo diz quais são os caminhos que o ensino técnico deverá percorrer para estar alinhado com as exigências do mercado de trabalho, no sentido de preparar o aluno para aquilo que são as potencialidades do mercado que nós temos hoje.

(D<sub>E1</sub>).

As formações precisam estar alinhadas às necessidades do mercado para que os formandos sejam dotados de um capital de conhecimentos que lhes permitam explorar

todas as competências e habilidades que o mercado de trabalho exige. Para o diretor da escola técnica E<sub>2</sub>, o ACP (ano complementar profissionalizante) “servia de um bom instrumento de articulação entre os conhecimentos técnicos mais teórico com um saber fazer mais prático” (D<sub>E2</sub>).

A articulação com o mercado requer um eventual conhecimento do que o mercado quer e o que é que o centro de formação tem para oferecer, para que, a rede de qualificação e empregabilidade não se interrompe no bívio de relação formação e emprego. A articulação, com certeza, pode ser feita com junção de esforços para que o setor da produtividade de conhecimento esteja consubstanciado ao setor da produtividade financeira e do mercado de emprego com qualidade de recursos materiais e intelectuais. Mas, nesses dois mundos, o da formação profissional e o do trabalho, é necessária uma estreita relação entre as competências, para poder fazer a articulação entre o mercado de trabalho e o sistema de ensino.

A escola precisa estar ciente do que o mercado quer e o que os formandos desejam, para que não hajam desencontros de interesses. No entanto, o alinhamento do ensino não deve ser unilateral nem tão pouco bilateral, mas sim, deve ser numa conjugação de interesses governamentais, empresariais, educacionais, familiares, sociais e individuais, para que os empreendimentos formativos sejam sustentáveis, e que delas gerem o bem-estar social. Porém, o que se verifica atualmente é que “o ensino técnico normalmente, depende da política do governo” (D<sub>E3</sub>), demonstrando assim, uma certa unilateralidade no desenho dos currículos e dos perfis profissionais, sem que haja uma envolvimento da classe docente e do sector empresarial. Segundo um dos diretores entrevistado, “na verdade, a revisão curricular é feita pelo governo, ... e isto deve ser uma preocupação do ministério de Educação” (idem).

O não envolvimento do sector empresarial na revisão curricular tem dissociado as competências dos formandos no término da formação técnico-profissional, das competências exigidas em situações reais de empregabilidade. A articulação do sector formativo com o sector empresarial requer de estratégias que mobilizem de forma consistente as competências nos dois campos. Como líderes intermediários, os gestores das escolas, podem exercer uma forte influência nas redes de relações escolares, em cumprimento das suas responsabilidades pedagógicas, sociais e administrativas e conjugado meios para a efetivação das competências individuais e coletivas. Assim, é

mobilizando os professores que os centros de formação vão fazer a articulação entre o quotidiano e a prática escolar, de modo que, as competências escolares contribuam para promover o encontro entre a formação e o emprego, como faz crer os entrevistados.

#### **6.2.1.4.4 Estratégia para promover o ensino técnico junto à comunidade empregadora.**

Para promover as competências que são desenvolvidos nas escolas técnicas há que se adotar estratégias de divulgação das capacidades produzidas nas formações nos centros técnico-profissionais. Para diretor E<sub>4</sub>, “a escola técnica procura reunir ou encontrar com os ex-alunos, para ter um pulsar do que se vive dentro das escolas” (D<sub>E4</sub>).

A promoção do ensino técnico na comunidade empresarial dá-se com um forte diálogo entre os parceiros, percorrendo as organizações, arranjando estágios aos formandos, de modo que estes possam pôr em prática os conhecimentos adquiridos e demonstrar as competências que são mobilizadas dentro da escola. De acordo com o diretor da escola técnica E<sub>1</sub>, a direção, em articulação com seus colaboradores, coordenadores e professores das diferentes áreas de formação, “percorrem às empresas que há na região ... para procurar estágios para formandos” (D<sub>E1</sub>). No entanto, afirma que dificilmente têm encontrado alunos que terminaram o 12º ano a trabalhar. Isto porque, o “tecido empresarial no concelho é muito fraco” (Idem). Questionados se as estratégias de comunicação adotadas com os ex-alunos têm proporcionando alguma efetivação das competências adquiridas dentro das escolas, o diretor da escola E<sub>4</sub> afirmou que sim e diz que “a ideia é trazer os ex-alunos para dentro da escola, conversar com eles para saber o quê é que a escola pode fazer mais, e também promover uma conversa com os alunos que se encontram aqui a estudar; tipo despertar neles, um pouco daquilo que aprenderam” (D<sub>E4</sub>), estabelecendo uma ponte com aquilo que vão encontrar no mercado de trabalho.

Dado ao fraco fluxo empresarial no concelho onde está sediada a escola técnica E<sub>1</sub>, o diretor daquela escola afirma que,

[...] em termos de estratégias, a escola técnica, aquilo que nós temos feito, é tentar criar formas dessas empresas receber os estagiários... Quando há alguma empresa que recebe algum estagiário! Agora, integrar na empresa, muitas vezes depende das necessidades da empresa e da capacidade que o estagiário tem em demonstrar ao longo do estágio as competências para ficar na empresa. Nós temos pessoas aqui que terminaram as qualificações profissionais na área de construção civil e estão na empresa, ... na área de construção civil; .... Aquilo que a escola tem feito, é criar mecanismos, ser um corredor para levar o aluno ao mundo do estágio. A partir deste estágio, já vai depender da capacidade demonstrada, como já disse e das necessidades que a entidade empregadora tiver para empregar esse aluno.

(D<sub>E1</sub>).

A feira das profissões tem servido de meios de articulação e divulgação das competências profissionais, tanto em termo escolar como de empregabilidade, dando a

conhecer as ofertas que o mercado tem para os formandos, com o término das formações. Isto é sentido na entrevista com o diretor de escola E<sub>3</sub>, quando diz: “[...] é assim, nós fazemos aqui, portanto, as chamadas feiras das profissões. Ali alertamos os alunos para as ofertas que as formações profissionais podem proporcionar com a saída, mas, na verdade, há um certo desfasamento com as empresas [...]” (D<sub>E3</sub>). Assim, na perspetiva dos diretores das escolas, “[...] é tentar promover uma conversa com esses alunos” (D<sub>E4</sub>) e de “alguma forma elucidar ao aluno, a escolher uma área [...]” (D<sub>E3</sub>) de modo a ter uma efetiva competência que o permita prosseguir tanto para mercado de trabalho como para os estudos superiores.

A efetivação competências técnico-profissionais, requer consistentes estratégias que permitam que o formando tenha a oportunidade de pôr em evidência seus conhecimentos em virtude da situação real em contexto de trabalho. No entanto, na escola técnica E<sub>3</sub>, o diretor ao ser questionado de como é que a direção ou todo corpo diretivo tem feito para levar o aluno a articular o saber com as atividades extras curriculares, junto da sua comunidade, este afirma: “[...] neste aspeto, a nossa formação domina mais entre as quatro paredes da escola [...]” (D<sub>E3</sub>). Isto demonstra de certa forma a falta de envolvimento do sector empresarial no sistema de formação profissional.

As estratégias adotadas ou a serem adotadas para promover o ensino técnico junto da comunidade empregadora requer o engajamento tanto das lideranças como dos professores e empregadores. Procurando uma efetiva articulação entre o ensino técnico e o contexto de trabalho, implementou-se o ACP (ano complementar profissionalizante), em que o aluno, terminado o 12º ano da via técnica, estudava mais um ano ligado às práticas, que era “uma das maneiras encontradas para munir os jovens de competências para o mundo laboral, e, foi uma boa experiência” (D<sub>E2</sub>).

#### **6.2.1.4.5 Ações das escolas na articulação do saber escolar com saber extraescolar.**

O aprendente precisa sentir-se algum grau de liberdade em aprender aquilo que desperta a autoestima, ampliando os saberes escolares e complementando os conhecimentos com os saberes extraescolares. Assim sendo, as formações profissionais precisam ser articuladas com as práticas quotidianas e dos contextos de trabalho.

Para os entrevistados, as dificuldades que têm havido na formação técnico-profissional é, levar os conhecimentos escolares para o contexto de trabalho, bem assim,

de trazer para dentro da escola as experiências quotidianas das empresas. Esta premissa vem confirmada com as palavras do diretor da escola E3, ao afirmar que as formações que são implementadas no ensino técnico, “dominam entre as quatro paredes da escola” (D<sub>E3</sub>) e pelo diretor da escola E1, quando diz que “tem tido grandes dificuldades em mandar os formandos para os estágios” (D<sub>E1</sub>), isto porque no concelho onde a escola está sediada, o sector empresariado é muito fraco. A mesma opinião tem o diretor da escola E4 ao dizer que, “há um défice nesse sentido. Bom, esse ano nós queríamos fazer uma atividade que era reunir todo o sector privado daqui do concelho, mas o tecido empresarial aqui é muito fraco. Teríamos de deslocar pessoal de outros concelhos” (D<sub>E4</sub>).

Desta forma, não se pode falar em transferência de competências escolares para o mercado de trabalho. Porém, os entrevistados reconhecem os esforços que têm sido feitos no sentido de promover uma aprendizagem contextualizada, trazendo para dentro da escola ex-alunos e alguns profissionais para falar com formandos e apresentarem palestras nas feiras das profissões. Contudo, o subdiretor técnico-profissional da escola E3, afirma que para os cursos de artes gráficas, têm levado os formandos a uma empresa que tem protocolo com a escola, no sentido de receber alunos para fazer práticas em contexto de trabalho, permitindo assim a articulação entre a teoria e a prática (Sdtp<sub>E3</sub>). Esta articulação é percebida na entrevista quando diz:

[...] Temos aqui o curso de Artes Gráficas, e estamos a fazer cooperação com a tipografia para que os alunos façam aulas práticas, isto já é uma forma de fazer in loco as práticas; não é? ... Saber como é que fazem as coisas, não ficarem apenas na escola, vão para as grandes oficinas [...]

(Sdtp<sub>E3</sub>).

A transferência das competências escolares para o mercado de trabalho dá-se através dos estágios profissionais e do emprego direto. Certamente para que o formando transfira seu conhecimento do contexto escolar para o contexto do mercado trabalho é necessário que se prime esforço tanto das lideranças como dos docentes para que se encontre a ponte de ligação com o sector de empregabilidade. Sem existência da tal ponte, resta ao formando prosseguir os estudos superiores ou não. A falta de recursos para prosseguir estudos superiores leva-o a uma paragem e, se as competências para integrarem no mercado de trabalho forem ineficientes, provoca o enfraquecimento da autoestima, logo, o desemprego vai se tornando evidente e as incertezas vão se aumentando com o tempo. “O aluno ao terminar o ensino técnico, ... alguns fazem estágios,

mas, nem todos vão para o estágio; ... aqueles que conseguem estágio, aí é que vão pôr na prática os conhecimentos académicos adquiridos na escola” (D<sub>E3</sub>) permitindo um engajamento no mercado de emprego, com alguma facilidade. As competências adquiridas nos centros de formação são levadas e partilhadas ao quotidiano e o mercado de trabalho “através da conexão dos alunos com o momento de estágio em algumas empresas... vão ganhando mais experiências do que saíram daqui; não é? (Sdp<sub>E2</sub>).

Para a subdiretora pedagógica da escola E<sub>3</sub>, as competências adquiridas no ensino técnico profissional são levadas ao mercado de trabalho, ou seja, para prática quotidiana, no momento em que os alunos estão a terminar o 12º ano e que, os formandos das qualificações como por exemplo,

[...] dos tais, de TIC [tecnologia de informação e comunicação] e gestão de pequenas empresas, quando terminam o 12º ano, no currículo também há um estágio de 360 horas. Arranjam seus estágios, mas o dever é da escola, a partir da subdireção técnica. O subdiretor técnico arranja as empresa e espaços, os meninos têm de fazer estágio. Isso faz parte do currículo. Mas têm que ter nota de estágio, e no final, fazem um relatório de estágio para fazer a média final da formação. Então, esses meninos vão serem colocados numa empresa; na verdade é isso que a gente faz porque está no currículo. Às vezes, um ou outro arranja o estágio, o pai trabalha aqui ou ali, conhece tal pessoa, e, vai pedir; e vai arranjando estágio... Mas, quando não é assim, a escola vai colocar o formando numa empresa. Tem que ir lá fazer aquele estágio de 360 horas, para poder depois fazer aquele relatório final. Então, de alguma maneira, esses formandos, enquanto aqui estão, sabem que têm uma parte mais prática, diferente de sala de aula que têm que fazer numa empresa. Então há essa sensibilização; ... A gente sai daqui, a gente vai fazendo, a gente tem que trabalhar num sítio... A outra via técnica [ as tradicionais], que não tem essa obrigatoriedade, é mesma pela conversa com os meninos, porque eles saiam do 12º ano com um diploma na área que fizeram, ..., mas ao longo do 11º, 12º ano os dois anos que eles estão na via técnica, não há o contato com o mercado de trabalho... Mas eles não têm essa obrigatoriedade de estágio, eles não têm nenhuma ligação com o mercado de trabalho. Eles vão tendo, conforme formos sensibilizando; os professores vão levando-os às empresas, fazem visitas de estudos. Veem as condições de trabalho, veem como é que as coisas funcionam, mas não são eles a fazer. Não é? E, fazem aqui na escola, não fazem num contexto real de trabalho. Portanto, é nessa sensibilização, nessa interiorização que estamos a trabalhar. Estão a aprender como é que se faz e se não quiserem prosseguir os estudos superiores por exemplo, quiserem trabalhar têm que estar capacitados e vão chegar a uma empresa, vão conseguir fazer, isto, isto e isto. Devem ser capazes de tal e tal coisa. Mas, não há uma inclusão imediata dos alunos da via técnica com o mercado de trabalho, a não ser se fizer esse contacto enquanto estudantes. Os outros já têm porque no próprio currículo tem aquele estágio que é obrigatório e que a escola tem obrigação de arranjar se o aluno não for capaz [...]

(Sdp<sub>E3</sub>).

Isto mostra que há uma necessidade de as escolas técnicas estabelecerem a articulação com o mercado de trabalho no intuito de levar não só o aluno a ter contacto com as práticas quotidianas das suas áreas de formação como também clarificar as condições subjacente à praticabilidade das suas aprendizagens, pondo em evidência o manancial de saberes adquiridos tanto nas teorias, como nas práticas laboratoriais e oficinais. Já a subdiretora da escola técnica E<sub>2</sub>, afirma que,



[...] tenho conhecimento que em contabilidade, no 11º e 12º ano fazem muitos intercâmbios entre os alunos e as empresas; os alunos vão às empresas, fazem trabalhos, fazem visitas, os empresários também vêm cá na escola, fazem palestras, com os alunos. Então é tipo relação, assim como uma relação entre aluno empresa. Não é? É para eles terem conhecimento como é que isso é na prática, fora da escola. Assim, eles não vão sair do 12º ano e depois entrar numa empresa e ficar no «ar»; não! Eles já têm um certo conhecimento. Porque trabalharam no 11º e 12º, já estão mais próximo das empresas, fazem visitas, são levados para dentro da empresa, conhecem a empresa, fazem alguns trabalhos; também muitas vezes, os empresários vêm cá para escola fazer palestras [...]

(SdpE2).

#### **6.2.1.4.6 Perspetivas dos empregadores sobre as competências essenciais para integrar o formando no mercado de trabalho.**

O propósito deste item é apresentar dados com intuito de estabelecer a compreensão das perspetivas dos gestores sobre a relação do ensino técnico profissional e a preparação para o mercado trabalho, consubstanciada à noção de competência escolar correlativamente com as competências profissionais do jovem que saia da escola e vai ser integrado no mercado de trabalho.

Para analisar as perspetivas dos empregadores sobre as competências essenciais que permitem o formando uma efetiva integração no mercado trabalho, questionamos os entrevistados para saber qual tem sido as perspetivas dos empregadores relativamente às competências dos formandos que saíam dos centros de formação e se são diretamente integrados no mercado de trabalho? Com esta questão, quisemos ter uma ideia real de como os empregadores e as classes profissionais têm encarado a formação por competências no ensino técnico e na formação profissional em Cabo Verde. Na conversa com o diretor da escola técnica E1, ele afirma que,

[...] aquilo que o empregador tem dito, é que foi aquilo que eu acabei de dizer. A nível das qualificações profissionais, eles dizem que os alunos, aqueles que saem daqui, são alunos que estão preparados para o mercado de trabalho. Mas já nas áreas tradicionais da via técnica não! Aquilo que eles dizem é que neste momento, o aluno da escola técnica não está preparado para o mercado de trabalho porque o aluno não tem a competência do saber fazer. Os alunos estão preparados sim, para prosseguir o ensino superior. É o sentimento que estes empregadores têm [...]

(DE1).

A integração do formando no estágio em contexto real de trabalho requer competências técnicas e sociais que permitam singrar no mercado de emprego, acrescentar valores à organização hospedeira. Para tanto, o diretor e a subdiretora pedagógica da escola E3 dizem que “o aluno tem que dominar os conhecimentos técnicos”



(DE3) das áreas requeridas e “saber fazer” (SdpE3), dando respostas às perspetivas dos empregadores. Mas, para os entrevistados,

o aluno tem que ter esforçado aqui (na escola), para chegar lá (mercado trabalho) e saber fazer porque se chegar lá, até pode haver uma boa abertura por parte das empresas, mas se o aluno chegar lá não demonstrar competências, não demonstrar que sabe, talvez, não vá muito longe; ... Ele tem que aproveitar aquilo que lhe dão e tem que se empenhar, tem que esforçar e tem que chegar lá e fazer como deve ser porque se não souber fazer, pode até fazer o estágio com uma nota mais ou menos boa, mas depois ... enfim, terá dificuldades (SdpE3).

O empregador normalmente é o empresário e para ele, o estudante tem que saber executar, saber fazer. Mas também depende do ponto de vista do empregador porque está sempre a observar os seus funcionários. Ele pode descobrir, que há competências que esse aluno tem e que é necessário fazer progredir; progredir para que ele tenha um melhor funcionário, um melhor trabalhador, capacitado, capaz de fazer com que a sua empresa progrida. Então, deste ponto de vista, do empregador, depende das suas capacidades, para não ver no aluno apenas como alguém com a mão-de-obra. Não é? Para ver que há alguém com capacidades em que é preciso ajudar, estimular, desenvolver, para adquirir mais competências (SdpE1).

Enquanto subdiretora pedagógica e também fora da escola, uma vez tive em conversa com um funcionário da ENAPOR<sup>22</sup> e disse-me que teve aí com estagiários, alunos da escola técnica que eram das qualificações, saiam bem preparados para o mercado de trabalho; Na ELECTRA, também um outro conhecido meu, disse-me que já teve com vários alunos daqui, no período de estágio da escola técnica, ... disse: «olha eu já tive um aluno da escola técnica que fez estágio na empresa, demonstrou muita competência e acabou por trabalhar fora da ELECTRA comigo e hoje, toma responsabilidade das obras, faz todo o trabalho de eletricidade».

(SdpE2).

Nestas entrevistas, sentimos que os empregadores têm as mesmas perceções daquilo que é o essencial para integrar o formando no mercado de trabalho. Para o subdiretor técnico profissional da escola técnica E1, as competências, o saber fazer e a forma com que as pessoas estão ligadas e os meios com que se estabelecem o *link* entre o setor empresarial e o sistema de ensino técnico, estabelece o caminho para preparação e integração do formando ao mercado de trabalho. Para isto, questionamos se os formandos estão preparados para a transição do contexto escolar para o contexto de empregabilidade:

Eu não diria que saem preparados, mas o que eu digo é que adaptam com muita facilidade ao mercado de trabalho. E isso é que é importante! E, vejo exemplos de alunos formados na escola técnica, trabalhando em empresas, sem problema. Então, para mim, isso não é um problema porque as empresas ao contratarem um determinado profissional, eles vão preparar esse profissional para atuar dentro daquele setor especializado. Na escola, nós temos uma formação genérica, não é? Nós temos uma preparação do aluno de modo que ele possa aprender rapidamente; isso que é importante! Ele tem que ser competente em aprender. Isso, eu posso garantir. O aluno sai daqui com esta competência, se não, não teria sucesso em lado nenhum. Não se conseguiria integrar em nenhum emprego, não é?

(SdtpE1).

Assim, os formandos saindo das escolas técnicas ou mesmo dos centros de formação profissional para integrar-se no mercado de trabalho, são dotados de essenciais competências técnicas e sociais para uma efetiva ação, quer em situações de uma nova

<sup>22</sup> ENAPOR – Empresa Nacional de Administração dos Portos

aprendizagem quer em situações de resolução de problemas nos distintos contextos. Numa perspetiva de ação-reação, escola-emprego, a questão das competências acionadas na solução dos problemas é eminentemente distinguida e apurada pelas capacidades, habilidades e atitudes mobilizadas de forma individual e coletiva para viver com eficiência na sua plenitude.

#### **6.2.1.4.7 Envolvimento do sector empresarial na revisão curricular e na conceção dos programas.**

Ao questionarmos de que forma foram envolvidos o sector empresarial e os grupos profissionais na revisão curricular e na conceção dos programas de formação técnico-profissional, os entrevistados não souberam responder com certeza. O diretor da escola E1, afirma que por não terem envolvido as escolas na revisão do currículo e dos programas não sabe como os empregadores e as classes profissionais foram também envolvidas. A falta de envolvimento das escolas na revisão curricular limitou as opiniões e a observância sobre o envolvimento do sector empresarial na revisão curricular. As inquietudes dos entrevistados sobre o envolvimento destes dois importantes setores na revisão curricular, veio-nos evidenciar a ineficiência de estratégias na implementação do currículo na abordagem por competências. A escola tem sido tomada como um espaço de disseminação de ideais de grupos de interesse sem ter em conta seus atores. A não envolvimento das escolas, quer por via dos docentes, quer por vias das lideranças intermédias, bem assim dos empregadores que são os recetores da mão de obra qualificada nos espaços de formação, tem levado a um ceticismo quanto à eficiência das propostas e isto vem disseminando energias incrédulas na apreciação de tais propostas de revisões curriculares do ensino técnico-profissional. Este é um sentimento percebido nas entrevistas com os diretores, por exemplo ao afirmar que,

A escola recebe os programas e os currículos para administrar (...) Neste momento, há um novo estudo prospetivo para o ensino técnico, trabalhamos recentemente, ... um plano estratégico para o ensino técnico, vimos aquilo que será um novo ensino técnico. Em termos dos programas e dos currículos, ainda nós não tivemos algum encontro; eu não sei se a direção nacional está a trabalhar nisto. Se está a trabalhar não sei se há um envolvimento do sector privado para que o setor privado mostre as necessidades reais que há no mercado e para fazer a adequação (...) dos currículos e dos programas (...) para que eles possam estar em concertação ou em sintonia com as necessidades reais do país. Esta é uma questão que estará na alçada dos decisores, uma vez que o professor tem o programa em mãos, o professor pode alterar a ordem de leção de um conteúdo, mas alterar o conteúdo em si, não é da competência do professor (D<sub>E1</sub>). Mas na nova proposta da revisão curricular que está a fazer, nós propomos que as empresas deviam ser envolvidas ... para a nova revisão que deve haver o envolvimento ao máximo o tecido empresarial e ver onde fazer um plano que seja mais ajustada à realidade de cada escola

(DE4).

Questionando os diretores se a atual equipa que está a trabalhar na revisão do currículo do ensino técnico tem ouvido os empregadores sobre as suas perspetivas, relativamente à abordagem por competência, ao perfil de saída dos alunos, estes afirmam desconhecer de qualquer esforço neste sentido.

Para o diretor da escola E<sub>2</sub>, não se sente preparado para dizer o que foi feito ou não, sobre o envolvimento do sector empresarial na reforma e no desenho curricular do ensino técnico que iniciou em 2005. Mas, na conversa afirma: “as perspetivas que nós temos com esta nova proposta curricular, (...), é que, o Ministério da Educação, através da direção nacional da educação, estabelece um diálogo aberto com a sociedade civil e com os empregadores para que o novo currículo venha a ter substância que se quer” (DE<sub>2</sub>). Porém, afirma:

Estamos ainda presos a uma tomada de decisão relativamente ao ensino profissional e ao ensino técnico. O Ministério da Educação, as escolas técnicas de um lado e o IEFP do outro lado terão que ver como é que vai ser essa concertação entre essas duas instituições e, portanto, ver uma melhor adequação, para que o ensino técnico e a formação profissional andem de mãos dadas em harmonia [...] Sobre o envolvimento do setor empresarial no desenho da reforma curricular do ensino técnico [...]

(DE<sub>2</sub>).

No entanto, um dos subdiretores técnico-profissional, ao responder à questão diz: “isso já é mais um trabalho do sistema nacional de qualificações que faz o estudo e desenha as qualificações de acordo com o estudo prévio. A escola só implementa, só executa o que são desenhados por eles” (SdtpE<sub>3</sub>). Com isto, o entrevistado reforça os outros entrevistados, confirmando a falta de envolvimento dos parceiros chaves das formações como as escolas e os empregadores na revisão do currículo e dos programas do ensino técnico. Opinião contrária tem o subdiretor técnico profissional da escola técnica E<sub>1</sub>, embora admita não saber ao certo se o setor empresarial foi envolvido ou não, diz que “alguns professores participaram” reforça dizendo que “os programas que nós temos têm nomes de alguns professores que participaram” (SdtpE<sub>1</sub>). Já, o subdiretor técnico-profissional da escola E<sub>2</sub>, afirma que:

Para o desenho das qualificações profissionais, sei que houve uma forte envolvimento das empresas, foram chamadas e ainda estão sendo chamadas as pessoas que estão nesta área, pessoas preparadas, portanto é um trabalho de conjunto. Os centros, as escolas e as empresas têm sentados à mesa e desenhados, digamos assim, esses currículos [...]

(SdtpE<sub>2</sub>)

O que constatamos nas entrevistas, é que existem opiniões dispares dos participantes, quanto ao processo de envolvimento do sector empresarial e dos grupos profissionais na revisão curricular e na conceção dos programas de formação técnico-profissional, sendo certo que, um ou outro, não soube precisar se houve ou não envolvimento do setor empresarial e das classes profissionais na revisão curricular do ensino técnico de 2005 que teve como baluarte a introdução da metodologia da abordagem por competências.

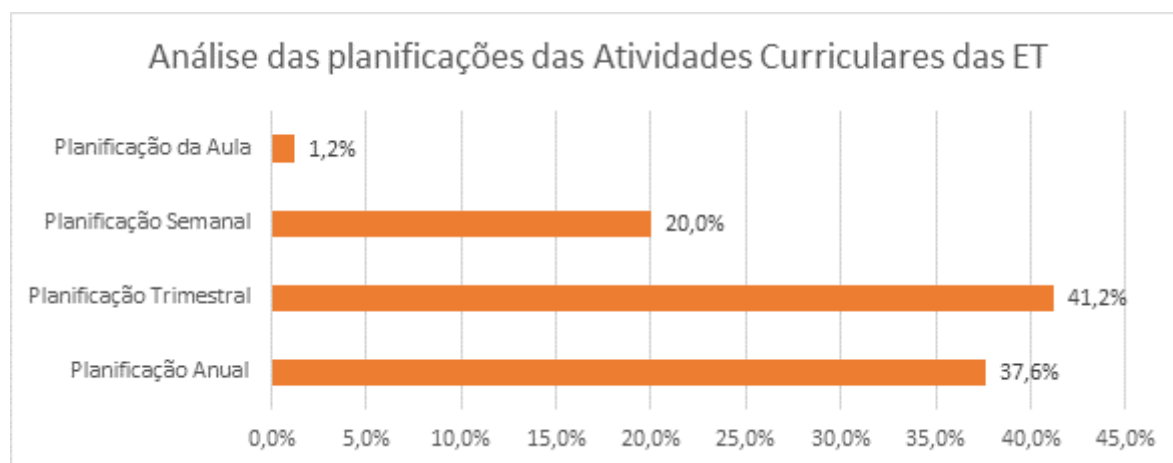
## 6.2.2 Análise Documental

### 6.2.2.1 Análise das planificações com referências a APC

Não iremos fazer uma análise particularizada das estruturas dos planos anuais, trimestrais e semanais das unidades curriculares, mas sim, apresentá-los de forma abrangente e ver aqueles que detêm conceitos relacionados com o APC. Notamos que no quadro 14 anterior, existe uma diversidade de modelos de planos com diminuto número de termos relacionados com o APC.

A amostra é formada por 85 planos, distribuídos de acordo com o gráfico a seguir, disponíveis nas pastas de coordenação em arquivo nas subdireções pedagógicas. Optamos por analisar as planificações das disciplinas práticas e específicas (técnicas) na perspetiva de recolher evidências metodológicas relacionadas com as competências. Dada às indisponibilidades em acessar a todos os planos, fomos recolhendo as informações de forma intencional, de acordo com disponibilidade desses recursos.

Gráfico 6.69 Taxa de representatividade das planificações analisadas.

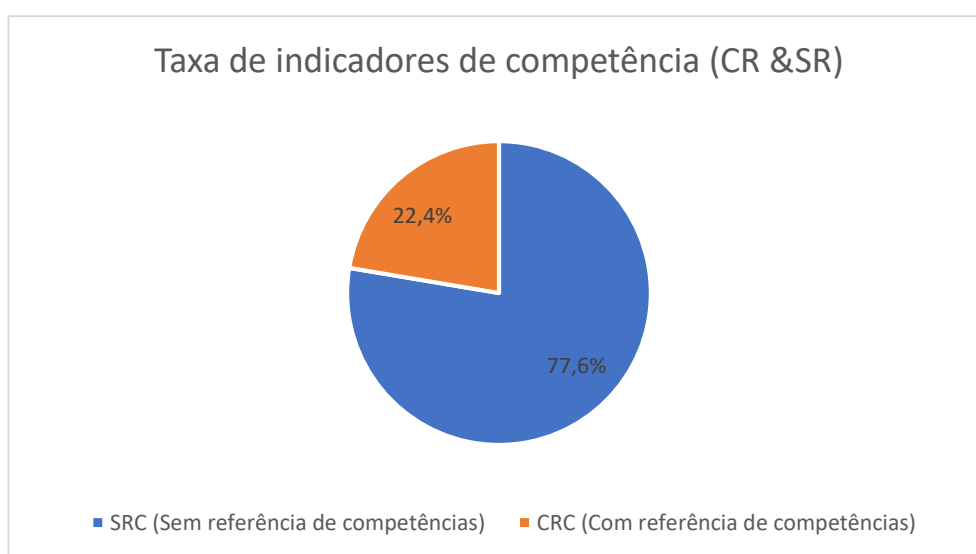


Fonte: Elaborado pelo autor

Dos 85 planos obtidos na amostra intencionalmente selecionada, 19 apresentaram termos relacionados com o conceito de competências, estando estes distribuído em 9 anuais, 7 trimestrais e 3 semanais. Em termos da representatividade dos 85 planos observados, 1,2% são planos de aulas, 20% planos semanais, 41,2% planos trimestrais e 37,6% planos anuais.

Ao analisarmos a taxa de representatividade dos planos com e sem referência de termos relacionados com competência, tivemos de o fazer através do gráfico 70 abaixo indicado, facilitando a observância dos dados.

**Gráfico 6.70. Taxa das planificações com indicadores de competência**



**Fonte: Elaborado pelo autor**

Dos resultados, apuramos que em 22,4% dos planos, os professores fazem referência às competências em termos relacionados com o APC, enquanto em 77,6%, não observamos qualquer evidência de termos relacionados. No entanto, é de realçar o facto de existir uma agregação dos objetivos gerais e específicos das unidades de aprendizagem dos poucos planos em que apresentaram alguma referência a termos relacionados com a APC.

As planificações como instrumentos de organização das unidades curriculares, apresentam reduzidas referências de indicadores de competências, mesmo estando essas competências prescritas nos programas dos cursos.

Assim, das 27 unidades curriculares escolhidas aleatoriamente e distribuídas pelos cinco cursos, de entre aquelas a que tivemos acesso através das pastas de coordenação, somente em 9 dos planos anuais, 7 dos trimestrais e 3 semanais apresentam alguns indicadores de competências. Ao observarmos os nove planos anuais nas suas estruturas, constatámos que não existe uniformização de critérios e dos que indicam alguns indicadores de competência, fazem simplesmente referência a competências e habilidades numa única coluna, como termos sinónimos. Na indicação das competências e habilidades não se vislumbra qualquer diferença apreendida por parte dos professores ao definirem competências a ser desenvolvidas pelos seus alunos por exemplo, com o tema planeamento e organização empresarial na disciplina de OGE (Pa<sub>ET2\_OGE</sub>). Ao examinar as planificações, percebe-se que existe uma dispersão de conceitos, em que é notável uma confusão entre objetivos, capacidades e as competências. Por exemplo, na escola E<sub>1</sub>, na unidade curricular de desenho técnico, ao definirem o objetivo geral, apresentam uma listagem de 16 objetivos como capacidades a desenvolver no formando. Já na escola E<sub>2</sub>, observamos que não separem habilidades de competências. Em dois dos planos trimestrais, ao fazerem referência a termos relacionados com competência, apresentam a habilidade como sendo a mesma coisa que uma competência, como se pode ver no quadro 15 a seguir.

Quadro 6.6. Estrutura da planificação anual, com referência aos descritores de competências (Pa<sub>ET2\_OGE</sub>)

| Habilidades/<br>Competências<br>a desenvolver                              | Conteúdos                                                          | Objetivos                                                                                               | Estratégias/<br>atividades                                                               | Recursos                                                                        | Avaliação                                                              | Tempo<br>letivo |
|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| Demonstrar a importância do planeamento no processo de gestão empresarial. | Planeamento: Conceito, âmbito e importância. Tipos de planeamento. | Explicar a importância do planeamento no processo de gestão;<br>Explicar as orientações do planeamento. | Aplicação da metodologia expositiva, ativa e interativa; trabalho individual de pesquisa | Computador<br>Data Show<br>Apresentação em Power point<br>Fichas de exercícios. | Avaliação diagnóstica;<br>Avaliação formativa;<br>Grelha de avaliação. | 4TL             |
| Identificar vários tipos de planos;                                        | Conceito e tipos de planos;                                        | Definir planos<br>Especificar os tipos de planos.                                                       | Idem                                                                                     | Idem                                                                            | Idem                                                                   | 10 TL           |

|                                                                    |                         |  |  |  |  |  |
|--------------------------------------------------------------------|-------------------------|--|--|--|--|--|
| Aplicar técnicas de planeamento; interpretar os resultados obtidos | Técnicas de planeamento |  |  |  |  |  |
|--------------------------------------------------------------------|-------------------------|--|--|--|--|--|

**Fonte:** Elaborado pelo autor

Os indicadores de competências e habilidades apresentados no caso do Pa<sub>ET2\_OGE</sub>, confundam-se com os objetivos da aprendizagem (tabela 15). Tal análise faz-se com base naquilo que foi apresentado no capítulo II, na seção 2.4 em que se reitera a relação do conceito de competência com os conceitos afins, neste caso competências vs. habilidades, competências vs. objetivos.

Dos 19 planos (anual, trimestral e semanal) com referência ao termo competência, expomo-los no quadro seguinte, identificando os outros descritores que os professores recorrem para planificarem suas atividades curriculares.

Quadro 6.7. Estrutura das planificações anuais e trimestrais

| IE_CA      | IEE_CA     | PE_EE_T4   | PO_CC | DT_CC_ET1/ET2 |        | IA_CC_ET1 | TG_CC_ET2  |           | Unidade Curricular/Curso               |
|------------|------------|------------|-------|---------------|--------|-----------|------------|-----------|----------------------------------------|
|            |            |            |       | Trimestral    | Anual  |           | Trimestral | Anual     |                                        |
| Trimestral | Trimestral | Trimestral | Anual |               |        |           |            |           | Planificação                           |
| sim        | ---        |            |       |               | sim    |           | sim        | sim       | Unidade Temática                       |
| ---        | sim        |            | Sim   |               | Sim    | sim       | ---        | Sim       | Objetivo Geral                         |
| Sim        | sim        |            | sim   |               | Sim    |           | sim        | sim       | Habilidades/ Competências              |
| ---        | ---        |            | ---   | ---           | ---    |           | ---        | ---       | Competências bases                     |
| ---        | ---        |            | ---   |               | ---    |           | ---        | ---       | Competências técnicas                  |
| ---        | ---        |            | ---   |               | sim    |           | ---        | sim       | Competências relevantes                |
|            |            |            |       |               | sim    |           |            |           | Competências específicas               |
|            |            |            |       |               | sim    |           |            |           | Competências gerais                    |
| ---        | ---        | sim        | ---   | sim           | ---    | sim       | ---        | ---       | Habilidades                            |
|            |            |            | sim   |               |        | sim       |            |           | Capacidades                            |
|            |            |            |       | sim           |        | sim       |            |           | saberes                                |
| Sim        | sim        |            | sim   | Sim           | Sim    | Sim       | Sim        | Sim       | Conteúdo                               |
| Sim        | sim        | sim        | sim   | sim           | sim    |           | sim        | sim       | Objetivos específicos/aprendizagem     |
| Sim        | sim        |            | ---   |               | ---    |           |            | ---       | Estratégias e atividades               |
|            | sim        |            | sim   |               | sim    |           |            | sim       | Estratégias Metodológicas              |
|            | ---        |            | sim   | sim           | ---    |           | Sim        | ---       | Sugestões metodológicas                |
| Sim        | sim        | sim        | ---   |               | Sim    |           | ---        | Sim       | Recursos                               |
| Sim        | sim        |            | ---   |               | sim    |           | sim        | sim       | Avaliação                              |
| Sim        | sim        | sim        | Sim   | sim           | Sim    | sim       | sim        | Sim       | Tempo lectivo / carga horária          |
|            |            |            |       |               | 11_ET1 |           | 11-ET2     | 11/12_ET2 | ano de escolaridade/ Código da Escola. |

Fonte: Elaborado pelo autor

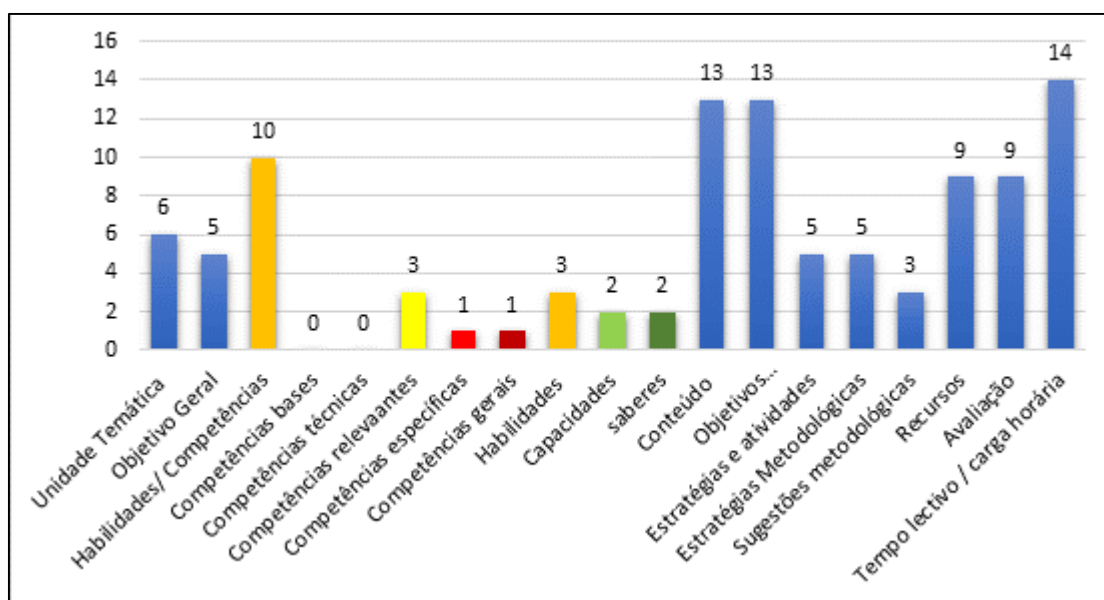
Ao observarmos o quadro, vemos que não existe uma sistematização estrutural das planificações nas unidades curriculares, sendo que em alguns casos, tivemos planos anuais num formato, apresentando as habilidades/competências, mas quando vão planificar as atividades trimestrais, deixam de existir os descritores de competências nos novos planos. Quanto às planificações semanais, em todos as unidades curriculares tidas como amostra,



a estrutura é uniforme num formato de três descritores, sendo conteúdos, objetivos específicos e a bibliografia exposta num formato vertical.

Nos 85 planos que representam a amostra documental, analisamos as estruturas, tanto nas planificações anuais e trimestrais bem como das semanais e uma de aula, embora esta seja um caso excecional. Das análises feitas, identificamos 19 planos com referência aos termos relacionados com conceito de competências. Os 19 planos estão distribuídos por 10 unidades curriculares. Dos itens observados, construímos, a partir dos dados do quadro 16, um gráfico que permite ter uma visão mais consistente dos dados observados.

**Gráfico 6.71. Itens das planificações**



**Fonte: Elaborado pelo autor**

Em 10 das planificações, o professor apresenta as competências e as habilidades com as mesmas designações conceptuais pelo que analisando os planos, constatamos que não consideram existir nenhuma diferença entre estes dois conceitos, mas percebe-se claramente que o professor tem consciência de que os objetivos e as competências estão correlacionados. Em nenhum dos planos que fazem referência aos indicadores de competência se evidencia as competências básicas e técnicas na planificação o que mostra claramente as dificuldades dos professores em definir tais competências na desagregação do currículo prescrito.

Ao estabelecer a correlação daquilo que está prescrita nos planos de estudos de 2005, com o que vem sendo estruturada nas planificações anuais, trimestrais e semanais, deparamos com uma desajustada gestão do currículo prescrito na transposição para o currículo real.

Avaliação e certificação dos conhecimentos e competências desenvolvidas pelos alunos.

A avaliação, como parte integrante da gestão do processo de ensino e aprendizagem (Depresbiteris; Tavares, 2009), com a reforma educativa, apoiou-se numa pedagogia centrada no aluno e ancorada no construtivismo e no condutivismo. Estas modernas correntes ideológicas de construção e aquisição de conhecimentos consubstanciam contundentes medidas pedagógicas que preconizaram a construção e a aquisição de conhecimentos, habilidades e capacidades, respeitando o ritmo do aluno (característica fundamental da abordagem por competências) (UNESCO, 2006). Com esta nova abordagem pedagógica de desenvolvimento de competências dos alunos e da organização curricular, o sistema educativo abrigou as perspetivas de ensino e aprendizagem inovadora, extrapolando o hermetismo existente desde o período colonial, em que a lei base do sistema educativo de 1990 não pôde peneirar no afinamento de métodos com fraca sustentabilidade nas estratégias didáticas e metodológicas.

As bases do sistema educativo, que prevaleceram de 1990 a 2005, tiveram subjacente um currículo hermético, estruturado por disciplinas acopladas a um modelo de ensino conservadorista, agarrado à valorização da memorização e a conceitos confinados a um balde estanque de conteúdos sem espaços de flexibilização pedagógica, nem qualquer margem de liberdade reflexiva (Batista & Senhora, 2012; Pacheco, 2009; Roldão, 1999a, Vieira, 2012). Com imposição de uma lógica avaliativa conteudística de ‘enche cá e despeja aí’ durante anos objetivou um modelo de fraca sustentabilidade da economia do conhecimento.

O novo currículo do ensino técnico, em 2005, cria espaços para uma realidade avaliativa flexível, consubstanciada à transposição didática dos saberes e fundamentadas em artefactos de aprendizagem social e comunitária, dando significância aos conhecimentos e aos contextos de aprendizagem, de forma sustentável (Depresbiteris & Tavares, 2009). O novo sistema procurou distanciamento do modelo da administração científica taylorista-fordista, e abriu as janelas para a sistematização de uma aprendizagem significativa que

mobilizam contextos, artefactos e condições sociocognitivas de desenvolvimento de competências com estímulos e respostas mesuráveis e qualificadas, a partir das novas prescrições legais. A LBSE cabo-verdiano de 2010 imprimiu uma nova ideologia de aprendizagem construtivista, condutista e eficientista que envolve a prática social e a empregabilidade, facilitando o desenvolvimento do conhecimento através dos saberes e das habilidades que estão claramente prescritas na primeira alteração feita em 2018, com a publicação do DL nº 13/2018. A alteração feita na LBSE foi no sentido de ajustar a abordagem às avaliações das aprendizagens, a abordagem por competências às prescrições do decreto-lei nº42/03/20 de avaliação do processo de ensino secundário.

O sistema de avaliação do ensino secundário, prescrito no decreto-lei nº42/03/20 de 20 de Outubro de 2003, traz orientações da forma como é feita a articulação do ensino secundário técnico com a formação profissional, pelo que, segundo o artigo 51º, “o aluno reprovado nas disciplinas de formação geral, mas que, ao ficar aprovado na disciplina específica da via técnica, pode aceder a cursos profissionais, nos termos previstos no regime jurídico de formação profissional, de forma a obter qualificação profissional e o respetivo certificado (DL. nº decreto lei nº42/03/20 de 20 de outubro). Este modelo procurou uma integração dos formandos à vida ativa, como forma de ajustar as aprendizagens ao processo de desenvolvimento de competências e ao combate à exclusão social. A partir de 2010, o modelo de avaliação ditado pelo decreto-lei nº 42/03/40 de 20 de outubro que definia os critérios de avaliação do ensino básico e secundário, desarticula a lei base do sistema educativo de 2010 e prevaleceu por cinco anos, sem que tivesse sido implementado um novo sistema de avaliação ajustado à nova lei base. Com a publicação do decreto-lei nº 71/2015 de 31 de dezembro, introduz-se o novo modelo avaliação articulada à LBSE 2010 e este veio imprimir novas prescrições de orientações didáticas de modo que o professor crie dinâmicas metodológicas na definição das estratégias de ensino e aprendizagem e na planificação das atividades curriculares. Com a lei 71/2015, o desempenho observável no aluno surge de modo explícito nos critérios de avaliação, ajustados ao acompanhamento de todo o processo de intervenção do aluno no ambiente de aprendizagem. A avaliação é definida de modo quantificável em vários momentos de intervenção, emitindo ao aluno o feedback das suas aprendizagens, levando-o a reconhecer as falhas e tentar de novo até atingir o nível esperado, tendo em vista o

princípio da pedagogia do erro em que as dificuldades do aluno devem ser encaradas como parte do processo de ensino e aprendizagem.

Os instrumentos de avaliação que mais se aproximam dessa abordagem imprimem ao formando a mobilização dos saberes e a reprodução dos conceitos aprendidos de forma dinâmica, ativa e reflexiva. Os testes mais comuns são estruturados em questões relativas a um conjunto particular de conhecimentos que constam no currículo escolar, mas procura-se entender até que ponto tais instrumentos surgem ajustados ao contexto da aprendizagem, aos artefactos e ao desenvolvimento cognitivo que vai edificando com o processo de mobilização de saberes com a prestação de contas do formando com os instrumentos de avaliação. Neste desiderato, as modalidades de aprendizagem deste novo modelo, contempla as avaliações: diagnóstica, formativa, sumativa e aferida como formas de recolha, apreciação e balanço do processo de ensino e aprendizagem.

Com o decreto-lei 71/2015, procurou-se dar respostas à nova abordagem de ensino e aprendizagem que defina os princípios fundamentais da organização e gestão dos currículos do ensino básico e secundário bem como a avaliação e certificação dos conhecimentos e competências desenvolvidos pelos alunos.

Neste novo figurino legal, integrado à lei base do sistema educativo de 2010, a avaliação das aprendizagens passou a ter as seguintes finalidades:

Melhorar a qualidade do sistema educativo, fornecendo elementos para adequação e reformulação dos currícula e das metodologias, possibilitando a tomadas de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento;

Orientar a intervenção do professor na sua relação com os alunos e com os pais e encarregados de educação;

Ajudar os alunos a acompanhar o processo de aprendizagem;

Certificar as diversas competências adquiridas pelo aluno no final do ciclo e à saída do ensino básico e secundário; (...) (art.º. 4º DL. nº71/2015).

O decreto define as funções da avaliação, como sendo indissociável da prática pedagógica e clarifica a forma de recolha de informações indispensáveis ao processo de ensino e aprendizagem. O artigo 43º do decreto introduziu a questão da avaliação por competências no ensino secundário e apresenta como elementos da avaliação por competência os objetivos específicos e a integração das aprendizagens e dos saberes (Machado, 2017). Como itens de avaliação, apresenta os testes sumativos, os trabalhos individuais, trabalhos práticos, o trabalho de grupo, as questões orais, as questões de escritas e as provas de integração como elementos de verificação de conhecimento do formando. Para o ensino técnico profissional, a classificação trimestral das disciplinas de carácter prático, segundo esta lei, é tida pelos seguintes itens: teste sumativo, trabalho individual, trabalho de grupo, práticas laboratoriais e oficinais, com peso percentual de 60% da avaliação final do trimestre. Em termos das disciplinas de carácter específico e tecnológico, os itens de avaliação estabelecidos são: o teste sumativo, o trabalho individual, o trabalho de grupo e os trabalhos práticos, também com um peso de 60% da avaliação no final do trimestre na disciplina. Na avaliação das disciplinas de carácter geral a lei atribui-se 60% para os testes de conhecimentos e outros elementos de avaliação e 40% para as provas de integração. Porém, em todas as disciplinas quer de carácter específico e prático, quer de carácter geral, são tidos em conta os testes, o trabalho individual, o trabalho de grupo, o trabalho prático e a prova de integração. Para tal,

os instrumentos de avaliação a usar, deverão ser diversificados e adequados aos objetivos a avaliar, bem como ao tipo de atividades de aprendizagem desenvolvidas. É de realçar que os instrumentos devem operacionalizar a avaliação das competências, para além da avaliação dos saberes e das atitudes. Para isso, devem ser constituídos com todo o cuidado e assentar em critérios previamente clarificados e negociados com os alunos. De salientar que a avaliação deve incidir também sobre os processos e não apenas sobre os produtos. (MEVRH, 2005)

Nesta perspetiva, levantamos os instrumentos de avaliação em arquivo nos gabinetes da subdireção pedagógica, arquivadas em pastas próprias com uma amostra intencional, tendo em conta que nem todos os professores disponibilizaram tais instrumentos para arquivamento.

#### **6.2.2.2 Instrumento de Avaliação - IA**

Para o levantamento de dados, referentes aos instrumentos de avaliação (IA), construímos dois quadros, sendo que, no quadro 61, apresentamos os tipos de instrumentos arquivados nas pastas de coordenação de onde retiramos informações sobre os elementos de avaliação, tais como, testes, ficha formativa, prova de recurso, grelhas de conteúdos, grelha de objetivos, critérios de desempenho, grelhas de correção e de cotação, fichas de validação de teste e a grelha de resultados. Para além destes instrumentos, registamos as categorias (itens) de questões e o grau de competência de acordo com Rey, et al. (2005) e Seabra (2010).

Para conter expressividade de dados documentais, neste instrumento de pesquisa, optamos por fazer a seleção por sorteio, e assim, dos seis cursos técnicos, selecionamos quatro e das quatro escolas em estudo, conseguimos recolher as informações somente em três, apresentados no quadro abaixo.

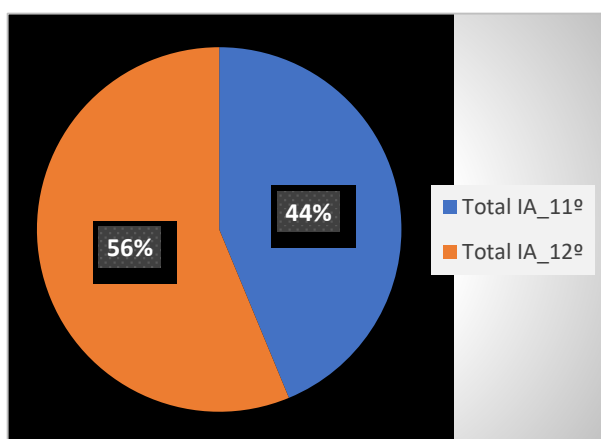
Quadro 6.8. Instrumentos de Avaliação de aprendizagens na formação técnica

| Instrumento de Avaliação      |                                     |                  |                 |                         |                     |                     |                     |                    |                   |                         |                             |                      |         |            |              |         |         |
|-------------------------------|-------------------------------------|------------------|-----------------|-------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|--------------------|-------------------|-------------------------|-----------------------------|----------------------|---------|------------|--------------|---------|---------|
| Curso                         | Unidades curriculares (disciplinas) | Ano Escolaridade | Código Escola   | Código Professor        | Tipo de Instrumento | Grelha de conteúdos | Grelha de objetivos | Grelha de correção | Grelha de cotação | Critérios de Desempenho | Ficha de Validação de teste | Grelha de resultados | Itens   |            | Competências |         |         |
|                               |                                     |                  |                 |                         |                     |                     |                     |                    |                   |                         |                             |                      | Seleção | Construção | 1º Grau      | 2º Grau | 3º Grau |
| Construção Civil              | IA                                  | 11º              | ET <sub>2</sub> |                         | TS                  |                     |                     |                    | X                 |                         |                             |                      |         |            |              | X       |         |
|                               | RM                                  | 12º              | ET <sub>1</sub> | P <sub>RM1/1</sub>      | TS                  |                     |                     |                    | X                 |                         |                             |                      |         | X          | X            | X       |         |
|                               |                                     | 12º              | ET <sub>2</sub> | P <sub>RM2/1</sub>      | TS                  |                     |                     |                    | X                 |                         |                             |                      |         | X          | X            | X       |         |
|                               |                                     | 12º              | ET <sub>2</sub> | P <sub>RM2/2</sub>      | TS                  |                     |                     |                    |                   |                         |                             |                      |         | X          | X            | X       |         |
|                               |                                     | TG               | 11º             | ET <sub>2</sub>         | P <sub>TG1/2</sub>  | TS                  | X                   |                    | X                 | X                       | X                           |                      |         | X          | X            | X       | X       |
|                               | 12º                                 |                  | ET <sub>2</sub> | P <sub>TG2/2</sub>      | TS                  |                     |                     | X                  | X                 | X                       |                             |                      |         | X          | X            | X       | X       |
|                               | 12º                                 |                  | ET <sub>2</sub> | PGN_PR                  | PR                  |                     |                     | X                  | X                 |                         |                             |                      |         | X          | X            | X       | X       |
|                               | GD                                  | 12º              | ET <sub>4</sub> | P <sub>GD1/1</sub>      | TS                  |                     |                     |                    |                   |                         |                             |                      |         | X          |              | X       |         |
| Mecanotecnica                 | AC                                  | 11º              | ET <sub>1</sub> | P <sub>ac1/2</sub>      | FF                  | X                   | X                   |                    |                   |                         |                             |                      |         | X          | X            | X       |         |
|                               |                                     | 11º              | ET <sub>1</sub> | P <sub>ac2/2</sub>      | TS                  | X                   | X                   | X                  | X                 |                         |                             |                      | X       | X          | X            | X       | X       |
|                               |                                     | 11º              | ET <sub>2</sub> | P <sub>ac1/2</sub>      | TS                  |                     | X                   | X                  | X                 |                         |                             |                      | X       | X          | X            | X       | X       |
|                               |                                     | 12º              | ET <sub>2</sub> | P <sub>ac2/2</sub>      | TS                  |                     |                     | X                  | X                 |                         |                             |                      | X       | X          | X            | X       |         |
|                               |                                     | 12º              | ET <sub>2</sub> | P <sub>POL1/1</sub>     | TS                  |                     |                     |                    |                   |                         |                             |                      |         | X          | X            | X       |         |
| Contabilidade e Administração | IEE                                 | 11º              | ET <sub>1</sub> | P <sub>IEE1/1</sub>     | TS                  |                     |                     |                    | X                 |                         |                             |                      |         | X          | X            | X       | X       |
|                               | IE                                  | 12º              | ET <sub>1</sub> | P <sub>IE1/2</sub>      | TS                  |                     | X                   | X                  | X                 |                         |                             |                      | X       | X          | X            | X       |         |
|                               |                                     | 12º              | ET <sub>1</sub> | P <sub>IE2/2</sub>      | TS                  |                     |                     | X                  | X                 |                         |                             |                      | X       | X          | X            | X       | X       |
|                               | CCF                                 | 12º              | ET <sub>1</sub> | P <sub>CCF1/1</sub>     | TS                  |                     |                     | X                  | X                 |                         |                             |                      |         | X          | X            | X       |         |
|                               | CF                                  | 12º              | ET <sub>1</sub> | P <sub>CF1/1</sub>      | TS                  |                     | X                   | X                  | X                 |                         |                             |                      | X       | X          | X            | X       | X       |
|                               |                                     | 12º              | ET <sub>4</sub> | P <sub>LF1/1</sub>      | TS                  |                     |                     | X                  | X                 |                         |                             |                      |         | X          | X            | X       |         |
|                               | PCA                                 | 12º              | ET <sub>1</sub> | P <sub>PCA1/2</sub>     | TS                  |                     |                     | X                  | X                 |                         |                             |                      | X       | X          | X            | X       |         |
| Informática de Gestão         | CCF_11º                             | 11º              | ET <sub>1</sub> | P <sub>CCF1/2</sub>     | TS                  |                     |                     |                    |                   |                         |                             |                      |         | X          | X            | X       |         |
|                               | IC_11º                              | 11º              | ET <sub>1</sub> | P <sub>IC1/1_ET1</sub>  | TS                  |                     | X                   | X                  | X                 |                         |                             |                      | X       | X          | X            | X       |         |
|                               | OGE                                 | 11º              | ET <sub>1</sub> | P <sub>OGE1/2_ET1</sub> | TS                  |                     | X                   | X                  | X                 |                         |                             |                      |         | X          | X            | X       |         |
|                               |                                     | 11º              | ET <sub>1</sub> | P <sub>OGE2/2_ET1</sub> | TS                  |                     |                     | X                  | X                 |                         |                             |                      |         | X          | X            | X       |         |
|                               |                                     | 12º              | ET <sub>2</sub> | P <sub>OGE1/2_ET2</sub> | TS                  | X                   | X                   | X                  | X                 |                         | X                           | X                    |         | X          | X            | X       | X       |
|                               |                                     | 12º              | ET <sub>2</sub> | P <sub>OGE1/2_ET2</sub> | TS                  | X                   | X                   | X                  | X                 |                         |                             |                      |         | X          | X            | X       | X       |
|                               | RP_12º                              | 12º              | ET <sub>1</sub> | P <sub>RP1/1_ET1</sub>  | TS                  |                     |                     | X                  | X                 |                         |                             |                      | X       | X          | X            | X       |         |

Elaborado pelo autor

Dos 32 instrumentos, analisamos trinta testes sumativos, uma ficha formativa e uma prova de recurso disponível nas pastas de coordenação em arquivo de três, das quatro escolas técnicas que nos foram disponibilizados pela direção. Dos instrumentos analisados 14 (44%) são do 11º ano e 18 (56%) do 12º ano, ilustrado no gráfico 6.72 abaixo.

Gráfico 6.72. Instrumentos de Avaliação por Ano de Escolaridade



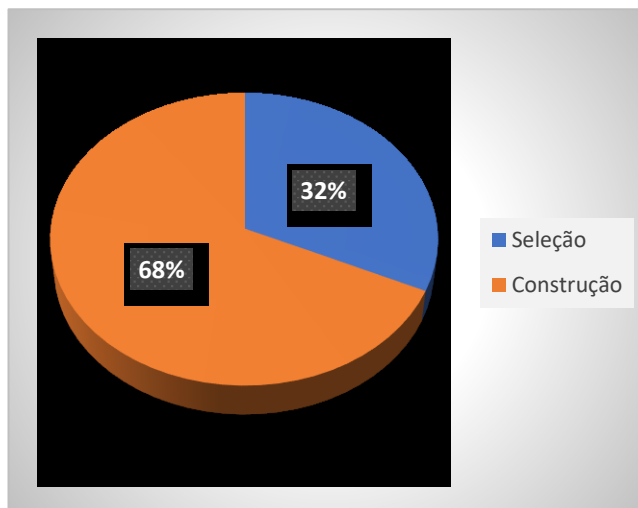
Fonte: Elaborado pelo autor

Ao analisar os dados por ano de escolaridade, constatamos que no 11º ano, dos 14 instrumentos, somente 6 apresentam grelhas de conteúdos, 9 com grelha de objetivos, 8 com grelha de correção e 11 com grelha de cotação. Quanto aos critérios de desempenho do aluno, conceito relacionado com a abordagem por competências, observamos um único teste que apresenta esses critérios, na disciplina de tecnologia geral (TG), no curso de construção civil, no 11º ano na ET<sub>2</sub> (P<sub>TG2/2</sub>). Dos 18 IA do 12º, 4 apresentaram grelhas de conteúdos, 4 com grelhas de objetivos, 11 com grelha de correção, 13 com grelhas de cotação e 1 com grelha de resultados (Quadro 17). Quanto aos critérios de desempenho, somente 1 IA apresentou com critérios de desempenho à semelhança do 11º ano, foi na disciplina de TG do curso de construção civil. Ao observarmos os itens característicos das questões formuladas, constatamos 14 IA com itens de seleção, sendo 7 do 11º ano e 7 do 12º ano. No concernente ao grau de competência evidenciada, nos IA do 11º ano tivemos 13 com questões relacionadas com o nível de competências do 1º, 2º grau respetivamente, e 3 do 3º grau, enquanto para o 12º ano, tivemos 17 IA com questões relacionadas com nível de competência do 1º grau, 18 do 2º grau e 5 de 3º grau. Analisando as características das questões, observamos 14 IA em que apresentam itens de seleção e 30 com itens de



construção, que em termo percentual tem uma representatividade de 32% e 68%, respetivamente, dados estes que ilustramos no gráfico a seguir.

Gráfico 6.73. Características das questões dos IA.



**Fonte: Elaborado pelo autor**

Deste resultado, é de realçar o facto da existência de instrumentos com itens de seleção e de construção em simultâneo. Em termos da distribuição dos IA com itens de seleção e de construção por ano de escolaridade, constatamos no 11º ano, 7 IA com questões/itens de seleção e 13 IA com itens de construção. Já para o 12º ano, tivemos 7 com itens de seleção e 17 com itens de construção. Esta distribuição dos itens característicos prova claramente os graus de competências que são impressas pelas questões formuladas nos instrumentos que aqui expomos no quadro 6.8. Dos 32 IA, 30 apresentam questões que imprimem competência do 1º grau, 31 IA com competência do segundo grau e 9 com competências do 3º grau. O nível de competência justifica-se pelas características categóricas das questões presentes nos IA, apresentadas no quadro 6.9. A organização do quadro deu-se na perspetiva de expor, de forma apurada, o número de IA que evidencia de forma clara as categorias de questões de seleção e/ou de construção. Das questões de seleção, subcategorizamo-las em escolha múltipla, de associação, de ordenação, de verdadeiro ou falso e complementar. As questões de categoria de construção, subdividimo-las em questões de completar, respostas curtas, respostas restritas e respostas extensas. No entanto, na subcategoria de questões para completar e/ou de preenchimento, definimo-las como questões de seleção e/ou de construções; isto porque entendemos que esta

subcategoria pode estar agregada a qualquer das duas categorias, dependendo do grau de competência que se quer a partir dela.

Quadro 6.9. Categoria das questões nos IA.

| Código                  | Curso | Ano | Categorias       |            |           |                  |           |            |                  |                     |                    |
|-------------------------|-------|-----|------------------|------------|-----------|------------------|-----------|------------|------------------|---------------------|--------------------|
|                         |       |     | Seleção          |            |           |                  |           | Construção |                  |                     |                    |
|                         |       |     | Escolha múltipla | Associação | Ordenação | Verdadeiro/Falso | Completar |            | Respostas curtas | Respostas restritas | Respostas extensas |
| P <sub>ac1_ET1</sub>    | MC    | 11º |                  |            |           |                  |           |            | X                | X                   |                    |
| P <sub>ac2_ET1</sub>    | MC    | 11º | x                |            |           |                  |           | x          | X                | X                   |                    |
| P <sub>iEE1/1_ET1</sub> | CA    | 11º |                  |            |           |                  |           | x          | X                | X                   | X                  |
| P <sub>IE1/2_ET1</sub>  | CA    | 12º |                  |            |           | X                |           |            | X                | X                   |                    |
| P <sub>IE2/2_ET1</sub>  | CA    | 12º | x                |            |           |                  |           | x          | X                | X                   |                    |
| P <sub>CCF1/1_ET1</sub> | CA    | 12º |                  |            |           |                  |           |            | X                | X                   | X                  |
| P <sub>PCA1/1_ET1</sub> | CA    | 12º |                  | X          |           |                  | X         |            | X                | X                   | X                  |
| P <sub>CF1/1_ET1</sub>  | CA    | 11º | x                |            |           | X                |           | x          | X                | X                   | X                  |
| P <sub>RP1/1_ET1</sub>  | IG    | 12º |                  | x          |           |                  |           | x          | X                | X                   |                    |
| P <sub>OGE1/1_ET1</sub> | IG    | 11º |                  |            |           |                  |           | x          | X                | X                   | X                  |
| P <sub>IC1/1_ET1</sub>  | IG    | 12º | x                |            |           | X                |           | x          | X                | X                   |                    |
| P <sub>LF1/1_ET4</sub>  | CA    | 12º |                  |            |           |                  |           |            | X                | X                   | X                  |
| P <sub>GD1/1_ET4</sub>  | CC    | 12º |                  |            |           |                  |           |            |                  | X                   |                    |
| P <sub>RM1/1_ET2</sub>  | CC    | 12º |                  |            |           |                  |           |            | X                | X                   |                    |
| P <sub>TG1/2_ET2</sub>  | CC    | 11º | x                |            |           |                  |           |            | X                | X                   |                    |

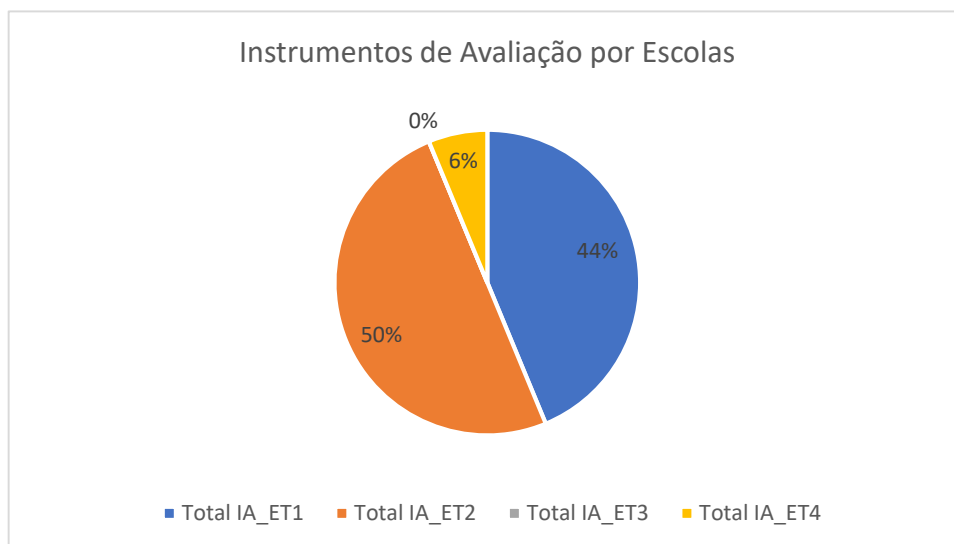
|                         |    |     |          |          |          |          |          |           |           |           |          |
|-------------------------|----|-----|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|
| P <sub>TG2/2_ET2</sub>  | CC | 12º |          |          |          |          |          |           | X         | X         |          |
| P <sub>GN_PR</sub>      | CC | 12º |          |          |          |          |          |           | X         | X         | X        |
| P <sub>ac1/2_ET2</sub>  | MC | 11º |          |          |          |          |          | x         | X         | X         |          |
| P <sub>ac2/2_ET2</sub>  | MC | 12º | x        |          |          | x        |          | x         | X         | X         |          |
| P <sub>POL1/1_ET2</sub> | MC | 12º |          |          |          |          |          |           | X         | X         |          |
| P <sub>POL1/1_ET2</sub> | IG | 11º |          |          |          |          |          |           | X         | X         | X        |
| P <sub>Inf1/1_ET2</sub> | IG | 12º | x        |          |          | x        |          | x         | X         | X         |          |
| P <sub>Inf1/1_ET2</sub> | IG | 11º |          |          |          |          |          |           | X         | X         |          |
| P <sub>IM1/1_ET2</sub>  | IG | 11º |          |          |          |          |          |           | X         | X         | X        |
| P <sub>OGE1/1_ET2</sub> | IG | 12º |          |          |          |          |          | x         | X         | X         |          |
| <b>Total</b>            |    |     | <b>7</b> | <b>2</b> | <b>0</b> | <b>5</b> | <b>1</b> | <b>11</b> | <b>24</b> | <b>25</b> | <b>9</b> |

Fonte: Elaborado pelo autor

Das categorias de seleção, constata-se que, 7 dos IA apresentam com subcategorias de escolhas múltiplas, 2 de associação, 5 de verdadeira ou falsa, 1 de completar. Por outro lado, para a categoria de construção 11 IA apresentam com a subcategoria completar, 24 de respostas curtas, 25 de respostas restritas, e 9 de respostas extensas. Ao analisarmos o grau de competência em que estas respostas circunstanciam e informam, quanto ao nível de desenvolvimento cognitivo dos formandos, apesar de não estarem devidamente estruturadas para a identificação sistémica dos saberes mobilizados pelos alunos, observamos que esses instrumentos imprimem sem intencionalidade real e algumas evidências do grau de competências concentradas no primeiro e segundo grau. Em termos das competências do 3º grau, constatamos que coincide com o número de questões extensas. Estes valores mostram claramente o nível de desenvolvimento cognitivo apresentado pelos indicadores das categorias da taxionomia de Bloom que aqui são ajustados ao introduzirmo-los nas dimensões do conhecimento à dimensão policognitiva proposta por Valle et al. (2003).

Em termos da representatividade dos instrumentos por centros de formação, dos trinta e dois IA, para ET<sub>1</sub>, tivemos uma representatividade de 44% dos IA, a escola técnica ET<sub>2</sub> com 50% e a escola técnica ET<sub>3</sub> com 0% e a escola técnica ET<sub>4</sub> com 6%.

**Gráfico 6.74. Taxa de representatividade dos instrumentos de avaliação por escolas**



**Fonte: Elaborado pelo autor**

A disparidade dos dados documentais, por centros de formação, dá-se pelas dificuldades de acesso direto ao campo de pesquisa documental, dificuldades essas causadas pela insularidade do país e pela disponibilidade dos membros da direção das escolas em ceder os documentos. Quanto aos instrumentos por cursos, não incluímos na amostra dos IA dos cursos de Artes Gráficas e Eletricidade nas escolas ET<sub>1</sub> e ET<sub>2</sub> por ausência de pastas de coordenação em arquivo, para o curso de Artes gráficas em ambas as escolas e insuficiência de dados no arquivo nas pastas de eletricidade, dos centros de formação técnicos. Para o centro de formação ET<sub>3</sub>, apesar de várias tentativas por e-mail e contacto telefónico, não foram disponibilizados os instrumentos, enquanto na ET<sub>4</sub> nos foram disponibilizados somente dois IA referente P<sub>LF1/1\_ET4</sub> do 12º ano de contabilidade, na disciplina de legislação e fiscalidade (LF) e P<sub>GD1/1</sub> também do 12º ano na disciplina de geometria descritiva (GD) do curso de construção Civil. Com os IA, identificamos os conhecimentos que o professor objetiva recuperar e avaliar no aluno perante suas aprendizagens. Através das evidências da taxionomia de Bloom, procuramos assim, identificar o nível cognitivo, as competências e as atitudes desenvolvidas no contexto do ensino técnico e da formação profissional (Ferraz, A.P., & Belhot, R.V., 2010). Deste modo, identificamos, a partir das análises dos IA, os indicadores conceptuais que planteiam as

ações que põem em evidência os complementos desenvolvidos nas diferentes disciplinas técnicas do ensino técnico cabo-verdiano. Não obstante os objetivos a serem utilizados para produzir instrumentos de avaliação, (Anderson, et al., 2001), apresentamos a matriz de indicadores da taxionomia Bloom (1954) abaixo organizada por ordem alfabética com indicação do número de IA com tais indicadores.

**Quadro 6.10. Indicadores de categorias de taxionomia de Bloom observados nos IA**

| Indicadores        | Adquirir   | Analisar    | Aplicar     | Apontar   | Apresentar | Apurar    | Assinalar | Calcular | Caracterizar | Citar    | Classificar | comentar     | Conhecer    | Construir        | Definir          | Demonstrar        | Descrver    | Desenhar  |
|--------------------|------------|-------------|-------------|-----------|------------|-----------|-----------|----------|--------------|----------|-------------|--------------|-------------|------------------|------------------|-------------------|-------------|-----------|
| Valores Observados | 1          | 1           | 3           | 1         | 2          | 1         | 1         | 8        | 2            | 1        | 3           | 6            | 1           | 1                | 6                | 1                 | 2           | 1         |
| Indicadores        | Determinar | Diferênciar | Dimensionar | Dissertar | Distinguir | Elaborar  | Enumerar  | Enunciar | Esclarecer   | Escolher | Estabelecer | Exemplificar | Expplanar   | Explicar         | Fazer            | Formatar          | Identificar | Indicar   |
| Valores Observados | 7          | 2           | 1           | 1         | 10         | 4         | 2         | 3        | 1            | 2        | 1           | 1            | 1           | 6                | 2                | 1                 | 11          | 10        |
| Indicadores        | Inserir    | Interpretar | Justificar  | Listar    | Mostrar    | Processar | Projetar  | Realizar | Reconhecer   | Referir  | relacionar  | Renomiar     | Representar | saber distinguir | saber evidenciar | saber identificar | Traçar      | verificar |
| Valores Observados | 1          | 3           | 4           | 1         | 1          | 1         | 1         | 1        | 2            | 3        | 4           | 1            | 1           | 1                | 1                | 1                 | 1           | 1         |
| Total              |            |             |             |           |            |           |           |          |              |          |             |              |             |                  |                  |                   |             |           |
|                    | 126        |             |             |           |            |           |           |          |              |          |             |              |             |                  |                  |                   |             |           |

**Fonte: Elaborado pelo autor**

Dos 126 casos observados, os indicadores das categorias da taxionomia que mais se destacam são: identificar (11), indicar (10), distinguir (10), calcular (8), determinar (7), definir (6), comentar (6), explicar (6), Elaborar (4), justificar (4), relacionar (4). Deste modo, agruparmos esses indicadores numa matriz das dimensões de conhecimentos acentuados em categorias (Anderson et al. 2001, Driscoll 2000, Krathwohl, 2002).

Quadro 6.11. Processo de conhecimento ajustado à taxionomia de Bloom revisada.

| Dimensão<br>Conhecimento | Dimensão do Processo Cognitivo                                                                             |             |                                                                                                            |                        |                                                                                                             |                       |
|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|
|                          | Lembrar                                                                                                    | Entender    | Aplicar                                                                                                    | Analisar               | Sintetizar                                                                                                  | Criar                 |
| Efetivo                  | Reconhecer                                                                                                 |             | Apresentar<br>Escolher                                                                                     |                        | Descrever                                                                                                   |                       |
|                          | Adquirir                                                                                                   | Comentar    | Estabelecer                                                                                                | saber distinguir;      | Esclarecer                                                                                                  |                       |
| Conceitual               | Conhecer<br>Renomear                                                                                       |             |                                                                                                            |                        | Justificar                                                                                                  |                       |
|                          |                                                                                                            | Definir     | Citar                                                                                                      | Saber evidenciar;      | Exemplificar                                                                                                |                       |
| Procedimental            |                                                                                                            |             | Enumerar<br>Calcular<br>Determinar                                                                         |                        | Listar                                                                                                      | Elaborar              |
|                          | Indicar                                                                                                    |             | Apurar                                                                                                     |                        | Caracterizar                                                                                                | Demonstrar            |
|                          | Apontar                                                                                                    | Explicar    | Formatar                                                                                                   | Saber identificar;     | Dimensionar                                                                                                 | Processar             |
|                          | Assinalar                                                                                                  | Listar      | Inserir                                                                                                    | Diferenciar            | Mostrar                                                                                                     | Traçar                |
| Metacognitivo            |                                                                                                            |             |                                                                                                            | Refletir<br>Relacionar | Descrever<br>Explicar                                                                                       | Projetar              |
|                          | Identificar                                                                                                | Distinguir  |                                                                                                            | Fazer                  | Representar                                                                                                 | Desenhar              |
| Policognitiva            |                                                                                                            |             |                                                                                                            |                        | Processar                                                                                                   | Construir             |
|                          | Enunciar                                                                                                   | Classificar |                                                                                                            | Interpretar            | Dissertar                                                                                                   | Realizar<br>Verificar |
|                          | <br><b>Conhecimento</b> |             | <br><b>Competência</b> |                        | <br><b>Habilidades</b> |                       |

Fonte: Adaptado, Krathwohl, 2002.

Ao propormos a matriz, construi-se um instrumento de planeamento das avaliações de aprendizagem significativa, agrupando as condições práticas de ensino e aprendizagem às prescrições curriculares. Neste contexto, fornecemos um instrumento de planificação e acompanhamento da aprendizagem dos formandos do ensino técnico profissional de forma sistémica e eficiente, redimensionado da taxionomia de desenvolvimento cognitivo, proposto por Bloom et al. (1954) e revisado Krathwohl (2002) ao introduzirmos a dimensão policognitiva. Ao agruparmos as estruturas avaliativas por níveis de desenvolvimento cognitivos e de conhecimento, quisemos situar (o quê) e (como) o professor pretende monitorar e acompanhar o grau de conhecimento, as competências e habilidades que os alunos desenvolvem nas suas aprendizagens no contexto escolar.

Com esta matriz, pensamos que os professores, enquanto atores do sistema de ensino e aprendizagem, quando corretamente utilizada, elimina a subjetividade avaliativa e ajusta conscientemente o grau de competência que cada formando é capaz de apresentar em determinados contextos e práticas de aprendizagens.

## **Capítulo VII**

### **7 Análise e Discussão dos Resultados**



## INTRODUÇÃO

---

Neste capítulo, apresentamos a interpretação e discussão dos resultados desta pesquisa, procurando respostas as quatro questões, à frente indicadas, com o intuito de alcançar os cinco objetivos inicialmente definidos na introdução. A discussão é feita em conformidade com os resultados obtidos, a partir dos dois questionários que foram aplicados aos professores e alunos do ensino técnico-profissional e as entrevistas feitas aos diretores, subdiretores e coordenadores dos centros de formação profissional com recurso à triangulação, conjugando assim os diferentes métodos usados na obtenção e análise dos dados, numa perspetiva diagnóstica, interpretativa, reflexiva e descritiva, procurando deste modo identificar de acordo com Corbin e Strauss (2008) as qualidades intrínsecas dos fenómenos inerentes à situação do paradigma da abordagem por competências na formação técnica e profissional em Cabo Verde.

Na discussão dos resultados, procuramos dar resposta às seguintes questões chave:

1. – Em que medida e por que processos o conceito de competência tem vindo a alterar a organização e as práticas docentes e de liderança, no contexto do ensino técnico e profissional em Cabo Verde?
2. – Qual o papel da liderança na promoção dessas mudanças?
3. – Como se tem processado a implementação destas mudanças na prática docente?
4. – Como é que os agentes da formação técnica e profissional vêm articulando com o setor da empregabilidade, na transferência dos saberes escolares para o mercado de trabalho?

Como foi dito anteriormente (no capítulo V na parte metodológica), nesta discussão, apresentamos uma triangulação entre as entrevistas, os questionários e o *corpus* documental na perspetiva de Creswell (2013), articulados com o enquadramento teórico nos capítulos I, II, III e IV.

Fiel à metodologia mista, assumida desde o PPP<sup>23</sup> (Rocha & Seabra, 2017), pensamos que, na presente tese, conseguimos através dos questionários aplicados aos professores e alunos, das entrevistas semiestruturadas realizadas junto aos Diretores, Subdiretores (pedagógicos e técnicos) das escolas técnicas e dos Coordenadores dos centros de formação profissional de Cabo Verde, bem como das análises documentais, apresentadas no capítulo VI, **“conhecer a visão que os agentes da formação profissional e emprego têm da implementação do modelo do ensino por competências nas escolas do ensino técnico-profissional em Cabo Verde”**.

Perante esta problemática, atentamos às condições propícias para descrever e discutir as dimensões do ensino por competências defendido por Perrenoud (2000) e Lück (2009), as perceções dos sujeitos, no concernente à implementação e à organização curricular por competências no ensino técnico profissional cabo-verdiano.

Dos dados apresentados, a nossa pretensão é responder às questões inicialmente levantadas e alcançar os objetivos em que tivemos de traçar para analisar a implementação do processo da reforma curricular de 2005 a 2018, as posições assumidas pelos docentes, alunos e as lideranças das escolas (diretor, subdiretores e coordenadores) quanto às estratégias desenvolvidas no sentido de melhoria das competências de docentes e discentes (Bolívar, 2009). Assim, nesta discussão, procuramos combinar as diferentes perspetivas metodológicas aos materiais empíricos conseguidos segundo Denzin (2000), na compreensão das perspetivas de implementação de prática pedagógica inovadora e de liderança em sala de aula (Fullan, 2007, Varela 2015). Em tese, quisemos **“Analisar as perspetivas dos agentes da formação técnico e profissional sobre a organização curricular e implementação do currículo por competências no ensino técnico-profissional em Cabo Verde”** e aferir sobre o impacto da abordagem por competência no currículo do ETP<sup>24</sup> no período de 2005 a 2019, correspondente à introdução da APC<sup>25</sup> com o reforço dos programas do ensino técnico em 2005 (Cabo Verde, 2005) ao período em que foram recolhidos os últimos dados empíricos da tese (2019). Os dados, quer por entrevistas, quer por questionários e as análises documentais serão cruzados numa perspetiva de

---

<sup>23</sup> Plano Projeto de Pesquisa

<sup>24</sup> ETP – Ensino Técnico Profissional

<sup>25</sup> APC – Abordagem Por Competências

triangulação exploratória, descritiva, reflexiva e interpretativa (Corbin & Strauss, 2008; Goldenberg, 2004; Gorard, 1995; Gorard & Taylor, 2004; Yunes & Szymanski, 2005).

A triangulação de fontes é feita pelo facto de os sujeitos pertencerem a grupos heterogéneos, com particularidades e especificidades (gestores, professores e alunos), que nos permitiu indagar sobre as distintas visões e conceções, justapondo as perspetivas documentadas, a partir das entrevistas e das análises documentais com os dados empíricos dos questionários.

Para alcançar o objetivo de **“Analisar formas de apropriação do conceito de competência e da organização curricular por competências pelos docentes e líderes das escolas Técnicas e Profissionais”**, quisemos perceber o nível de conceitualização dos termos competência técnico-profissional e qualificação profissional dos estudantes do ETP (Araya, 2009; Lück, 2009; Perrenoud, 2000a; Zarifian, 2001). Os resultados indicaram-nos níveis de apropriação do conceito de competência e da organização curricular por competências em diferentes perspetivas.

Com o objetivo de articular o currículo prescrito à prática real dos contextos de aprendizagem (Seabra 2010), procurámos os indicadores que nos levam ao objetivo de **“Analisar o processo da implementação de práticas de mudanças curriculares no sentido da inclusão do conceito de competência, nomeadamente ao nível da planificação e da avaliação”** e através dos resultados apurados, apresentar a discussão que nos possibilita a articulação das análises documentais (planificações e os IA<sup>26</sup>), com os resultados dos questionários e as entrevistas (Gorard & Taylor, 2004). Os resultados permitiu-nos aferir sobre o grau de consecução das medidas definidas nos programas e outras diretrizes curriculares dos cursos técnico-profissionais (Cabo Verde, 2005), partindo das perspetivas de Perrenoud (1998), Pacheco (2011) e Seabra (2011).

Para conter o entendimento da organização e implementação do currículo baseado na abordagem por competências, procuramos buscar práticas de liderança que corroborassem com as práticas pedagógicas inovadoras (Leithwood, et al., 2006; Day, et al., 2009) com base na aprendizagem por competências, descodificando a subjetividade

---

<sup>26</sup> IA – Instrumentos de Avaliação

entre as diferentes perspetivas e as tendências (Goldenberg, 2004) das lideranças na promoção de mudanças curriculares (Pacheco, 2006), adequando a educação às demandas do mundo contemporâneo alinhado à globalização do conhecimento e às economias como defendeu Afonso (2012) e Guile (2008). Com isto, recolhemos e apresentamos dados que nos permitiram dar resposta à segunda questão da tese e alcançar o objetivo de **“Identificar, na ótica de professores e líderes, em que medida as práticas de liderança contribuem para o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras nas escolas técnicas-profissionais com base no conceito de competência”**. Neste objetivo, procuramos as contribuições das práticas de liderança no desenvolvimento de competências e de práticas educativas inovadoras nas escolas técnicas-profissionais, aferindo sobre as diferentes perspetivas manifestadas durante todo o processo de pesquisa.

As perspetivas dos intervenientes do ensino técnico-profissional em relação à preparação do aluno para o mercado de trabalho, na abordagem por competências, foram também elemento de investigação com intuito de dar ênfase às relações entre as competências do mundo escolar com as do mundo de trabalho, com foco na sua reestruturação e flexibilização (Seabra, 2010; Varela, 2012). Para tal pretensão, objetivamos inicialmente “Compreender as perspetivas dos diferentes intervenientes sobre a relação entre o ensino técnico e profissional e a preparação para o mercado de trabalho, salientando o papel da noção de competência.” Nesta dimensão, observamos as perceções descritivas e fenomenológicas, relativamente às competências essenciais que o formando deve agregar no término da formação técnico-profissional (Fleury & Fleury, 2001; Pacheco, 2009). Com os resultados, procurámos apreender as formas de apropriação das competências específicas que possibilitam a aproximação entre a formação e o emprego numa franca aprendizagem construída entre estes dois campos da vida ativa (Hammarberg, 1977; Perrenoud, 1999; Seabra, 2010; Sobreral, 2015). Não obstante a esta aproximação, tivemos que identificar e discutir as estratégias que a escola vem implementando com vista à aproximação ao setor da empregabilidade, analisando o impacto da articulação escola vs empregabilidade (Pacheco, 2006, 2011; Westera, 2004). Neste capítulo, ainda se discute as ações desenvolvidas pelas lideranças e professores na articulação do formando com os saberes escolares e extraescolares, de modo a reter o nível

de apropriação das dimensões de competências pedagógicas facilitadoras da eficácia escolar sustentável, da economia do conhecimento e do bem-estar social (Alles, 2006; Sousa Santos, 2010). A transferência das competências adquiridas no ensino técnico-profissional, as competências para integração do formando no mercado de trabalho (Zarifian, 2001), nas perspetivas do empregador com relação às competências dos formandos do ensino técnico-profissional foram analisadas de forma indireta ao recolhermos indicadores de envolvimento de setor empresarial na revisão curricular e na conceção dos programas do ensino técnico-profissional que foram elementos de sustentação empírica da pesquisa para alcançar o último objetivo.

Com esses cinco objetivos, indagamos e discutimos os resultados, respondendo assim as quatro questões que nos motivaram na prossecução da tese.

### **7.1 Analisar as perspetivas dos agentes da formação técnica e profissional sobre a organização curricular e implementação do currículo por competências no ensino técnico-profissional em Cabo Verde.**

Embora o currículo prescrito esteja há muito impregnado de perspetivas e prescrições orientadoras do modelo de ensino baseado no desenvolvimento de competências (Pacheco, 2006; Roldão, 2009b; Seabra 2010; Varela, 2012), a forma como tem sido operacionalizado, particularmente para a formação técnico-profissional, forçou a sua implementação e alargou o campo de resistências no seio dos docentes, criando desconfortos pedagógicos à praticidade no modelo ( $D_1$ ). Tal desconforto pode relacionar-se com o que referem Philippe Perrenoud (2000) e Machel Fullan (2007) e Maria do Céu Roldão (2004, 2009b) quanto à introdução de reformas curriculares '*de cima para baixo*', sem que os professores sejam chamados para dar os seus contributos para a formulação das diretrizes metodológicas de ensino e aprendizagem diversificada, numa perspetiva de formação para o trabalho de acordo com Machado (1998). Esta é uma situação que põe em perigo a eficácia e a eficiência das práticas curriculares, assim como a organização e a implementação das medidas emanadas pelos decisores políticos, provocando desinteresses didáticos na implementação de qualquer inovação, seja ela de grande ou pequena importância económica e social (Bauman, 2010b; Perrenoud, 1999a). Assim, de acordo com Perrenoud (1999a), os agentes escolares devem encarar as competências como algo que permita a mobilização de um conjunto de recursos cognitivos para

solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações que conduzem o aprendente ao êxito nas suas realizações sociais e económica. Com certeza, o que espera dos gestores, professores e aprendentes é que estes consigam alcançar os objetivos curriculares, respondendo ao contexto social que os cercam (Roldão, 2004). Sobre tal desiderato, nota-se, na perspetiva dos entrevistados, um silêncio das lideranças em promover a capacitação dos funcionários e alunos, dotando-os das competências necessárias para a realização das suas tarefas, bem como para resolução dos problemas do quotidiano, com maior eficácia (Perenoud, 1999a).

O silêncio que paira nos decisores, no alinhamento de medidas curriculares assertivas em contraponto com os docentes, periga de certa forma, à dinâmica pedagógica empreendedora dos professores que possam afeiçoar as sensibilidades inovadoras ao se sentir à margem das medidas que afetam diretamente as suas vidas. Como disse um dos entrevistados “neste momento há um silêncio à volta disso, já não se fala muito deste assunto e, muitas vezes, quando se fala na abordagem por competência através, por exemplo, de encontros de formações, os técnicos não são chamados” (D4:53). Assim, quebrar o silêncio implica uma nova estratégia de produção e organização do conhecimento que supera a burocracia escorar do Estado (Markert, 2000) e se fundamenta na ressignificação da noção de competência através de uma matriz curricular articulada às perspetivas crítico-emancipatórias de acordo com estudos de Abreu e Gonzales (2005). A nova estratégia é trazer para a ribalta escolar um processo de racionalização e organização das aprendizagens escolares, conetadas à organização empresarial, que faz surgir constantemente novos pontos de corte e de interligação do conhecimento tácito/explicito, com a prática pedagógica e o mercado de trabalho (Abreu & Gonzales, 2005; Lück, 2009a). Neste sentido, os resultados dos dados quantitativos que obtivemos, demonstram a necessidade das escolas integrarem as estratégias da gestão do conhecimento, imprimindo assim, a dinâmica reflexiva reclamada por Perrenoud (1999a), de modo que se ascendam à qualidade total de aprendizagem, geradora de um capital de conhecimento que sustenta a competitividade do mercado local e global (Garcia, 2013; Giddens, 2005; Pacheco, 2009c).

Ao observarmos os resultados dos questionários, no capítulo VI, constatamos que, na dimensão IOCC (Implementação da Organização Curricular por Competências), 77% dos

professores inquiridos, manifestaram-se concordantes com as questões colocadas sendo assim o desvio padrão médio de 0,824 e um erro padrão médio de 0,068. Este dado vai ao encontro dos resultados conseguidos no questionário aos alunos, com uma taxa de respostas também “concordante” referentes ao bloco de questões IOCC, de 72%, o que mostra que em termos de implementação e organização do currículo por competências, estes vêm ocorrendo de forma razoável no ensino técnico-profissional confirmado assim, pelo moderado índice de concordância no valor de 0,406 para os professores e 0,449 para os alunos no bloco de questões (Goodman, 1979; Silva & Pereira, 1998), um resultado que vem do engajamento do professor na sua auto-formação, como afirmou o Diretor da escola técnica E1, na entrevista. Tal engajamento dos professores, na melhoria das suas práticas pedagógicas, demonstra a vontade de experimentar novas situações profissionais que possam criar condições para uma aprendizagem significativa. Com o tal engajamento é possível detetar a preocupação dos professores na gestão dos conteúdos a lecionar numa perspetiva de ensino por competência, como defende Perrenoud (1999a) e Le Boterf (2005), numa lógica de qualidade, eficácia e diversificação metodológica.

Apesar dos moderados índices de concordância no bloco de questões IOCC (com média geral de 3,97 nas respostas do questionário dos professores e de 3,83 para as respostas do questionário dos alunos), observa-se que há uma significativa discordância em relação à adequação às competências específicas definidas para as áreas curriculares e o curso em que o professor leciona, que correlacionado com a capacidade de desenvolver as competências específicas das áreas curriculares em que lecionam aos seus alunos, obteve um índice de concordância simétrica de -0,002 (uma ligeira discordância) a um nível de confiança (IC) de 95% de correlação não significativa ( $r=0,054$ ;  $p=0,515$ ).

A ligeira tendência de discordância que obtivemos dos professores quanto aos seus envolvimento no processo de reforma curricular que levou à introdução do conceito de competência no Ensino técnico-profissional veio dar razão a Philippe Perrenoud (1999b) ao afirmar que o reconhecimento da pertinência da noção de competência continua sendo um desafio tanto no desenvolvimento cognitivo dos aprendentes, assim como na prática curricular (didáticas e metodológicas). Para tal, alguns dos entrevistados reconhecem que a implementação da abordagem por competência na prática escolar tem sido uma grande preocupação, não só dos sujeitos escolares mas também dos parceiros (Coordp<sub>C1</sub>). Trata-

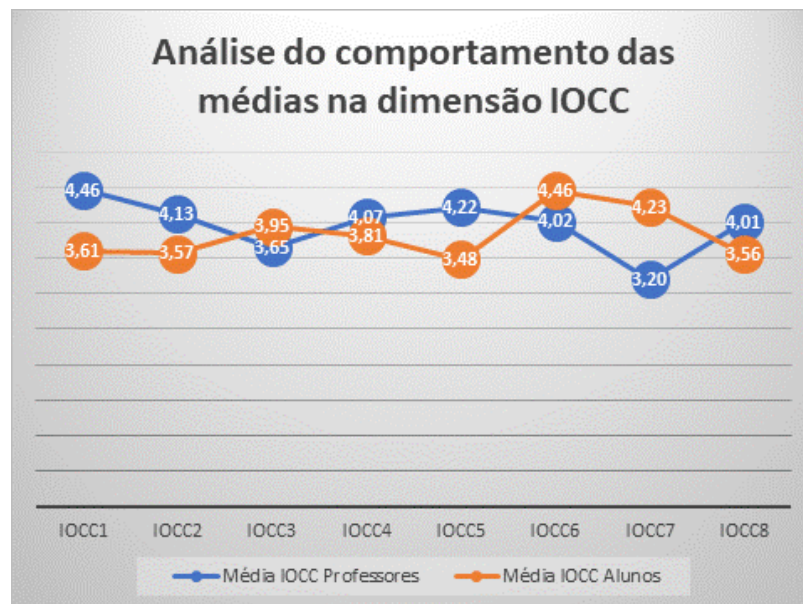
se de resultados confirmados pela correlação do item capacidade de desenvolver as competências específicas das áreas curriculares que o professor leciona aos seus alunos (IOCC1) com o item referente ao envolvimento dos professores no processo de reforma curricular que levou a introdução do conceito de competência no ensino em Cabo Verde (item IOCC7) com  $r = -0,030$  e um  $\text{sig.} = 0,717$  de correlação não significativa (Vid. Tabela 6.73, Cap.6).

Os indicadores levam-nos a afirmar que a implementação e a organização curricular por competências em Cabo Verde são de todo ineficientes no ensino técnico-profissional. Tal ineficiência advém da dificuldade didática dos agentes escolares em operacionalizar o currículo alinhado a práticas inovadoras, como afirma Perrenoud (1999). A dificuldade didática observada está na gestão, de maneira dialética, em que o conhecimento e a competência são incompreendidos e negligenciados na integração e articulação dos saberes. Parece-nos fundamental abrir um debate sobre o conhecimento e as competências a desenvolver nas escolas de formação técnica e profissional, debate esse que segundo Charlot (2007) remete ao aprimoramento do ensino e a modernização das formações dos jovens e da própria articulação da escola com as distintas comunidades e organizações, adaptando os currículos às demandas globais e às necessidades do mercado. Esta é uma conclusão a que chegamos, de forma parcial, com base no moderado índice de confiança, dado pelo coeficiente de alfa Acronbach de 0,606 para os professores e 0,671 para os alunos (*vide* gráficos, 6.1 e 6.2, Cap. 6).

A ineficiência aqui apontada no parágrafo anterior está claramente evidenciada com os resultados da comparação das médias de concordâncias dos dados conseguidos com o questionário dos professores e alunos e ilustrados no gráfico 7.1, a seguir.



Gráfico 7.1. Análise do comportamentos das resultados das média na dimensão IOCC



Elaborado pelo autor

Enquanto no item IOCC1 para os professores, obtivemos uma concordância média de 4,46, levando-nos a aceitar que os docentes “sentem-se capazes de desenvolver as competências específicas das áreas curriculares que lecionam aos seus alunos” para os discentes, a tendência não é concordante quanto ao encorajamento em ‘procurar informações para trazer a sala de aula e discutir com os colegas e professor’. Esta é uma tendência de desfasamento dos resultados das médias em todos os itens da dimensão IOCC, demonstrando uma clara divergência de perspetivas entre alunos e professores sobre a implementação da organização curricular por competências em Cabo Verde (gráfico 7.1). Os resultados no gráfico permitiram-nos alinhar a perspetiva que, os agentes escolares têm um grande desafio no desenvolvimento da dimensão subjetiva das competências e na transposição dos conteúdos curriculares para a metodologia baseada em situação-problema e projetos de trabalho, de modo que a aprendizagem seja realmente significativa e sustentável, quer na dimensão metacognitiva, bem como, na dimensão policognitiva (Abreu & Gonzales, 2005; Esteves, Formosinho & Machado, 2014).

Os resultados conseguidos nos itens IOCC5 e IOCC8 do questionário do aluno mostram-nos que há um défice no modelo de avaliação adotado pelos professores, resultado evidenciado pela média de 3,48 no item IOCC5 e de 3,56 no IOCC8 que revelam a não concordância relativamente à qualidade da organização das aulas práticas do curso.

Pegando destes dados quantitativos e cruzando-os com os resultados da análise dos IA (Instrumentos de Avaliação) do quadro 6.9, conclui-se parcialmente que o sistema de avaliação dos formandos nas escolas técnicas está estruturado para verificação do conhecimento no domínio dos conceitos e, evidencia uma fraca presença de situações-problemas e de implementação de trabalhos de projetos que leva o formando a demonstrar, de modo consistente as competências desenvolvidas nas unidades didáticas, quer em termos teóricos como práticos. Com certeza, trata-se de um modelo de avaliação contínua apegado ao tradicionalismo pedagógico, avaliando alunos em função dos critérios manifestados pelos professores e outros avaliadores, através de testes e fichas que espelham os programas e outras diretrizes determinadas pelo sistema educativo, como afirma Perrenoud (1999a). As competências avaliadas pelos professores nas escolas técnicas, pouco (16%) evidenciam as competências do 3º grau, ficando a maioria (43%) nas competências do 2º grau (Seabra, 2010). Esses resultados mostram uma clara necessidade de capacitação dos professores nas novas metodologias para que eles se alinhem aos novos modelos de avaliação, pondo termo à exclusão social, a partir da sala de aulas (Pacheco, 2006). Assim, para que as escolas possam pôr cobro às desigualdades de aprendizagem e promover o êxito escolar devem avaliar seus formandos de modo sistematizado, levando o professor a observar mais metodicamente os seus formandos, dando um tratamento diferenciado nas suas intervenções pedagógicas como defende Philippe Perrenoud (1999a).

Realçamos, porém, o facto de os professores mostrarem tendências de não concordância quanto ao seu envolvimento no processo de reforma curricular que levou à introdução do conceito de competência no ensino técnico-profissional. Um outro dado a realçar é de não se terem mostrado concordante quanto à adequação das competências específicas definidas para as áreas curriculares que lecionam com uma média de concordância de 3,65. Cruzando este dado a aquilo que constatamos nas planificações das unidades curriculares dos cursos nas escolas técnicas, percebe-se que no contexto da formação técnica profissional cabo-verdiano existe uma resistência à implementação de novas metodologias de avaliação das aprendizagens. Assim como afirma Pacheco (2006), consideramos que os fatores de resistência encontram-se tanto no interior da escola quanto no exterior. Trata-se de um problema curricular, que deve ser reequacionado com

a formação dos agentes escolares, na metodologia por competências, adequando as práticas pedagógicas e de lideranças ao contexto da formação contínua, organizar os espaços, o tempo e o modo de agrupar os alunos (Alves, 2017; Pacheco, 2006).

Confrontando os dados do parágrafo anterior, com as entrevistas dos diretores, subdiretores e coordenadores dos centros de formação profissional, estes mostraram que a capacidade do docente em desenvolver competências nos seus alunos advém da autoformação na abordagem por competências, visto que não houve da parte do Ministério da Educação, medidas assertivas de capacitação dos docentes na APC (Por exemplo,  $De_1$  e  $Sdtp_{E1}$ ). Deste modo, entendemos que para a melhoria das aprendizagens dos alunos é determinante a apresentação, divulgação e envolvimento de todos agentes educativos no processo de reconhecimento, organização e implementação do modelo de ensino e aprendizagem por competências e isto requer das lideranças a nível dos serviços centrais do ME um maior engajamento, na promoção de um currículo onde atualizam todas as potenciais opções da filosofia e da ideologia educativa, combatendo a ineficiência escolar na prática avaliativa de modo efetivo e significativo (Roldão, 2017; Pacheco, 2006).

A ineficiência na implementação da APC é também observada nas análises documentais (planificação e instrumentos de avaliações) feitas nas escolas técnicas, através dos documentos em arquivo no gabinete da subdireção pedagógica, que vieram a convergir, em assunção, com a perspetiva de Bartolomeu Varela (2012) de que a abordagem por competências pode:

correr o risco de não passar de mero modismo, sem se traduzir numa inovação efetiva ao nível das práticas educacionais se não for corretamente compreendida pelos diversos actores envolvidos na obra educativa e, em particular, nos processos de deliberação, gestão e realização dos currículos escolares

(Varela, 2012:1).

A possibilidade da APC não passar de um mero modismo é corroborada pelo *corpus* documental ao apuramos quer nos planos de estudo dos cursos técnico-profissionais, quer nas planificações (anual, trimestral e semanal) das atividades curriculares e nos instrumentos de avaliação (teste sumativo) existência de défices metodológicos na definição dos indicadores de competências e dos critérios de desempenho que permitem falar de sucesso educativo dos formandos, na perspetiva de APC (Pacheco, 2006,

Perrenoud, 2002), sendo que, das planificações analisadas 77,6%, não fazem referência a termos relacionados a APC (vide gráfico 6.70).

Ao olharmos para o currículo prescrito, percebemos que nem todos os planos de estudo das unidades curriculares apresentam referência (CR) à abordagem por competências, apesar de ter havido um esforço institucional da parte da cooperação Luxemburguesa (LuxDev) em parceria com o IEPF e ME, através do projeto CVE 064 em reforçar o currículo do ensino técnico-profissional com base na APC (Cabo Verde, 2005).

Da revisão curricular feita em 2005, muitos dos programas das disciplinas não apresentaram nas suas estratégias de implementação indicadores de competência que pudessem ser considerados instrumentos orientadores das práticas curriculares em contexto real de aprendizagem, contrapondo as perspetivas da OCDE (2000) de um currículo “combinado com incentivos adequados, que podem incentivar os alunos a aprender melhor, os professores a ensinar melhor, e escolas a serem mais eficazes” (Pereira, 2016:50). Trata-se de uma constatação que veio confirmar aquilo que já tinha sido também perspetivado por Varela (2012) na sua discussão apresentada sobre “os equívocos para uma mudança significativa nas políticas e praxis educativas”. Como exemplo, temos o caso do curso de Contabilidade e Administração em que das análises feitas no programa curricular do curso revisto em 2005, não vislumbramos em nenhuma disciplina, referências curriculares próximas da APC. Já para o curso de Artes Gráficas, a única unidade curricular com referência à APC é a das práticas oficinais e laboratoriais, em que existe uma listagem de objetivos como indicadores de competências a desenvolver nos alunos. Nos esforços em tentar trazer para o currículo termos associados às competências de restantes programas do ET<sup>27</sup>, não encontramos uma clara diferenciação do que seriam competências e do que seriam as capacidades, habilidades conhecimentos e objetivos. Apesar de os objetivos estarem bem definidos em todas as unidades curriculares, já para as competências, não se vislumbra a clarificação daquilo que seria as competências do formando ao terminar uma formação técnico-profissional.

Apesar de alguns esforços em implementar a APC no ensino técnico, a reforma curricular “praticamente não entrou em vigor” (DE<sub>2</sub>). Os formadores não têm sido

---

<sup>27</sup> ET – Ensino Técnico

envolvidos convenientemente de modo que, nas suas práticas docentes possam trabalhar com a abordagem por competências. A nível da construção do currículo com base no desenvolvimento de competências, segundo um dos entrevistados, “os formadores não participaram, [...] estiveram envolvidos somente os técnicos de diferentes instituições, incluindo o IEFP<sup>28</sup> e a Direção Geral do ensino secundário técnico [...]” (*Coord<sub>C1</sub>*: 220).

Das ilações retiradas, tanto dos resultados dos questionários, bem como das entrevistas, é que a APC não foi cabalmente implementada no ETP, apesar de estar a vigorar no currículo do ensino técnico desde 2005. A necessidade de fazer algo está exatamente na “harmonização das posições” (Pereira, 2016: 61) entre os técnicos dos serviços centrais do Ministério da Educação e do Instituto de Emprego e Formação Profissional com os formadores/professores e as lideranças intermédias dos centros, estabelecendo “relações umbilicais com a burocracia e a diplomacia” (idem) entre as lideranças, os professores, os alunos, pais e encarregados de educação, de modo a possibilitar a implementação do currículo real, enfocado na APC, tal como referiu o subdiretor pedagógico da escola técnica E<sub>1</sub>.

A constatação das ineficiências na implementação do currículo com base na APC fomentaram uma primeira alteração da LBSE/2010 em 2018 que veio reforçar as perspetivas e as dinâmicas curriculares que consubstanciam a APC, pese embora não garanta a imediata implementação.

A reposição dos anos de escolaridade para o ensino técnico-profissional de dois anos para quatro (DL n. 13/2018) reverte as medidas tomadas em 2005 e efetivadas com a LBSE/2010. A redução dos anos de escolaridade no ensino técnico de quatro para dois anos em 2005 foi alvo de críticas da parte dos entrevistados, uma vez que, segundo a subdiretora pedagógica da escola E<sub>3</sub>, foi uma medida que retirou a possibilidade de o formando escolher com segurança as áreas de capacitação para as quais detém maior apetência. Para a entrevistada, o currículo do ensino técnico que antecede 2005, apesar de não estar prescrito na perspetiva de APC, permitia que o aluno escolhesse a via técnica no 9º ano e

---

<sup>28</sup> IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

através da racionalidade prática, orientar os alunos nas suas escolhas profissionais de modo mais assertivo e útil.

Pela lei base do sistema educativo de 1990, os alunos, ao concluírem o primeiro ciclo do ensino secundário (7º e 8º anos), poderiam optar pela via geral ou via do ensino técnico ou ainda para o sistema extra-escolar que lhes permitissem um grau de qualificação profissional, preparando-se para o ingresso à vida ativa (LBSE, 1990). Ao ingressar no 9º ano na via técnica “experimentavam um bocadinho de cada área de formação” (Idem) através do sistema de módulos. As experimentações dos diferentes módulos possibilitavam aos formandos fazerem escolhas mais conscientes da área técnica a prosseguir com os seus estudos. Com a revisão de 2005, retirou-se via técnica do 9º e 10º ano e passou a ser a partir o 11º e 12º ano.

Comparando esta perspetiva com o que realmente vem no currículo, constatamos que os discursos estão longe daquilo que é a prática. Em todos os programas não se vislumbra uma programação organizada para uma aprendizagem que permita aos professores implementar o currículo na APC, no ensino técnico-profissional, não só para atender ao mercado de trabalho, mas sobretudo desenvolver atitudes e valores humanitários e de cidadania democrática (Pacheco; 2009; Pereira, et al., 2017). Assumimos esta posição pelo facto de termos constatado planos curriculares impregnados de indicadores metodológicos tradicionais, distante do que realmente possa vir a ser um currículo na abordagem por competências (Pereira, 2016; Roldão, 2009b). Os programas das unidades curriculares não definem claramente nas suas finalidades, as características do formando do ensino técnico, nem tão pouco definem o perfil de saída, o que realmente dificulta a uma substancial planificação das atividades (anuais, semestrais e semanal) na APC.

De acordo com a nossa contextualização teórica, convém realçar que planificar as aprendizagens requer a definição clara dos saberes a desenvolver no formando, clarificando os objetivos pretendidos em cada unidade curricular para que o ensino tenha um impacto positivo nos saberes do aluno, dotando-o de conhecimentos, competências e habilidades que lhe permitam sair da escola com um perfil técnico-profissional que possibilite a integração na vida ativa e no mercado trabalho de modo eficiente. É certo que

os programas devem responder aos desafios da educação, assegurando uma formação integral às competências do indivíduo assente nos quatro pilares, assim descritos na perspectiva de Delors (1996):

**Saber ser** que é preparar o homem ou a mulher Cabo-verdiana no sentido espiritual, crítico e estético, de modo que possa ser capaz de elaborar pensamentos autónomos, críticos e formular os seus próprios juízos de valores que estarão na base das decisões individuais que tiver que tomar em diversas circunstâncias da vida;

**O saber conhecer** que é a educação para a aprendizagem permanente de conhecimentos científicos sólidos e a aquisição de instrumentos necessários para a compreensão, a interpretação e a avaliação crítica dos fenómenos sociais, económicos, políticos e naturais;

**Saber fazer** que proporciona uma formação e qualificação técnico-profissional sólida, um espírito empreendedor no aluno/formando para que ele se adapte não só ao meio produtivo atual, mas também às tendências de transformação no mercado local e global;

**Saber viver juntos** e com os outros que traduzem a dimensão ética do homem, isto é, saber comunicar-se com os outros, respeitar-se a si, à sua família e aos outros homens de diversas culturas, religiões, raças, entre outros.

Esses quatros pilares de aprendizagem não estão plasmados no atual currículo do ensino técnico-profissional e, pela ausência deles, a mudança curricular de 2005 tornou-se exógena aos formadores, pecando pelas deficientes definições de estratégias e sugestões metodológicas emergentes que pudessem realmente impregnar inovação pedagógica dirigida à APC numa transversalidade de interesses locais e globais.

O fortalecimento das competências com base nos quatro pilares é o desiderato não somente dos governos locais, mas das organizações transnacionais como a OCDE (2014, 2017, 2018), UNESCO (1998, 2017), UE (2018), CEDEAO (2018, 2021) e da CPLP (2015, 2019), empreendendo dinâmicas de desenvolvimento sustentável das nações, das empresas e dos indivíduos, de forma ajustada ao currículo flexível e pertinente, capaz de justapor posições e orientar a produção de conhecimentos economicamente sustentável. Ao organizar e implementar o currículo alinhado aos quatro pilares, o ME deve desenvolver



parceria e cooperação com a comunidade educativa, as organizações governamentais e ONG<sup>29</sup>, num interesse comum que valoriza a harmonização dos saberes. A harmonização curricular vem do encaixe dos quatro pilares de desenvolvimento de competências, fazendo cumprir as agendas globais de sustentabilidade económica (OCDE, 2014) e do bem-estar social que, em vários aspetos, se assemelhe à flexibilidade na família e nos grupos incentivados pelos poderes públicos, mas de organização privada (Sousa Santos, 2018). Não obstante a tentativa da organização de programas escolares e formativos fundamentadas nos quatro pilares, a implementação de tais programas tem sido feita de modo deficiente, sem consistência prática e pedagógica com tentativas fragmentadas de mudanças curriculares ancoradas nas perspetivas globais com fraca sustentabilidade epistemológica. A eficiência dos novos planos curriculares depende da forma como é construído a nova postura epistemológica para recuperar as experiências e saberes relegados ou destruídos pela lógica capitalista designado por Sousa Santos (2018) de epistemicídio.

A deficiente organização sistémica dos programas na perspetiva da abordagem por competências tardou sua implementação por 13 anos e originou uma nova mudança da LBSE em 2018, sem que os planos curriculares fossem implementados (D<sub>2</sub>; Subdtp<sub>1</sub>; Subp<sub>3</sub>). Deste modo, perante os resultados, sugere-se uma implementação de mudanças curriculares que encarnam políticas formativas desprendidas do tradicionalismo para “construir uma clara consciência da necessidade de identificar de forma exata e precisa as condições em que se produz o conhecimento e como avalia na base das suas consequências observadas ou previstas” (Sousa Santos, 2018:233). A exógena perspetiva de mudança curricular é observada na própria lei base do sistema educativo aprovada pelo decreto-lei nº 2/2010 cuja intenção era de instituir a APC em Cabo Verde e que levou a uma alteração em 2018, tendo sido mudado o número de anos de escolaridade para ensino técnico profissional, retomando assim, seu início em 9º ano, passando a ser de 4, em vez de 2 anos de aprendizagem curricular. Ao longo das reformas curriculares que têm vindo lentamente a ser introduzidas, os conceitos relacionados com a APC vêm assumindo posições metamorfoseadas em sentido particular da qualidade e da sustentabilidade educativa com base na eficiência e eficácia (Perrenoud, 2000). A introdução desses conceitos de 1990 a

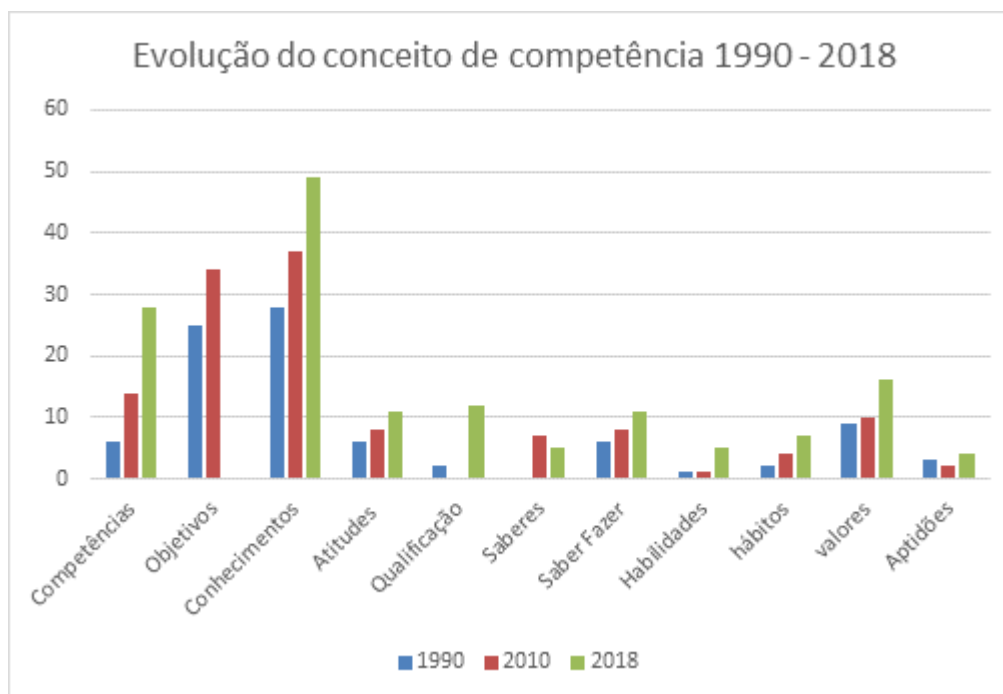
---

<sup>29</sup> ONG – Organizações não Governamentais.



2018 está elucidada no gráfico a seguir, permitindo comparar as categorias dos termos relacionados com a organização do currículo com base na APC em Cabo Verde.

**Gráfico 7.2. Modelo de avaliação que os professores adotam\_IOCC5**



Elaborado pelo autor

Na LBSE<sup>30</sup> de 1990, o termo competências aparece com fraca frequência, mas o termo “objetivos” (embora menos frequente que na LBSE de 2010), tem um grande peso nas prescrições curriculares. Vendo o gráfico, percebe-se claramente uma ausência do termo objetivo nas LBSE após as alterações de 2018, legalmente instituído pelo decreto-lei nº 13/2018 de 7 de dezembro. Porém, quer o termo competência, quer o termo conhecimento, com as alterações de 2018, aumentaram significativamente a sua referência no documento. Apesar de os outros termos relacionados com competências estarem presentes nos três decretos de LBSE, são utilizados de forma residual, ainda que com as alterações de 2018, todos sejam utilizados com maior frequência em relação às LBSE de 1990 e de 2010.

Os resultados obtidos, nesta dimensão, demonstraram a ineficiência de estratégias na transcrição da metodologia de desenvolvimento de competências nos programas e nas planificações com repercussão nos instrumentos de avaliação e na própria percepção dos

<sup>30</sup> LBSE – Lei Base do Sistema Educativo

atores escolares sobre os conceitos. A ineficiência de estratégias está exatamente na capacidade dos agentes educativos em desenhar planos curriculares que priorizam a construção das competências nas organizações que se aprende (Senge, 2013). Desta forma, construir competências exige uma forte interação nas relações escolares, no âmbito das práticas organizadas socialmente, com os recursos materiais e as ferramentas pedagógicas e de lideranças, de forma a fazer criar algo que não existe antes, suprimindo as ineficiências presentes nas reformas educativas dirigidas para a formação profissional, como defende Sousa Santos (2018).

Não obstante as ineficiências operadas na implementação do currículo por competências desde 2005, e de a análise documental apontar que os professores se mostram incapazes de desenvolver as competências específicas nas áreas curriculares que lecionam aos seus alunos, na resposta ao questionário, 94,6% manifestaram ser capazes de desenvolver tais competências. Com a intensidade de respostas “concordantes” nesta hipótese demonstram claramente a confiança que detêm na metodologia de APC, embora, para tal, o resultado obtido na questão não se incarne nas práticas curriculares. Trata-se de uma constatação conseguida nas análises das planificações e dos instrumentos de avaliação que evidenciam claramente uma enorme deficiência dos professores na determinação dos níveis de competências a alcançar com a avaliação do conhecimento que é empreendido no ensino e aprendizagem (OCDE, 2000, Pereira, 2016).

A deficiente prática da APC mostra que **“é preciso mudar a forma de estar com os alunos, liderar dentro na sala”** (Sdp<sub>1</sub>), produzindo instrumentos de desenvolvimento de competências que vão desde a desagregação do currículo prescrito até ao processo de avaliação de modo eficiente e eficaz, como tem perspectivado Perrenoud (2000), imprimindo as tais *inputs* e *outputs* dos indivíduos e das organizações de aprendizagem defendida por Pacheco (2009). Esta mudança clamada pelo subdiretor pedagógico, (Sdp<sub>1</sub>), indica a necessidade de haver um reforço de capacitação dos docentes na elaboração e aplicação de instrumentos de avaliação consistentes e eficazes, capazes de transmitir segurança e a confiabilidade aos aprendentes (Bolivar, 2013; Fullan, 2007; Grey, 2004). De certo, a abordagem por competências requer uma sistematização de todos os procedimentos metodológicos que os agentes educativos mobilizam, instrumentalizando as dimensões cognitivas que operam no sentido dicotómico, curricular e didático, prescrito

e real, exógeno e endógeno. Não basta falar do conceito de competência, mais, escrevê-lo nas planificações, como afirma Varela (2012), é preciso que seja traduzido numa inovação efetiva ao nível da *praxis* educacional sob pena de ficar única e simplesmente num modismo. É preciso que o professor esteja confiante na implementação de estratégias organizacionais e didáticas que levem o aluno ao desenvolvimento de competências quer global como local, a nível da formação generalista bem assim, da formação técnico-profissional, imprimindo “[...] inovações, alternativas e criatividade que permitem produzir diagnósticos radicais sobre as sociedades contemporâneas [...]” (Sousa Santos, 2018:28).

Não obstante o resultado total das questões colocadas no bloco IOCC quer referentes aos professores quer aos alunos, indica uma tendência de concordância em relação às questões levantadas sobre a implementação e a organização do currículo por competências, com uma média global de perceção 3,90 (ligeiramente abaixo do nível concordo da escala de mensuração definida nos questionários) a um desvio padrão de 0,893, os resultados de cada questão mostram que a implementação e a organização do currículo por competências têm sido iníquas e deficitárias.

Por exemplo, é notável que os professores não foram envolvidos no processo de reforma curricular que levou à introdução do conceito de competências no ensino técnico-profissional ou se foram, não foi de forma expressiva, tendo em conta que os resultados a esta questão tiveram uma média de 3,2 a um desvio padrão de 1,121. Quanto ao grau de aceitabilidade do uso do conceito de competência na organização do currículo do ensino técnico profissional 77,1% dos professores concordam com a sua inclusão. É um resultado que converge para a perspetiva dos diretores, subdiretores e coordenadores dos centros de formação, que mostraram estar de acordo com a introdução do conceito de competência na organização do currículo do ensino técnico profissional, reconhecendo que, “a abordagem por competência foi e é uma excelente abordagem no processo de ensino e aprendizagem” (D<sub>1</sub>). A notariade dos agentes educativos nas ações para a implementação de reformas curriculares está exatamente associada a capacidade de aprofundamento das competências interculturais e cognitivas e isto, só será possível, segundo Sousa Santos (2018), se os agentes educativos forem capazes de trazerem para zona de contacto os aspectos de saber ou de práticas considerados mais centrais e relevantes na economia e no desenvolvimento sustentável das famílias e das organizações privadas.

Perante os resultados conseguidos, relativamente à implementação e organização do currículo por competências, importa compreendê-las, indagando sobre as formas de apropriação do conceito de competências e da organização curricular por competências pelos docentes e líderes das escolas.

Discutindo a concordância das hipóteses inter-itens, vê-se que há uma ligeira discordância quando associados os itens IOCC1 com IOCC3, IOCC5 com IOCC7, IOCC6 com IOCC7. Nota-se uma pobre associação dos itens IOCC3 com IOCC5 em que obtivemos um coeficiente de concordância nula. Das restantes associações, seis pares (IOCC1, IOCC2), (IOCC1, IOCC4), (IOCC1, IOCC5), (IOCC2, IOCC2), (IOCC4, IOCC5), (IOCC4, IOCC8) apresentam com considerável concordância, enquanto os restantes pares de itens associados são de ligeiras concordâncias.

Os resultados de coeficiente de concordância, no que se refere à associação inter itens e intra bloco/dimensão IOCC da amostra de alunos, permitiram-nos concluir, de forma parcial, que há uma fraca concordância (Landis & Coch, 1977; Matos, 2011) quanto à implementação e à organização do currículo por competências, com os coeficientes inter itens menor que 0,2 e uma moderada concordância intra bloco IOCC com um coeficiente 0,533 (Vid quadro 2, cap. 6) obtida a partir da matriz de correlação inter itens.

Apesar de os resultados de concordância “inter itens” estarem abaixo da moderada concordância, ao analisar o bloco IOCC, no seu todo, ela apresenta uma moderada concordância, cuja média coeficiente é de 0,427 a um desvio padrão de 0,021 e o erro padrão média de 0,049 para as amostras, tendo sido consentido num intervalo de confiança de ]0,331; 0,523] recaindo entre a considerável e uma moderada concordância com relação à implementação e à organização do currículo por competências por parte dos inquiridos.

A concordância com relação à implementação e organização do currículo por competências vai ao encontro das ideias que o subdiretor técnico-profissional da escola E1, defendeu, de que “a ideia de abordagem por competência chegou «por cima» [...] não houve uma preparação dos professores para que eles pudessem aprender a metodologia para depois trabalhar com ela” (Sbtp1). Os resultados aqui apontados veio demonstrar que a escolha das intervenções pedagógicas na abordagem por competências deve servir de

alternativa ao tradicionalismo nocivo, há décadas ecarnado na gestão curricular, no âmbito social e epistemológico. Neste sentido, alinhamos a perspetiva de Sousa Santos (2018), de que,

[...] sempre que houver intervenções práticas que, em teoria, possam ser implementadas por diferentes sistemas de conhecimento, a escolha concreta da forma de conhecimento deve estar informada pelo princípio da precaução que, no contexto da ecologia dos saberes, deve ser formulada (...) de modo a garantir o maior nível da participação dos grupos sociais implicados no seu desempenho, sua execução e seu controlo nos benefícios da intervenção.

(Sousa Santos, 2018: 244)

Como tal, os resultados apontados sugerem a necessidade de dar à APC a devida atenção, atendendo, nomeadamente, à modernização dos métodos de ensino, organizando inovações curriculares articuladas aos tradicionais métodos (metodologia por objetivo/conteúdos), as novas abordagens na formação dos professores e dos alunos, com a prática de um ensino e aprendizagem amplo e profundo que, de acordo com Pacheco (2019) deve ser capaz de problematizar a escola, numa lógica moderna da sustentabilidade económica e do bem-estar social.

## **7.2 Analisar as formas de apropriação do conceito de competência e da organização curricular por competências pelos docentes e líderes das escolas Técnicas e Profissionais.**

A questão da APC requer uma ampla reflexão dos agentes de ensino e aprendizagem segundo Abreu e Gonzales (2005) e consequentemente a apropriação dos conceitos irmanados, numa visão técnica do *skill* como defende Maria do Céu Roldão (2009b), admitindo que a competência “não reduz a uma aplicação funcionalista de saberes previamente adquiridos” (Roldão, 2009b:591) mas sim um processo de racionalidade prática e crítica, de construção e reconstrução do saber profissional e sociocultural. Trata-se de uma aceção, também constatada nas entrevistas, ao anotarmos o número de vezes em que os entrevistados (diretores) usaram o termo competência nas conversas, todas elas na perspetiva da abordagem por competências (*vide* gráfico 6.68). Analisando os resultados do gráfico, vê-se que nem todos se apropriam do conceito de competências, sendo certo que dos quatro diretores, o diretor da escola E<sub>3</sub>, é o que demonstra claramente não utilizar esse conceito. Esta constatação está retida no discurso que apresentou no decorrer da entrevista, evitando respostas arroladas ao conceito de competências. Por várias vezes, desviou-se do objeto das perguntas, demonstrando assim, totalmente desconhecedor da

APC e das medidas curriculares que têm sido implementadas no ensino técnico-profissional cabo-verdiano, tendo afirmado assim, “portanto, para ser franco desconheço todas essas mudanças da abordagem por competência. Não estou por dentro deste assunto.” (D<sub>3</sub>). Desta forma, retomamos a perspetiva de Pacheco (2019), defendendo que as escolas precisam de dotarem-se de lideranças comprometidas com as dimâmicas curriculares globais e locais, criando as condições para a melhoria das aprendizagens e a engajarem-se de forma ético em relação aos fenómenos qualificativos e formativos dos docentes e discentes. A carência nos discursos com que as lideranças escolares vêm-se domonstrando na gestão do processo da reforma educativa Cabo-verdiana tem provocado uma efetiva desencorajamento dos professores, na apropriação das inovações pedagógicas e isto tem efeitos segñificativos, nos resultados das aprendizagens e na própria integração dos jovens ao mercado de trabalho.

Das 190 vezes que os diretores recorreram ao uso do termo nos discursos, somente 3% deste número foi usado pelo diretor da escola E<sub>3</sub>, enquanto os restantes 97% se encontram distribuídos por 17% para o diretor da escola técnica E<sub>4</sub>, 28% para diretor da escola E<sub>2</sub> e 52% para o diretor da escola E<sub>1</sub> (*vide* Gráfico 6.68). O facto de o diretor da escola E<sub>1</sub> ter manifestado seu reconhecimento da importância da APC, considerando “a abordagem por competência uma excelente abordagem” (D<sub>1</sub>:22) e de ter procurado a autoformação na abordagem por competências, justifica claramente a sua adesão ao conceito, embora revele alguma confusão na distinção dos termos correlacionados.

A confusão concetual dos termos relacionados com a competência é referenciada por Varela (2012:5), ao afirmar que, “o termo competências é, frequentemente, confundido com outros termos afins, como desempenho, capacidade, aptidões e habilidades, resultados de aprendizagem, conhecimentos”. Neste cômputo, atentamos ao sentido concetual do termo competência nas múltiplas perspetivas detidas nesta pesquisa, questionando, ‘o que é uma competência?’, e como tem sido encarado o processo de ensino e aprendizagem na APC aquando das reflexões dos agentes escolares?

Na discussão deste dado, percebemos que a fraca dinâmica concetual e prescritiva do conceito de competência no currículo do ensino técnico influencia fortemente a apropriação do conceito da parte dos agentes educativos. A confusão de conceitos referida

por Varela (idem) é observada nas entrevistas, por exemplo, na do terceiro coordenador, quando ele afirma que “competências são as habilidades que as pessoas precisam ter para que possam desenvolver uma determinada atividade” (Coord<sub>3</sub>) enquanto para o quarto coordenador entrevistado, a competência “é a aptidão, e a capacidade que a pessoa tem ao longo da vida, de adquirir algo para executar uma tarefa”(Coord<sub>4</sub>). Os dois entrevistados apresentam uma conceção de competência de modo redundante sem considerar as dimensões dos saberes tais como: habilidades, qualidades do carácter e estratégias de meta-aprendizado para atingir a competência (Fadel & Trilling, 2015). O Coord<sub>4</sub>, ao concetualizar competência, exclui a quinta dimensão cognitiva da matriz da taxionomia de Bloom (vid. Quadro 6.11, Cap. 6), evidenciando a tal perspetiva restritiva do conceito de competência aqui defendido.

A restritividade na concetualização do conceito de competência, presente nas entrevistas aos coordenadores (coord<sub>1</sub>; Coord<sub>4</sub>) aproxima-se da ideia inicial de McClelland (1973) sobre o conceito de competência (vid. Quadro 2.2, Cap. 2), mas afasta-se das perspetivas Le Boterf (1997) de mobilização e ação e Perrenoud (2000) de formação e ação.

A deficiência dos agentes de formação no domínio concetual e a fraca apropriação do paradigma da APC têm-se refletido no modo de preparação e avaliação das atividades curriculares enfocadas nas competências. Para os entrevistados (D<sub>E1</sub>, D<sub>E2</sub>), as dificuldades emanadas das práticas escolares vieram das primeiras tentativas da organização curricular na APC, motivada pela incapacidade dos formadores de então, em explicar o conceito de forma clara nas formações de capacitação docente. Tal incapacitação suscitou várias dúvidas, segundo o diretor D<sub>1</sub>, instaurando equívocos na dinâmica de construção e implementação do currículo por competências (Varela, 2012).

O deficiente domínio concetual e o despreparo dos formadores no processo de ensino e aprendizagem na APC equivocaram a introdução do paradigma nas atividades escolares, criando barreiras, retardando mudanças perspetivadas nos programas do ensino técnico-profissional, a ponto de levar os atores escolares a ver o ensino por competência como um rompimento com os objetivos e os conteúdos, o que não é possível no sistema de educação, formação e qualificação profissional (Pacheco, 2006; Perrenoud 1999; Roldão, 2009b, Varela, 2012, Seabra, 2010). O despreparo dos professores obstaculizou

tanto a implementação como a apropriação concetual e metodológica da abordagem na APC. Esta perspetiva vai ao encontro do que foi expresso pela maioria dos entrevistados, considerando que apesar de ter sido introduzida no ensino técnico-profissional, desde de 2005, “ainda a abordagem por competências não está sendo explorada” (*Coord<sub>C1</sub>*). Isto porque os formadores deveriam ter sido capacitados em diferentes áreas, mas não houve ações de capacitação especificamente viradas para trabalhar a questão de formação na abordagem por competências como formadores, e demonstrar em cada área como é que isso funciona (*CoordP<sub>C2</sub>; D<sub>E4</sub>*).

Para nós, as dificuldades dos professores, em apropriar-se e traduzir na prática a APC, estão no facto de “todas às vezes que sessões de formação foram marcadas, os professores ficavam com mais dúvidas, perante a incapacidade dos formadores em explicar muito bem o que era a abordagem por competência” (*D<sub>E1</sub>*). Esta perspetiva veio demonstrar a incapacidade do Ministério da Educação em gerir a preparação dos docentes para uma adequada construção das competências para a ação pedagógica e didática, como defende Perrenoud (1999b) ao considerar que a gestão dos imprevistos e das mudanças em educação exige habilidades tais como em outras áreas da vida.

A tentativa de introduzir a APC “de cima para baixo”, como afirmam Perrenoud (2000) e Varela (2012), obstaculizou a sistematização do processo de ensino e aprendizagem na dinâmica de desenvolvimento de competências.

O entendimento e a apropriação do paradigma não podem ser demandados por decretos e instruções burocráticas, instituídos por circulares avulsas, mas requerem um conjunto consentâneo de procedimentos. No entendimento dos entrevistados, a apropriação do conceito de competência no ensino e aprendizagem é uma questão de “diplomacia”. Como disse o subdiretor pedagógico (*Sudp<sub>1</sub>*), a implementação de uma nova abordagem concetual, torna-se eficaz, não pela imposição, mas sim pela negociação, “convidando as pessoas a participar” livremente na construção de um currículo reflexivo, integrador e continuado, que, na perspetiva de Sá (2012), congrega saberes, tanto na dimensão ideológica como na dimensão prática, afirmando a ação eficiente do indivíduo perante as circunstâncias de determinadas atividades, mobilizando competências, enquanto saber em ação ou saber em uso como define Perrenoud (2000).



A apropriação desta nova abordagem metodológica e didática requer o envolvimento dos agentes educativos, numa perspetiva democrática e de livre reflexão, uma adesão dos atores escolares, na nova estrutura epistemológica de aprendizagem, sem imposições, evitando a edificação de possíveis muralhas conceituais que arreigam resistências didáticas e perspetivas estereotipadas. Com certeza, com a flexibilização curricular agregada ao processo de aprendizagem por competências é possível fazer da utilização prática desse conceito o motor sistémico de recriação da economia do conhecimento nos espaços de aprendizagem (Drucker, 2001; Kruppa, 2005; Amaral, Ribeiro & Sousa, 2007; Ribeiro & Júnior, 2015).

Com os resultados dos dados, observamos que os atores dos centros de formação técnico-profissional vêm encarando o processo de ensino e aprendizagem na APC como sendo um problema que precisava de algum trabalho antes de ser implementado, porque os professores passaram muitos anos a trabalhar na abordagem por objetivos, e não foram preparados para se encaixar nesta nova abordagem.

[...] não se sabe como fazer! Não se sabe como avaliar! O professor tem que trabalhar na abordagem por competência! Mas agora, como é que eu vou avaliar? Como é que eu vou fazer o seguimento disso? [...] Isso está a critério da criatividade e da força de vontade do professor

(Sdp4).

Pegando nestas perspetivas, cruzámo-las com os dados resultantes das questões na dimensão das formas de apropriação do conceito de competências (FACC), do questionário aplicado aos professores e estruturado em oito itens sobre o conceito de competência.

Os resultados revelaram uma tendência de fraca homogeneização concetual (26%) do termo competência com uma média do nível de concordância de 3,62 a um desvio padrão de 0,938 e um erro padrão médio de 0,077 num intervalo de confiança de (3,47; 3,77).

Dos resultados conseguidos, observamos uma tendência concordante, indiciada pela média e pela percentagem de opiniões concordantes de 64,8% abaixo do aceitável<sup>31</sup>. Este é um resultado que indica um fraco grau de apropriação do conceito de competência da

---

<sup>31</sup> A percentagem de concordância aceitável em pesquisas na área de saúde é no mínimo 80% e o coeficiente de concordância Kappa de  $\geq 0,80$ . No nosso caso, tratando de uma pesquisa da área de educação consideramos a taxa de concordância aceitável  $\geq 70$  e o coeficiente de concordância  $\geq 0,6$  (moderada concordância).

parte dos professores, confirmada pelo resultado de testes de moderada concordância com um coeficiente Kappa de 0,481 (vide, quadro 6.2, Cap. 6) embora tenhamos tido um baixo grau de confiabilidade dos resultados no valor de alfa Acronbach de 0,528.

Dos resultados do bloco de FACC, percebemos que 81,2% dos professores admitem que a competência se refere a um saber-fazer, que pode ser avaliado através do desempenho dos alunos, aproximando-se da perspetiva concetual de Perrenoud (2000) e Parry (1996). Considerando que a hipótese da ‘competência se refere a uma capacidade dos alunos que não é diretamente observável, a não ser através dos seus comportamentos’, 46,6% dos professores (a uma média de 3,14) concordam, o que nos leva a rejeitar essa hipótese, apesar de a média estar a tender para o lado concordante, com 52,4% dos professores a discordarem destas hipóteses.

Observando o resultado da questão de que, ‘competência só pode ser avaliada quando colocamos os alunos perante situações novas que exigem uma articulação de conhecimentos’, 60,8% dos inquiridos mostraram estar de acordo, tendo esta hipótese atingido a média do nível de concordância de 3,54, o que nos levou a refutar a hipótese, uma vez que não atingiu a média esperada de 4 e o grau de concordância aceitável que é de 70%.

Colocada a hipótese de “competência e conhecimento serem sinónimos”, somente 29,5% dos inquiridos mostraram “concordantes” ficando muito abaixo do aceitável, atingindo uma média de 2,68, indiciando uma larga tendência discordante dos sujeitos diante desta hipótese. Com a sua rejeição, os inquiridos aproximam-se da perspetiva de Perrenoud (2004), Roldão (2008a) e Varela (2012), rejeitando a possibilidade do termo competência ser sinónimo de conhecimento (*vide* Cap. II)

Quanto à perceção dos professores sobre as formas de exprimir competência nos alunos, 83,9% dos inquiridos, com um nível médio de concordância de 4,01, consideraram que ‘a competência exprime a forma como o aluno é capaz de realizar uma tarefa’. Consequentemente a este resultado, 86,6% dos professores com um nível médio de concordância de 4,3 admitem que ‘a competência se refere a um conjunto de conhecimentos (saber-saber), atitudes (saber-ser) e comportamentos (saber-fazer).’ Mas, quando é colocada a hipótese que ‘a competência é mais facilmente observada em

situações como as do dia a dia, que são pouco estruturadas’, somente 54,1% mostraram concordância tendo sido atingido uma média de concordância de 3,47, não sendo aceitável essa hipótese dada ao seu baixo nível de concordância. Não obstante a média do nível de concordância ser de 3,9 é aceitável, a hipótese de que ‘a competência é um saber em uso’, sendo que a taxa de concordância ultrapassa os 75% dos inquiridos, superior ao limite mínimo aceitável nesta tese.

Da análise cruzada “inter-itens” e “intra-bloco” na dimensão FACC, fizemos uma discussão do índice de concordância e da fiabilidade das informações sobre a apropriação dos conceitos irmanados à competência da parte do sujeito. Considerando os resultados sintetizados na matriz simétrica  $FACC_{ij}$  de contingência, pode-se afirmar que existe uma moderada concordância dos professores do ensino técnico-profissional, quanto às diversas formas de apropriação do conceito de competências. No geral, tomando o coeficiente de concordância kappa ponderada, variando de -1 a 1 na medição simétrica, obtivemos uma moderada concordância na apropriação do conceito de competências por parte dos professores que é dado pelo valor Kappa ponderada de 0,481 (*vide* quadro 6.2, Cap. VI).

Em termos da fiabilidade das respostas do bloco, tivemos um coeficiente de alpha cronbach de 0,528 indiciando baixa fiabilidade dos resultados (*vide* quanto 1, Cap. 6) pese embora aceitável pelos resultados conseguidos em todo o questionário.

Para clarificar o score de concordância conseguido com o questionário, analisamos as formas de apropriação do conceito de competências por parte das lideranças entrevistadas, procurando explorar a consistência das informações e a confiabilidade dos resultados. Se para o diretor  $D_1$  “a competência é quando eu sou capaz de fazer alguma coisa. Eu sou competente quando eu consigo pegar numa cadeira e montá-la; quando eu consigo pegar numa mesa montá-la, sou competente nesta área” ( $D_1$ : 21), para o diretor  $D_2$ , “competência é aquilo que, aos olhos vistos, alguém pode perceber daquilo que são os conhecimentos de um indivíduo. O indivíduo apreende e tem saberes, e a área de competência, penso esteja mais ligada à área do saber e à área do fazer” ( $D_2$ : 36). A competência é entendida como sendo o saber fazer de uma determinada coisa, é a demonstração prática dos saberes apreendidos num determinado contexto de aprendizagem. A “competência é a capacidade de exprimir, trazer para fora, mostrar aquilo

que sou capaz de fazer [...] é pôr em prática aquilo que se aprende em sala de aulas,” (Sdp<sub>1</sub>: 88). O aluno é considerado competente quando demonstra as suas capacidades, aquilo que se apropriou na sala de aula, pondo em prática as aprendizagens, alcançando um estado do mérito. Portanto, “tendo em conta aquilo que aprendemos na sala de aula, ao reproduzi-la na prática, no quotidiano, como uma peça teatral” (idem). Se eu sou competente é porque eu sei fazer tal coisa. Se há uma competência, seja ela qual for, seja ela de que programa for, o aluno tem que ser capaz, tem que ser competente para fazer e para saber. “Quando se fala de competência, fala-se daquilo que o aluno tem que ser capaz de fazer, e daquilo que ele é, daquilo que ele tem que aprender para ser capaz de fazer, aquilo que se pede, aquilo que é exigido” (Sdp<sub>3</sub>: 117). Isto quer dizer que, se eu sou competente, «eu aluno», é porque eu adquiri uma determinada competência, porque houve alguém que me fez atingir determinados objetivos e me fez saber aquilo que eu precisava para que pudesse depois fazer ou dizer da melhor forma, como afirma Roldão (2009b: 586) “prende-se na necessidade de religar todas as coisas ... tenta encontrar respostas mais eficaz”. Portanto, “quando se fala em competência, fala-se de ser capaz de articular conhecimento”. Estas perspetivas aproximam-se daquilo que a OCDE (2002, 2005) caracteriza de competência. O discurso sobre o conceito das competências educativas presentes nas entrevistas, também, estão fortemente relacionados com perspetivas de Pacheco (2006) sobre a valorização das aprendizagens em contexto-ação, a procura de excelência através do saber, saber-fazer, saber viver juntos e saber ser.

### **7.3 Analisar o processo da implementação de práticas de mudanças curriculares no sentido da inclusão do conceito de competência, nomeadamente ao nível da planificação e da avaliação.**

A mudança curricular que se deu, a partir de 2005, no ensino secundário veio introduzir uma nova dinâmica no sistema educativo cabo-verdiano, particularmente no ensino secundário técnico, (EST) mas, nota-se uma evidente resistência dos atores, no concerne às avaliações e às práticas pedagógicas (Pacheco, 2006; Perrenoud, 1999a). Trata-se de um processo que se enquadra na nova lei base do sistema educativo (LBSE), legitimado pelo decreto-lei nº 2/2010 de 7 de maio, que visa o reforço da capacidade e da qualidade de resposta face aos desafios de desenvolvimento de Cabo Verde e das perspetivas do futuro. Nesse sentido, a qualificação do capital humano constitui um

recurso fundamental à economia (Freire, 1996), e tende a focar no ensino baseado no desenvolvimento de competências, priorizando o inculcar de valores de cidadania, de competitividade e de saberes (Azevedo, 2007b; Bourdieu, 2011; Bourdieu & Passeron, 2012; Perrenoud, 2000; Schleicher, 2018).

Dada a competitividade global a que se assiste, são exigidos dos sistemas de ensino e aprendizagem currículos consistentes e profícuos, que permitam a eficácia dos cidadãos na resolução dos problemas da vida, pondo em prática o sistema de valores construído, a partir da mobilização dos saberes propostos por Edgar Morin (2007), articulando-os ao conhecimento e às habilidades, traduzidos em competências na concretização do currículo escolar como tem defendido Perrenoud (1999a, 1999b, 2000a).

A consistência pedagógica do currículo tem sido simbolicamente medida com provas nacionais de quase deficiente impacto nas alternativas de ensino e aprendizagem, por testes sumativos, fichas e outros instrumentos, carecendo de uma acentuada análise no seu design metodológico, na definição dos conhecimentos, das competências e das habilidades, bem como na caracterização das dimensões dos saberes e dos graus de competências que se espera promover com as aprendizagens escolares. O que observamos através dos instrumentos de avaliação é uma prática de avaliação que prioriza a submissão dos alunos a teste, de modo a evidenciar bons ou maus alunos (Perrenoud, 1999a). Assim, das respostas encontradas à questão, de “Como se tem processado a implementação destas mudanças, na prática docente?” na sequência do objetivo anterior, tivemos que ‘analisar as práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competência, nomeadamente ao nível das planificações e das avaliações’.

Na análise das práticas curriculares com recurso aos resultados dos questionários, das entrevistas e do corpus documental operamos em perspetivas dispare. Do *corpus* documental, identificamos défices de indicadores de competências nas planificações e nos instrumentos de avaliação. Quer os graus de competências (Rey, et. Al, 2005) quer as dimensões do desenvolvimento do conhecimento cognitivo (Bloom, 1954), foram observados nas planificações e nos instrumentos de avaliação, ambos expostos nos quadros 6.7 e 6.8 respetivamente (Vid., Cap. VI, § 6.2.2) evidenciando as deficiências metodológicas no alinhamento as competências.

O papel dos instrumentos de avaliação é reconhecido na monitorização do desenvolvimento das competências, uma vez que servem para acompanhamento do trabalho curricular dos docentes com vista ao desenvolvimento de competências dos formandos.

Das análises documentais tomamos as leis bases do sistema educativo, pertinentes normativos, planificações e instrumentos de avaliação, que nos possibilitam uma comparação entre o que está prescrito e as reais práticas curriculares. É certo que “os normativos são instrumentos de regulação e orientação, mas é no papel e capacidade autónoma das escolas e professores” (Roldão, 2018:31) que enquadram as práticas e as ações pedagógicas e metodológicas eficazes e contundentes ao desejado desempenho do formando.

A mobilização das habilidades do formando constitui uma prática escolar de (re)construção do conhecimento em múltiplas aplicações e em diversos campos de atuação (social, económico e cultural), como por exemplo: no planeamento da economia, no controlo da produção, nas estatísticas relacionadas, na indústria entre outras segundo Schleicher (2018).

Com a introdução da APC e a redução dos anos de escolaridade no ensino técnico de quatro para dois (decreto-lei nº 2/2010), a reforma curricular desta via de aprendizagem, redirecionou-se às conceções metodológicas e avaliativas de forma utópica e controversa (Nóvoa, 1999; Perrenoud, 1999a) como pôde perceber com uma das entrevistadas que afirma que,

os meninos no 9º ano já escolhia via técnica, [...] em que [...] tinham módulos das várias áreas. Acabavam por experimentar um bocadinho de cada. Tinham um módulo de serviços e comercio, tinham módulo de eletricidade, tinham módulo de construção civil, e tinham módulos mecânicos, enfim. E, eles experimentavam um bocadinho de cada. E com aqueles módulos depois é que lhes iriam permitir fazer uma escolha mais consciente, mais adiante. Então, quando veio esta revisão de 2005, tirou-se a via técnica do 9º ano e ... passa a começar no 11º ano [...].

(Sdp<sub>3P</sub>).

Este discurso mostra-nos claramente que o currículo anterior possibilitava ao formando um primeiro contacto com as práticas de aprendizagem técnica profissional nas diversas áreas que, posteriormente, permitiram fazer uma escolha mais profícua e

assertiva, e “propiciam por si situações formativas” tal como postulam Roldão e Almeida (2018:38). Em geral, a medida não se julga construtivo, isto porque ela não encarnava estratégias essencialmente pedagógicas que efetivassem o desenvolvimento das competências dos aprendentes (Perrenoud, 1999a).

Com a revisão curricular do ensino técnico, iniciou-se um processo de ampla reforma educativa que, apesar de as perspetivas ideológicas e políticas, segundo o entrevistado D<sub>1</sub>, se tem confrontado com os preconceitos da parte dos agentes externos e internos dos espaços escolares. Tanto na organização como na implementação de práticas pedagógicas enfocadas no desenvolvimento de competências, tem-se operado incompreensões epistemológicas, que há muito, vem dificultando a eficácia escolar e a criação de aprendizagens que impactam na vida sociocultural do formando (Bourdieu, 2007, Gardner, 1995). As medidas avulsas que têm sido tomadas, pecam pelas tais incompreensões epistemológicas e têm dificultado com contundência os resultados alinhados à qualidade total de aprendizagem e a “capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente cultural” (Gardner, 1995). Ao referirmos em medidas avulsas, tomamos o discurso do subdiretor técnico profissional da escola E<sub>1</sub>, que afirma o facto de terem funcionado cursos técnico-profissionais, fazendo uso da metodologia da APC, mas, com a entrada do novo governo foi decidido a nível central que deveria ser suspenso sem uma justificativa plausível.

Relativamente a cursos na abordagem por competências, desde que nós entramos aqui, nós simplesmente concluímos um curso utilizando essa metodologia; concluímos porque, esse curso ... já estava a funcionar no 11º ano, e nós simplesmente concluímos o 12º ano... Isso porquê com a entrada do novo governo, nós recebemos orientações explícitas, dizendo para não abrir mais cursos dessa natureza. Confesso que nós ficamos um bocadinho sem perceber o porquê, mas, foram orientações e tivemos que cumprir. Pela nossa estranheza já no ano seguinte veio orientações contrárias, dizendo que era para continuar, só que essa orientação apareceu num momento em que já todo o ano letivo já estava organizado, não dava de maneira nenhuma, naquela altura implementar um curso de natureza diferente.

(Sdtp<sub>E1</sub>).

Sentimos, contudo, nas entrevistas, opiniões controversas entre os entrevistados. Por um lado, temos aqueles que admitem que a implementação do currículo na APC trouxe muitas deficiências, por outro temos aqueles que, diante das indefinições práticas, consideram que ainda não têm sentido na prática, a inovação proximal da APC. “Apesar de alguns programas terem sido feitos por equipas que desenvolveram conteúdos alinhados

à abordagem por competência, as inovações não entraram em vigor. Os programas foram elaboradas há mais de 10 anos mas, praticamente, não foram ainda colocados em prática” (D1: 29). Diante das dificuldades em colocar em prática o currículo na abordagem por competências, o diretor D<sub>1</sub> afirma que o professor tem procurado abordar “os conhecimentos sempre numa lógica de competências, mas com pendor elevado de uma abordagem por objetivos” (idem). Admite, contudo, que os objetivos de certa forma levarão a competências, e, portanto, trabalhando nesta perspectiva os professores não estarão a fugir muito longe da abordagem por competências. Uma vez bem articuladas as metodologias e as práticas, a aprendizagem vai se concretizando de modo eficiente, operacionalizando as soluções dos problemas. A capacidade de resolver problemas e de elaborar produtos e serviços, tanto no contexto formativo bem como no contexto de empregabilidade, é feita escoltado nos objetivos que devem ser atingidos e localizados numa rota adequada, para que esses objetivos possam sustentar a capacidade cognitiva e sociocultural das pessoas. Neste contexto, as competências aparecem como sendo o resultado desse encontro entre os objetivos, as estratégias e as práticas, na concretização de um produto ou serviço (Bourdieu, 2007).

Para que haja mudanças das práticas pedagógicas é necessário que a reforma aconteça no modo de comunicação dos decisores, envolvendo os atores educativos num diálogo reflexivo, na construção das novas estratégias de aprendizagem e, que estas não sejam meras medidas geoestratégicas e burocratizadas que simplesmente servam para inculcar novos conceitos de avaliação curricular impostas pelas ideologias dominantes que muitas vezes, estão desprendidas do contexto sociocultural e cognitivo das pessoas (Bauman, 2010; Freire, 2002; Frigotto, 2003).

Os entrevistados sentem que “[...] há carência de normativos de como trabalhar na abordagem por competências [...]” (D<sub>4</sub>), o que tem dificultado em grande escala, a prática curricular no sentido de inclusão do conceito de competência, tanto na planificação como nas avaliações denotadas na análise documental no capítulo VI.

Apesar das dificuldades aqui apontadas nas práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competências, 81,9% dos professores inquiridos admitem terem procurado abordar os conteúdos das áreas curriculares que lecionam com base em



situações problema do quotidiano (Item, *PCSICC*<sub>17</sub>). Dos resultados, observamos que 59,1% dos professores admitem terem desenvolvido regularmente trabalhos multidisciplinares com os seus colegas das distintas áreas curriculares nas escolas para criar dinâmicas de ensino significativo que contribua para a mobilização do capital de saberes necessários para a sustentabilidade das economias do Estado contemporâneo (Perrenou, 2002; Tardif, 2002). No entanto, quando são questionados os alunos se ‘os conteúdos abordados pelos professores nas disciplinas técnicas são articulados com situações e problemas do quotidiano’, o resultado indica-nos uma indefinição de concordância com a hipótese. Apesar da tendência de indefinição dos alunos a esta hipótese, e considerando o resultado concordante 55,4% para estes e de 81,9% para os professores, pode-se assumir que existe uma tendência regular dos professores em procurarem abordar conteúdos das áreas curriculares com base em problemas do quotidiano. Esta análise veio da postura reflexiva assumida pelos professores, estando de acordo com as contribuições de perrenoud (1999b) ao afirmar que:

O profissional mobiliza um capital de saberes, de saber fazer e saber ser que não estagnou, pelo contrário, cresce constantemente, acompanhando a experiência e, sobretudo, a reflexão sobre a experiência [...] a reflexão sobre a própria prática é, em si, um motor essencial de inovação.

(Perrenoud, 2002: 186)

Ao reportar os resultados de que os professores ‘desenvolvem regularmente trabalhos multidisciplinares com colegas de outras áreas’, obtivemos na questão *PCSICC*<sub>18</sub> uma taxa concordante de 59% e discordante de 14,7% com uma excessiva taxa de indecisão de 26,2%. Apesar de o percentual dos inquiridos concordantes na questão *PCSICC*<sub>18</sub> ser de 59%, refutamos as hipóteses por estar abaixo do percentual de concordância aceitável que é de 70%. O resultado informa uma fraca prática de atividades multidisciplinares no ensino técnico profissional. Não obstante estes resultados, cruzando-os com a questão colocada aos alunos se ‘os professores passam trabalhos práticos e de pesquisas para o aluno aplicar e articular os conhecimentos das diferentes disciplinas’, depuramos uma taxa de concordância de 78,6%. Embora os dados do item *PCSICC*<sub>18</sub> dos professores nos levem a uma refutação da hipótese pela tendência de indefinição de concordância, o resultado depurado no questionário dos alunos permitiu-nos concluir parcialmente de que nas escolas técnicas profissionais existe alguma tendência em estabelecer uma articulação

entre os professores, numa relação de interdisciplinaridade na busca de melhores formas de desenvolver competências dos formandos.

Trata-se de uma tendência também percebida nas entrevistas, ao questionarmos “que práticas vêm sendo promovidas junto dos professores do ensino técnico para permitir uma aprendizagem contextualizada dos alunos?”, em resposta, o diretor da escola técnica E<sub>2</sub>, afirma que não existem práticas metodológicas direcionadas à interdisciplinaridade que permitam uma acentuada articulação dos conhecimentos escolares. Já o diretor da escola E<sub>4</sub> e a subdiretora pedagógica da escola E<sub>3</sub> admitem ter vindo a assistir ao envolvimento dos professores em atividades multidisciplinares e interdisciplinares, considerando fundamental a articulação dos professores das diferentes disciplinas porque “[...] permite beber da experiência de cada um e assim, melhorar os resultados de aprendizagem [...]” (D<sub>4</sub>:54). Entre os sujeitos da pesquisa parece haver alguma discordância sobre o envolvimento dos professores da formação técnico-profissional neste processo. Entre os sujeitos da pesquisa parece haver alguma discordância sobre o envolvimento dos professores da formação técnico-profissional neste processo que permita uma aprendizagem contextualizada e que propicia o desenvolvimento das competências do formando. Deste ponto de vista, não há motivos para preocupação. “Preocupante é, sim, que a par das múltiplas inovações introduzidas, se mantenha um imobilismo estrutural, impermeável a todos os elementos do novo contexto” (Roldão, 1999: 16).

As disseminações das experiências pedagógicas permitem ao professor uma articulação dos saberes na gestão curricular, na planificação das atividades didáticas e de outras correlatas práticas escolares de capacitação por competências (Roldão, 1999). Apesar das dificuldades em articular os saberes entre as quatro escolas técnicas cabo-verdianas internamente, procuram-se ajustar os saberes entre as diferentes áreas curriculares, como afirma a subdiretora pedagógica da escola E<sub>3</sub>. Em termos epistemológicos, para Roldão e Almeida (2018), a interdisciplinaridade do currículo supõe um trabalho conjunto e integrado no intuito de estabelecimento da relação exogâmica (Wasserman & Faust, 2013), na conjugação dos saberes interdependentes que possibilitam a criação de espaços de trabalho conjunto e de aprendizagem articulada em torno das metas educativas.

Na ótica dos entrevistados, o que dificulta a interdisciplinaridade entre escolas é o facto de Cabo Verde ser um país insular, e, fazer uma interdisciplinaridade com todas as escolas técnicas acarreta elevados custos ( $Sdp_{E2}$ ) apesar de ser uma necessidade para ajustar os saberes às situações contextuais como afirmam Coelho (2017) e Santos et al. (2018).

Os entrevistados reconhecem a interdisciplinaridade como sendo uma prática que permite aos professores alinhar as suas metodologias às dinâmicas de aprendizagem efetiva dos aprendentes, “com programação estratégica de atividades, sua sequência, previsão de simultaneidade e complementaridade de tarefas para vários grupos de alunos” (Roldão & Almeida, 2018:32) ao tentar ajustar o currículo, procurando a melhor maneira de abordar os conceitos.

A interdisciplinaridade deve ser um processo de complementaridade dos saberes através da articulação e não um refúgio do absentismo didático nem de desresponsabilização pedagógica. A interdisciplinaridade é vista como uma forma de partilha de experiências, de reflexões e de diálogo, de como trabalhar este ou aquele conteúdo. Assim, “[...] interdisciplinaridade supõe o trabalho científico conjunto e integrado [...]” (Roldão & Almeida, 2018:42) dos professores de vários domínios ou especialidades compartilhadas, procurando dinâmicas de ensino proativo que permitam fazer uma aprendizagem útil. “A interdisciplinaridade curricular visa, antes de mais, criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas [...]” (idem).

De qualquer maneira, a interdisciplinaridade curricular permite aos professores ajustar estratégias didáticas e metodológicas para trabalhar o conteúdo de modo integrado e articulado como defendem Roldão e Almeida (2018) e a subdiretora pedagógica  $Sdp_3$ . A interdisciplinaridade é vista pela entrevistada  $Sdp_3$ , assim como por Roldão & Almeida (2018) como meio de fazer a articulação dos saberes curriculares, detetando o que se repete nas distintas disciplinas, ver o que pode ser diferente e procurar convergir num todo. Os conteúdos não podem ser excluídos do programa da disciplina x porque faz parte do programa da disciplina y ( $Sdp_3$ ). A subdiretora pedagógica da escola  $E_3$  justificou a sua perspetiva afirmando: “[...] eu não vou perguntar uma coisa num teste por exemplo, num trabalho, ou qualquer coisa que eu peço para os meninos fazerem, que eu nem se quer fiz

referência na aula, só porque eu sei que um outro professor já a abordou [...]” (*Sdp<sub>3</sub>*:112). Caso isto venha a ser prática, a avaliação perde a essência da melhoria das aprendizagens consentidas face às estratégias de trabalho utilizadas nos grupos de professores de cada turma.

A questão da introdução da organização curricular por competências tem espoletado acesos diálogos entre os atores escolares e, neste contexto, quisemos saber pelo item PCSICC<sub>19</sub>, se veio alterar substancialmente a forma como o professor planifica o seu trabalho, consegui-se uma média de concordância de 3,77 a um desvio padrão de 0,926 com um erro padrão médio de 0,076, evidenciando uma normal taxa de homogeneidade (25%) de dados em torno da média, sendo certo que os resultados nos indicam uma tendência de indefinição embora tenhamos 65,7% dos inquiridos concordantes com esta hipótese. Dos resultados obtidos da análise das planificações e dos instrumentos de avaliação vê-se que apesar de existir uma tendência de trabalhar na abordagem por competências, ela ainda não se traduz com efetividade e incisividade pedagógica (vide Cap. 6). Porém, a alteração da prática docente é, segundo o diretor da escola técnica D<sub>4</sub>, sentida mais nas oficinas, onde há mais possibilidade de práticas de aprendizagem contextualizadas. Os professores ficam muito mais próximos dos educandos, observando a destreza e as habilidades com que são postos em prática os saberes individuais e coletivos. Nas práticas recriam espaços de aprendizagem fora das escolas, em contexto real de trabalho que, no entanto, para a subdiretora pedagógica Sdp<sub>4</sub> “[...] há pouca prática na abordagem por competência, e isto acaba sendo um pouquinho complicado [...]. Eu diria mesmo que essa abordagem por competência não está se traduzindo muito na prática. É algo que (...) foi aprovado tudo bem, mas na prática não está a ser traduzido” (*Sdp<sub>4</sub>*). Para a entrevistada, a inclusão do conceito de competência deve ser sentida nas práticas curriculares e isto com certeza pode ser observada na forma como o professor avalia seus alunos. Porém, é preciso que o professor saiba “o que fazer e como fazer, o que é para fazer, como é que vai avaliar. Assim, pergunta-se: como é que vai fazer o seguimento de tudo isso? Parece que isto tem andado a critério da criatividade e da força de vontade de cada um” (*idem*). Nesta perspetiva, fazendo uma discussão destes resultados com aquilo que conseguimos do questionário aplicado aos professores, no que concerne ao item PCSICC<sub>20</sub>, em que são analisadas as substanciais alterações obtidas na avaliação dos alunos

com a introdução da organização curricular por competências, tais resultados vieram confirmar aquilo que Rocha e Seabra (2017:7) referem, ao considerarem que “[...] a elaboração dos novos programas para as diferentes disciplinas, não se fez acompanhar de uma revisão do sistema de avaliação para que possa responder às mudanças que foram introduzidas”. A taxa de concordância é de 68,4% e a média do nível de concordância de 3,77 a um desvio padrão de 0,994 e o erro padrão médio 0,081 indica-nos uma ligeira tendência concordante dos professores ao item, “introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente a forma como avalio os meus alunos” dentro de um intervalo de confiança [3,61; 3,93], muito próximo do nível concordante. Apesar de ser um resultado muito próximo do nível de “concordo”, rejeitamos a hipótese de que a introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente a forma como os professores avaliam os alunos. Diante destes resultados, corroboramos a subdiretora pedagógica da escola E<sub>4</sub> de que as práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competências ainda não estão sendo traduzidas, visto que não se alterou substancialmente a forma como os professores avaliam os seus alunos. Neste âmbito, para que haja realmente a implementação das práticas de mudanças curriculares, no sentido de inclusão do conceito de competência, tanto a nível das planificações, bem como das avaliações, teremos que romper com o tradicionalismo pedagógico e de liderança escolar e, através da sistematização das experiências anteriores construir uma proposta que sustenta as aprendizagens essenciais na formação técnica e profissional, em articulação com as comunidades empresariais e profissionais (Kisil, 1998; Rocha & Seabra 2017; Roldão & Almeida, 2018). Em todas as escolas técnicas e profissionais cabo-verdianas ainda o modelo de avaliação é fortemente amarrado ao modelo tradicional. “A avaliação tradicional é uma amarra importante, que impede ou atrasa todo o tipo de outras mudanças. Soltá-la é, portanto, abrir a porta a outras inovações” (Perrenoud 1999:3). O rompimento do modelo tradicional de avaliação quebra outros obstáculos de práticas pedagógicas evocando novas estratégias metodológicas e de lideranças escolares.

Colocada a hipótese de que ‘a introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente as estratégias metodológicas que o professor implementa na sala de aula’, o resultado direcionou-nos a uma fraca concordância com a percentual de 66,2% de professores que admitem tal possibilidade. Com a média do nível

de concordância de 3,7, um desvio padrão de 1,001 e um erro padrão médio de 0,082 que indicia fraco grau de homogeneidade de dados em torno da média, resultante da taxa de dispersão relativa de 27,1% num intervalo de confiança para média de [3,68; 3,71]. Os resultados mostram que ainda não se verifica substancial alteração nas estratégias metodológicas advindas da organização curricular por competências (Morgado, 2018; Roldão & Almeida 2018). Ao aferirmos sobre estes resultados, confrontando-os com as perspetivas dos entrevistados sobre as práticas curriculares desenvolvidas pelos professores na sala de aula no sentido de promover a aprendizagem por competências, a subdiretora pedagógica da escola E<sub>3</sub> afirma que antes do trabalho da sala de aula, os professores desenvolvem um vasto trabalho de coordenação, em que se discutem as estratégias e metodologias a implementar nas práticas de avaliação. Sem dúvida, as estratégias de mudança das práticas de avaliação, para que sejam eficazes é necessário implementar também práticas pedagógicas, na sala de aula que fomentam a cultura de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser, de modo a fomentar o desenvolvimento sustentável como delineou UNESCO (1998, 2013). No fundo, segundo Morgado (2018), para além dos conhecimentos essenciais para a formação de cada jovem, o novo modelo de aprendizagem que se quer, engloba outras destrezas, competências e sensibilidades que os aprendentes precisam desenvolver tanto no contexto de aprendizagem, bem como da convivência social e da empregabilidade.

A substancial alteração das estratégias metodológicas, no sentido de implementar uma gestão curricular enfocada em competências exige uma preparação antecipada, quer nas reuniões de coordenação, conjugando esforços, quer no trabalho em casa planificando, preparando materiais de aprendizagem, organizando os saberes em função da característica dos formandos e do currículo fortemente influenciado pelo contexto e pelas políticas transnacionais (Garcia, 2011; Morgado, 2018). A implementação das estratégias deve ser encarada como um meio de partilha de saberes em que chegando a sala de aula, o professor apresenta as informações, o conhecimento e impele o formando a participar de forma ativa e efetiva, pondo em ação suas habilidades e atitudes de modo a atingir a competência (Le Boterf, 2003). Quando o professor chega, há uma orientação, há um acompanhamento, mas o formando tem que trabalhar no sentido de chegar onde é que o professor quer. Mas isso, naturalmente, para o professor pôr o formando a trabalhar

precisa estabelecer dinâmicas concetuais envolventes na construção do saber, “promover níveis de consciência e análise crítica relativamente às práticas e às opções curriculares” (Roldão & Almeida, 2018: 38). A aula, neste contexto, direciona-se mais para o aluno do que para o professor. O professor naturalmente vai acompanhando, vai orientando, vai explicando, mas o aluno é que está a fazer a construção do seu saber num processo de auto e inter-formação como defende a subdiretora pedagógica  $Sdp_2$  em convergência com Roldão e Almeida (2018).

A questão do trabalho em conjunto nas coordenações, é para a subdiretora  $Sdp_2$ , preponderante porque permite preparar todas as atividades a desenvolver na sala de aula, e, “[...] para as aulas ou outras atividades curriculares da escola, podem constituir excelentes situações de informação para uma escola ou agrupamento e/ou alguns grupos de professores [...]” (Roldão & Almeida, 2018:39). Assim, neste contexto, torna-se a discutir essa perspetiva com os posicionamentos face à afirmação ‘os professores trabalham em conjunto, tendo em conta a forma como as competências essenciais do ensino técnico podem ser desenvolvidas junto de cada grupo de alunos’. Dos resultados apresentados no capítulo VI, vimos que 59,1% dos professores inquiridos concordaram com esta hipótese, tendo obtido uma média, em termos do nível de concordância, de 3,56 com um desvio padrão de 1,035 e o erro padrão médio de 0,085, indiciando fraca homogeneidade de dados, dada a taxa de dispersão relativa de 29,1%, com um intervalo de confiança para média de [3,40; 3,73] indicando que os professores não trabalham em conjunto, tendo em conta a forma como as competências essenciais do ensino técnico podem ser desenvolvidas junto de cada grupo de alunos.

Ao fazermos a análise de confiabilidade e de concordância inter itens e intra blocos na dimensão  $PCSICC_{ij}$ , obtivemos um Alpha Acronbach 0,659 indicando uma moderada confiabilidade dos resultados com um índice de concordância de 0,472, indiciando uma moderada concordância intra blocos.

Os índices de concordância das associações inter-itens no bloco  $PCSICC_{ij}$ , revelam-nos valores entre ligeiras e consideráveis concordâncias, sendo a ligeira concordância de maior prevalência. Destacamos os três pares ( $PCSICC_{19}$ ,  $PCSICC_{21}$ ), ( $PCSICC_{20}$ ,

$PCSICC_{21}$ ), ( $PCSICC_{21}$ ,  $PCSICC_{22}$ ), revelando índices de consideráveis concordâncias de 0,305, 0,385 e 0,203 respetivamente.

Os valores do teste de concordância mostram com objetividade o porquê da rejeição das hipóteses do bloco, concluindo de modo conjugado, a partir dos vários elementos recolhidos que os centros de formação técnico-profissional cabo-verdianos não têm implementado práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competências, pelo menos de forma sistemática e generalizada.

#### **7.4 Identificar, na ótica de professores e gestores, o papel das lideranças na promoção de práticas educativas inovadoras que evoca mudanças nas escolas técnicas e profissionais, com base no conceito de competência.**

Na sequência dos objetivos anteriores, no bloco  $RLPI_i$  ( $i=23 \dots 27$ ) (Relações de Lideranças e Práticas Inovadoras), incidimos em questões relacionadas com as ações empreendidas pelas lideranças com vista à promoção de formação dos professores em temáticas atinentes à APC e aos incentivos à implementação de práticas pedagógicas inovadoras de modo a desenvolver o ensino nesta abordagem (Alves 2017; Ausubel, 2003; Hargreaves, 2004).

Este empreendimento exige uma dinâmica curricular e pedagógica, orientada sobre a égide da flexibilidade de lideranças eficientes e eficazes nas relações socio-emocionais, ajustadas a dinâmicas culturais das escolas, dos alunos, dos contextos e das múltiplas relações e práticas inovadoras (Rocha, Seabra & Abelha, 2021). Assim, procuramos com os dados empíricos discutir os resultados apresentados no capítulo VI, com as tais relações de lideranças e práticas inovadoras que são empreendidas nas escolas técnicas-profissionais cabo-verdianas na promoção da sustentabilidade do ensino e aprendizagem ancorado a uma liderança “[...] orientada para a eficácia e a eficiência das instituições educativas” (Idem, 2021:2).

A influência das lideranças na capacitação dos formadores deve também expressar a flexibilização metodológica em afetação aos resultados de aprendizagem e que estes devem estar agregados aos valores culturais da escola, antevendo as prioridades socioeconómicas das famílias, no empoderamento dos aprendentes. Assim, de acordo com Hernández (2000) e Xavier (2007), como monitores das mudanças, os líderes devem



procurar canais de comunicação entre os curriculistas, os planejadores e os professores na execução e na implementação das inovações e reformas educativas orientadas para o desenvolvimento de competências (Pacheco & Seabra, 2010; Rocha, Seabra & Abelha, 2021), reduzindo os ruídos didáticos em contrassenso. As comunicações nos espaços de reflexão devem ser vinculadas a jusante e a montante, com elevação, de modo que os conflitos que emanam sejam interpretados como elementos de inovações, carecendo de revisões e não como obstáculos à mudança, sujeitos a medidas administrativas e burocráticas. As revisões das inovações devem ser realizadas de forma contínua, sobretudo quando se trata de uma reforma curricular. Assim, torna-se necessário destacar a contenção dos líderes nas excessivas medidas burocráticas que inibem o desenvolvimento intelectual e o livre pensamento dos discentes e docentes (Hernandez, 2000; Libânio, 2004; Hargreaves, 2004; Xavier, 2007).

O resultado do questionário aplicado aos professores permitiu-nos aferir sobre os indicadores de liderança que acentua as atuações dos diretores, subdiretores e coordenadores dos centros de formação profissional, enquanto líderes de topo e intermédios nos espaços de aprendizagem, relações essas, perspetivadas por Lück (2006, 2011) e Hargreaves (2007). Os resultados nesta dimensão ‘relações de lideranças e práticas inovadoras’ (RLPI) foram tidos com um alto nível confiança, com um coeficiente alfa de Cronbach de 0,871, o que evidencia uma forte consistência das questões do bloco. A complementaridade dos resultados dá-se pela análise dos conteúdos das entrevistas que foram aplicadas aos líderes e os documentos oficiais consultados, de modo a explorar aspetos subjetivos, com alguma pertinência à gestão e liderança dos atores escolares e com foco no desenvolvimento das competências (Seabra, 2015).

Os resultados obtidos, quer nos questionários, quer nas entrevistas, permitiram-nos apresentar um correlato entre os dados, aferindo na perspetiva dos sujeitos, «em que medida as práticas de liderança contribuem para o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras nas escolas técnicas e profissionais com base no conceito de competência» (Rocha & Seabra, 2017). A transformação requer o envolvimento das lideranças de topo e intermédias na mobilização das competências através de incentivos a práticas inovadoras (Delors, 2010; Pacheco, 2018b). Diante deste desiderato, procuramos identificar as perspetivas que os professores têm sobre as relações entre as práticas de lideranças

empreendidas pelos diretores, subdiretores e coordenadores dos centros de formação técnico-profissional na promoção de formações e os incentivos ao ensino e aprendizagem por competências (Roldão & Almeida, 2018). Os resultados confirmam aquilo que Morgado e Silva (2019) defendem, ao afirmarem que a dinâmica da gestão escolar deve imprimir uma consistente articulação entre os saberes ansiados pela sociedade, o currículo e as inovações, permitindo assim, uma aprendizagem eficaz, útil e sustentável.

O baixo índice de concordância, resultante da análise cruzada dos dados intra-blocos do questionário, permitiu-nos fazer uma discussão profunda das ações desenvolvidas no empoderamento pedagógico e metodológico dos professores no desenvolvimento das competências dos alunos. Entre as hipóteses resultantes das questões propostas no capítulo anterior (Cap. VI) houve uma indicação de deficientes relações das lideranças no concernente às práticas com foco no desenvolvimento das competências dos atores escolares (Whitaker, 2000; Pacheco, 2013), e, isto porque, as informações vinculadas à capacitação docente pouco têm sido no sentido da conceitualização das competências transversais e efetivas a serem trasladadas ao mercado e à competitividade. Nos resultados observamos que existe uma carência relacional das lideranças na promoção de práticas educativas inovadoras e também a necessidade de imprimir dentro dos centros de formação técnica e profissional, um amplo processo dialógico entre as diversas áreas de conhecimento para que seja promovida a articulação de todas as condições materiais e humanas, como defende Lück (2009b).

Em assunção a existência do défice relacional de liderança escolar, nos centros de formação técnica profissional justifica-se pelos resultados da primeira hipótese desta dimensão  $RLPI_{23}$ , (vide, cap. VI) que indiciam uma tendência discordante dos sujeitos (professores) evidenciada pela média do 2,97, o desvio padrão de 1,078 e o erro padrão médio de 0,088. Esses resultados demonstram o fraco engajamento dos gestores das escolas técnicas e profissionais em promoverem formações de professores, sobre temáticas relacionadas com as competências e revelam a existência de deficientes capacidades de lideranças, daqueles agentes educativos ao dirigirem com fraco entusiasmo as questões inovadoras, que em grande parte resulta do défice de conhecimentos, tal como afirma Michael Fullan (2007).

De igual modo, analisando e reportando as respostas da hipótese  $RLPI_{24}$ , deparamos com uma indefinição dos inquiridos (professores) quanto à atuação dos líderes intermédios em promover formações de professores sobre abordagem por competências. Neste âmbito, os dados vieram confirmar Leithwood e Day (2008), na necessidade dos gestores escolares serem mais atuantes em relação à liderança pedagógica, contribuindo assim, para uma verdadeira estrutura organizacional, estabelecendo relações inteligíveis na mobilização das competências transversais e efetivas dos aprendentes assim como, criando o vínculo relacional entre as lideranças e os professores de forma cordial e responsável fazendo as escolas funcionarem de modo eficaz. Como diz Perrenoud (2000b:21), a “[...] competência só se desenvolverá realmente se as escolas funcionarem (...) e se os professores sentirem institucionalmente responsáveis pelo conjunto da formação [...]”

Quanto aos incentivos das lideranças “os professores devem implementar formas inovadoras de ensinar, os resultados não se distanciam dos anteriores, sendo certo que para o item  $RLPI_{25}$ , os resultados acusam a indefinição com a percentual de 33,6% dos inquiridos. Tal indefinição fundamenta-se pela assunção dos gestores em demonstrarem nas entrevistas, estarem pegados ao passado, muitas vezes limitados a cumprir orientações dos serviços centrais e assumindo que, em termos das inovações pedagógicas, “não é nada de diferente do que já se fazia antes” ( $Sdp_{E3}$ :124), isto porque sentem a dificuldade em como inovar. As dificuldades demonstradas pelas lideranças em inovar, segundo Varela (2012) prendem pelo facto da abordagem por competências não estar traduzida numa efetiva inovação ao nível das práticas escolares. Decerto, a dificuldade em inovar, tanto da parte das liderança como dos professores, dá-se pelo facto da cultura pedagógica das escolas, em que estes trabalham, estar enraizadas nas suas consciências há bastante tempo, o que dificulta as possibilidades de inovação e consequentemente a mudança de paradigma nas práticas escolares.

De acordo com os resultados obtidos no capítulo VI, o item  $RLPI_{26}$  acusa também uma indefinição de opiniões com 36,2%, mas com uma tendência concordante visto que há uma igual a percentual de inquiridos concordantes com os que nem concordam nem discordam. Assim, assumimos a indefinição dos inquiridos de que, nas escolas técnicas-profissionais, os professores são incentivados pela liderança intermédia a implementar formas inovadoras de ensinar.

Ao analisar o resultado do índice de concordância por pares de itens de forma isolada na matriz, apuramos que existe uma moderada concordância para os pares  $(RLPI_{23}; RLPI_{24})$  ,  $(RLPI_{25}; RLPI_{26})$  e  $(RLPI_{26}; RLPI_{27})$  situada no intervalo de concordância de  $[0,40; 0,60]$ , enquanto para os restantes, tivemos consideráveis concordância  $[0,20; 0,40]$ , pelo que, podemos perfeitamente admitir a indefinição dos professores quanto às «promoções e incentivos das lideranças aos professores a práticas inovadoras». O quadro dos índices de concordância revela-nos o défice relacional que as lideranças têm com os seus liderados nos contextos de aprendizagem técnico-profissional, quer no exercício da liderança curricular, pedagógica e emocional, quer na promoção de formação de capacitação docente em temáticas relacionadas ao desenvolvimento de competências.

A fraca previsão metodológica contida nas planificações e a ausência de atividades curriculares atinentes a formações alinhadas a temáticas relacionadas com as competências reconfirmam as tendências de indefinição de respostas dos professores quanto às relações de lideranças e práticas inovadoras. Tal indefinição é sentida também nas entrevistas com as lideranças quando questionados «se a abordagem por competências trouxe algumas alterações nas práticas de lideranças nas escolas?» tendo obtido respostas, como por exemplo, «não consigo lembrar de um elemento que posso assim referenciar» ( $D_{E4}$ ). Os resultados confirmam a prevalência da tendência burocrática das organizações escolares em dar mais importância aos líderes do que aos liderados como defendem Golman, Boyatzis e MacKee (2007), deixando descobertas as lideranças curriculares com enfoco nas emoções didáticas e pedagógicas na reorientação metodológica. Tudo isso desabrocha nos professores e alunos a liberdade de verem tudo o que têm de melhor, tanto no ensinar como no aprender, como aludem Alarcão (2001) e Senge (1999) nas suas asserções sobre o trabalho em equipa nas organizações de aprendizagem.

As grandes dificuldades para a implementação da metodologia de desenvolvimento de competências estão na “falta de materiais e na falta de formação dos professores ( $D1: 9$ ). Não obstante as reconhecidas dificuldades em promover a formação dos professores sobre temáticas relacionadas com as competências, os entrevistados reconhecem as formações de capacitação de docentes como meio para promover a desejada

aprendizagem significativa. Assim, apesar de as formações, que têm sido solicitadas, não serem de pendor da pedagogia por competências, para apoiar os professores na melhoria das suas práticas e competências pedagógicas e de liderança nas aulas, os entrevistados reconhecem que as formações que são solicitadas ao poder central, são formações com enfoque nos conteúdos técnicos/específicos e não na perspetiva da abordagem por competências (entrevistas D<sub>1</sub>, D<sub>4</sub>).

Diante dos resultados analisados, chegamos à conclusão de que a assunção à liderança escolar implica uma relação muito além do conduzir, do guiar as pessoas e fazê-las seguir determinados propósitos e ideais (Fullan 2005; Leithwood, et al., 2006).

A robustez epistemológica abrange todas as dimensões de conhecimento e do desenvolvimento cognitivo e deve estar conexa às capacidades e às habilidades, flexibilizando os saberes com foco no êxito e no desempenho das atividades humanas, quer elas sociais, económicas, científicas, éticas e espirituais com sujeitos prontos a desvendar os detalhes prescritos nos currículos e ajustá-los, com alguma perplexidade sociocultural, aos grupos conexos. A perplexidade dos diretores, subdiretores e coordenadores dos centros de formação técnico-profissional, na gestão pedagógica dos professores e da aprendizagem dos alunos, contribuiu de forma direta e indireta na indefinição de respostas retidas nos resultados dos dados quantitativos anteriormente apresentados. Esta perplexidade realçada pelos autores, como Fagerberg (2003), Pacheco (2006), Varela (2011) Hargreaves (2004) e Laitwood e Day (2008) que vêm dissertando sobre o embaraço existente no processo de qualidade educativa, advertindo os decisores no sentido de melhorar o quadro didático-pedagógico dos professores, dotando-os de condições socioemocionais e tecnológicas que lhes permitam um desempenho eficiente na formação do carácter e do espírito das novas gerações, permitindo-lhes utilizar estratégias inovadoras para desenvolver as aprendizagens e avaliar os seus alunos. Esta mudança que, tanto tem sido ventilada nos circuitos e nos diálogos das políticas educativas surge na necessidade de adequar as aprendizagens às mudanças ocorridas no contexto da economia global e local, com as premissas curriculares alinhadas ao ensino híbrido, na tentativa de responder as exigências do mercado de trabalho fortemente competitivo. Cabe-nos lembrar que a mudança educativa não se trata de um rompimento com o tradicional, isto porque as estratégias, os modelos e as técnicas pedagógicas não surgem e muito menos desaparecem

no nada. Em qualquer mudança curricular haverá sempre um fio que liga todas as metodologias anteriores com as inovações. Existe sempre uma continuidade no processo de ensino e aprendizagem tal como afirma o diretor da escola técnica E2, perspectiva essa alinhada ao de Hargreaves (1998).

### **7.5 Compreender as perspetivas dos diferentes intervenientes sobre a relação entre o ensino técnico e profissional e a preparação para o mercado de trabalho, salientando o papel da noção de competência.**

Procurando respostas para as demandas globais, os governos são forçados a ajustar os currículos escolares, particularmente os da formação técnico-profissional às correntes hegemónicas demandadas pela competitividade (Guile, 2008, Martinazzo, et al. 2014; Sousa Santos, 2010), com reformas ajustadas às políticas económicas e sociais.

As perspetivas iniciais das reformas eram adaptar o currículo do ensino técnico cabo-verdiano às economias globais e às reivindicações do mercado, tendo como propósito responder às críticas dos empregadores que procuram trabalhadores com capacidades intelectuais, técnicas e socio-emotivas, consagradas a todos os níveis, para resolver problemas e tomar iniciativas (Delors, et al. 2004; Díez Gutiérrez, 2009; Jover & Fernández, 2015) que atendem a “serviços mais eficazes e mais justos ao serviço do crescimento e emprego” (Ministério da Educação de Cabo Verde, 2017:13). Porém, nesse jogo económico dualista, Estado/empresariado, escola/mercado de trabalho, aprendizagem/empregabilidade, hegemónico/contra-hegemónica, global/local, “as perspetivas dos professores foram negligenciadas no início do debate, mas os professores podem ser a principal força na implementação da reforma” (Fu, 2018). A negligência dos decisores no envolvimento dos professores nas reformas curriculares e na abordagem por competências é sentida com os resultados referentes *‘às perspetivas dos diferentes intervenientes sobre a relação entre o ensino técnico e profissional e a preparação para o mercado de trabalho, salientando o papel da noção de competência’* (Rocha & Seabra, 2017).

A articulação dos entes disjuntos e dualistas, anteriormente apresentados, detém uma ambivalência nas relações curriculares que se estabelecem com todos os atores sociais, para a concretização de mudanças paradigmáticas, através da efetivação das

reformas, instituindo uma recontextualização curricular que gera a produção de um novo discurso pedagógico e da qualificação profissional (Lück, 2009a; Morgado, 2017; Perrenoud, 1999b). A dualidade existente de forma difusa na sociedade contemporânea requer segundo Fullan (2007) e Leithwood et al. (2005), um constante diálogo entre descodificadores e implementadores curriculares (neste caso os professores), evitando choques entre as perspetivas e as deficitárias tendências nos espaços de reflexão pedagógica e de sala de aula, por falta de recursos cognitivos e de interesses dos seus atores.

Pesquisadores em questões curriculares procuram medidas epistemológicas e pedagógicas que atenuem os atores escolares com suas desinquietações, fruto das pressões externas e internas (Pacheco, 2011, Schleicher, 2018) que aproximam a escola aos contextos de empregabilidade. O articular das aprendizagens escolares com o contexto de trabalho concede ao aprendente a capacidade de agir eficazmente perante as necessidades do mercado e possibilita atitudes e ações que o conduzem ao êxito individual e coletivo, com segurança, diminuindo assim a precariedade do emprego como referiram Dias (2010) e Perrenoud (1999a). Para tal, a ação pedagógica dos professores e das lideranças escolares ultrapassam o interior da escola e passam a ser de monitoramento das competências que os mercados e as organizações esperam, observando e avaliando as expetativas propensas às mudanças e às inovações curriculares tal como defende Leithwood, Sun, e Schumacker (2019) a nível dos domínios e das práticas de lideranças escolares.

Com os resultados, deparamos que os atores escolares, neste caso, os líderes de topo e intermédios e os professores não têm estabelecido conexões com o mercado de trabalho, possibilitando a eficácia nas relações entre as práticas escolares e as práticas de empregabilidade (Leithwood, & Day, 2008; Morgado, & Silva, 2019; Pacheco, 2011; Westera, 2004). Isto porque, segundo o diretor da escola E<sub>3</sub>, “[...] o aluno, ao terminar o ensino técnico nas qualificações, faz estágios [...]” (D<sub>3</sub>:49), mas, nem todos têm este privilégio, por falta de políticas de integração dos formandos, sendo que somente “aqueles que conseguem estágios é que vão pôr na prática o conhecimento académico adquirido na escola” (idem).

Os entrevistados reconhecem que o desenvolvimento de competências exigido pelos empregadores, somente está sendo observado nos formandos que frequentaram as qualificações, com base na abordagem por competências, implementada a partir de 2005; “Os empregadores dizem que neste momento a escola técnica não está preparada para o mercado de trabalho porque o aluno não tem a competência do saber-fazer (isto falando das áreas tradicionais da via técnica)”(D<sub>1</sub>:18). Assim, existe uma forte necessidade de adaptar os currículos dos cursos tradicionais às necessidades sociais e económicas atuais, como defendem Jover e Fernández (2015), focando nas aprendizagens por competências e dando aos formandos a possibilidade de colocar em ação as suas aprendizagens, experienciando na prática todo o conhecimento pragmático (Jover & Fernández, 2015; Pacheco, 2009; Vesentini, 2009). Segundo um dos entrevistados a criação das qualificações foi pensada precisamente para acompanhar o mercado de trabalho, ao afirmar que “[...] apresentaram aos jovens um leque mais vasto de formações [...] que vão de encontro a questão da abordagem por competências, porque precisamente, a ideia é esta: preparar os alunos para o mercado de trabalho” (*Sdtp*<sub>2</sub>). Naturalmente, a aprendizagem voltada para ação e experimentação é possível se e só se os professores e as lideranças mobilizarem junto dos atores sociais as condições e os recursos necessários, facilitadores da formação por competências (Guimarães, Pacheco, & Seabra, 2013). As condições e os recursos passam necessariamente pelo diálogo com empregadores, os profissionais das diferentes áreas, articulando a teoria e a prática nos contextos reais de trabalho, com estágios, palestras e feiras de profissões permitindo assim, que o formando tenha competências para melhor abordar o mercado de trabalho e eventualmente, nas suas funções normais como profissionais resolverem determinados problemas que aparecem no dia a dia.

Assim, dos resultados conseguidos no capítulo VI, tivemos a preocupação em saber de que forma os professores e as lideranças vêm promovendo o ensino por competências junto dos empregadores de modo a facilitar a inserção dos seus aprendentes no mercado de trabalho, tendo em linha de conta os quatro pilares da educação para o século XXI propostos por Jacques Delors (1998). Das entrevistas, o diretor da escola E<sub>2</sub>, afirma que estão a ligar o ensino técnico aos empresários e às empresas cabo-verdianas dentro de todo este processo no qual está prevista a questão dos estágios que vão ser feitos na relação com o tecido empresarial cabo-verdiano, pese embora, neste momento, não



termos conseguido empresas para absorver nossos formandos nos estágios. No entanto, o diretor da escola técnica E<sub>1</sub> reconhece que “neste momento o ensino técnico como está, prepara o aluno apenas para ir prosseguir os estudos. Não prepara o aluno para o mercado de trabalho” (D<sub>1</sub>). Para o entrevistado, o ensino técnico nalgumas áreas prevalece uma forte componente teórica, e é dada pouca importância à prática, o que tem impacto nas competências essenciais para o formando engrenar no mercado de emprego.

[...] Penso que, há que investir, na formação docente, para dotar os professores de competências técnicas de modo a levar o aluno para o campo prático para que, quando terminar o 12º ano, saia com uma bagagem que lhe permita ir para o mercado de trabalho com bom saber fazer as coisas. Mas, neste momento estes alunos não têm estas competências [...].  
(D<sub>E1</sub>).

Nesta perspetiva, o entrevistado mostra alinhado a Bispo (2015), considerando que as competências técnicas necessárias, no formando, ao terminar o ensino técnico devem refletir-se nas práticas profissionais e, isto advém de uma modelação dos saberes curriculares de modo a ultrapassar as interações avaliativas com base em prescrições de conteúdos explicativos para restabelecimento de um corolário de desempenho, assertiva ao mercado de trabalho e ao exercício da cidadania global e local.

Uma das grandes dificuldades que tem enfrentado a escola técnica E<sub>4</sub>, na articulação com o mercado de trabalho de modo a fortalecer as competências policognitivas dos formandos na transição do contexto escolar para o contexto da empregabilidade é segundo o diretor D<sub>4</sub>, de existir um fraco tecido empresarial na região onde está situada a escola. No entanto, realça o facto de que, para os alunos conseguirem um estágio curricular e/ou profissional e mobilizar as competências de aprendizagem no contexto de trabalho neste caso, as competências policognitivas, anteriormente propostas na matriz das dimensões do conhecimento (Quadro 6.11), terá que chegar a outros conclhos porque isto é tido como um dos grandes entraves para articular as competências escolares com o mercado de trabalho. Assim, assumindo a posição de Mesquita (2015), ao defender um envolvimento das lideranças escolares na dinamização das competências, articulando com os contextos de empregabilidade através da rede exogâmica (Wasserman & Faust, 2013), de modo a implementar as aprendizagens situadas em corroboração com as classes profissionais, ativos no mercado de trabalho.

Na discussão dos dados do bloco ( $RECMT_i$ ;  $i=28, \dots, 34$ ) (relação entre o ensino técnico-profissional e a preparação para o mercado de trabalho, salientando o papel da noção de competência) dos questionários, percebemos a existência de alguma promiscuidade dos professores e das lideranças em indexar as perspetivas do mercado às aprendizagens escolares de modo a garantir a facilidade dos formandos na integração no mercado de trabalho. Para Schneider, et al. (2014) o estreitamento das relações dos agentes económicos e empresariais nas escolas, na implementação e organização do processo da formação profissional é um elemento *sine qua non* no incremento de métodos de desenvolvimento das competências metacognitivas e policognitivas na transição dos aprendentes para o mercado de trabalho e consequentemente na afirmação das competências transversais e técnicas, elementos fundamentais no fortalecimento da economia do conhecimento e de desenvolvimento sustentável dos Estados (OCDE, 2018).

Dos resultados obtidos no capítulo VI, no bloco  $RECMT_i$ , ( $i=28, \dots, 34$ ) (relação entre o ensino técnico e profissional e a preparação para o mercado de trabalho, salientando o papel da noção de competência), constata-se uma tendência de indefinição dos professores nesta dimensão com uma média de concordância de 3,71 e um desvio padrão médio de 0,886. Com estes resultados, denotamos um razoável grau de homogeneidade de respostas, o que garante tendência de indefinição de respostas da parte dos professores em relação ao que foi estabelecido entre os atores do ensino técnico e os do profissional e a preparação para o mercado de trabalho, salientando o papel de competência. Neste contexto, Apple (1999), Dale (2008) Pacheco (2001) nas suas comunicações alertam para a necessidade de o Ministério da Educação trazer para reflexão da questão de articulação dos agentes escolares e económicos em torno do currículo de forma a integrá-la no contexto das políticas geoestratégicas à universalização das competências técnicas e cognitivas numa lógica da construção das dimensões do conhecimento explícito, factor do capital de giro na economia do conhecimento.

Em termos da confiabilidade das respostas, o resultado do coeficiente de Alpha Cronbach no valor de 0,738 revelou-nos uma moderada confiabilidade do bloco, num nível de confiança de 95% pelo que, é aceitável a indefinição das opiniões demonstradas pelos professores quanto às relações existentes entre ensino técnico-profissional e o mercado de trabalho, salientando o papel das competências. Apesar da indefinição de respostas,

observamos contudo que existe uma tendência ‘concordante’ em todos os itens sendo certo que, para o item RECMT<sub>32</sub>, obtivemos uma concordância com uma média de 4,04 e um desvio padrão de 0,795, indiciando assim, razoável homogeneidade dos dados ao nível do “concordo”, resultante de uma taxa de dispersão relativa de 19,7% pelo que nos permite afirmar que para os professores, “tem competência para atuação profissional, quem tem conhecimento, habilidades e aptidões necessárias para exercer uma profissão” (Tabela, 6.42).

As respostas aos diversos itens desta dimensão mostram-nos claramente que não há uma clareza nas respostas quanto à articulação das competências desenvolvidas na sala de aula e o contexto de estágio do formando. Isto porque o resultado da média nos revela uma indefinição na resposta (Item RECMT<sub>28</sub>).

Os resultados obtidos no bloco revelaram-nos uma razoável indefinição dos professores quanto à “relação entre o ensino por competências e o mercado de trabalho”, resultado, este, dado pelo teste de homogeneidade dos dados de 23,9%, numa média de nível de concordância de 3,72 e um desvio padrão de 0,888.

Ao aferirmos em relação ao grau de concordância dos sujeitos (professores) na dimensão “Perspetivas dos diferentes intervenientes sobre a relação entre o ensino técnico e profissional e a preparação para o mercado de trabalho, salientando o papel da noção de competência,” constata-se uma considerável concordância intra-bloco com um valor do índice capa de 0,324, o que prova em tese, a indefinição dos professores inquiridos relativamente a esta dimensão. Notamos, contudo, uma moderada concordância nos pares de itens, (RECMT<sub>32</sub>; RECMT<sub>33</sub>) e (RECMT<sub>32</sub>; RECMT<sub>34</sub>) e (RECMT<sub>33</sub>; RECMT<sub>34</sub>) enquanto para as restantes o resultado do índice revela fraca e pobre concordância, pelo que fica ligeiramente comprovada a indefinição dos professores quanto às “relações estabelecidas entre o ensino técnico e profissional e a preparação do formando para o mercado de trabalho”.

Tomando os resultados do questionário dos alunos, nesta dimensão, tivemos um nível de confiabilidade com um Alpha de Cronbach de 0,559, revelando uma baixa confiabilidade (Cronbach, 2004, Agresti & Finlay, 2012). Apesar do baixo grau de

confiabilidade dos resultados do bloco, é pertinente a sua discussão, tendo em conta o grau de confiabilidade obtido no questionário (vid. Tabela 6.2, Cap. 6).

Ao discutirmos os resultados do bloco RECMT, (dimensão – **“relação entre o ensino por competências e o mercado de trabalho”**), obtivemos uma indefinição das perspetivas dos alunos, sobre a “relação entre o ensino por competência e o mercado de trabalho”, com a média de 3,33, embora com fraco grau de homogeneidade dos dados em torno da média obtida com a taxa de dispersão relativa de 35,8%, num intervalo de confiança para média de [3,21; 3,45].

Os resultados obtidos para os itens desta dimensão permitem-nos aferir a indefinição dos alunos nos quatro itens que a constituem, não obstante os itens RECMT<sub>17</sub> e RECMT<sub>18</sub>, revelarem tendência de concordância com uma fraca homogeneidade evidenciada pela taxa de dispersão relativa (cv).

Da análise dos resultados da correlação inter-item, em termos do grau de concordância, na dimensão “Perspetivas dos diferentes intervenientes sobre a relação entre o ensino técnico e profissional e a preparação para o mercado de trabalho, salientando o papel da noção de competência” (RECMT), os alunos demonstraram uma moderada concordância, sendo o coeficiente Kappa de concordância no valor de 0,592.

Não obstante uma moderada indefinição de concordância dos alunos nesta dimensão, constata-se que, seis dos itens resultantes da correlação cruzada, somente no par (RECMT<sub>15</sub>; RECMT<sub>16</sub>) observamos uma concordância moderada com um coeficiente Kappa de 0,409. Dos restantes pares, verifica-se uma ligeira concordância com exceção do par (RECMT<sub>17</sub>; RECMT<sub>18</sub>) cujo índice de concordância, no valor de 0,228, nos revelou considerável.

Com os resultados obtidos nas duas amostras (professores e alunos), concluímos que existe uma moderada indefinição dos sujeitos quanto à relação entre o ensino técnico e profissional e a preparação para o mercado de trabalho, salientando o papel da noção de competência. Esta indefinição permite-nos constatar que existe um razoável défice na relação entre as escolas e o mercado de trabalho na promoção de ensino baseado no desenvolvimento de competências profissionais e transversais, passíveis de serem

aplicadas em contexto de trabalho, por falta de articulação dos atores sociais nos contextos de aprendizagem e de emprego. Concomitantemente aos resultados quantitativos, concluímos que o défice de articulação dos saberes curriculares com as necessidades e práticas do mercado de trabalho enfraquece a bagagem profissional do formando para entrar e singrar no mercado de trabalho, como afirma diretor D<sub>1</sub> na entrevista. Realçamos o facto de não haver um plano estratégico de integração do formando no contexto de estágio onde pudesse pôr em prática as competências desenvolvidas nos centros de formação profissional. Isto foi percebido na entrevista com os diretores das escolas técnicas, ao afirmarem que nem todos conseguem um estágio, e aqueles que o conseguem são os que tiveram a oportunidade de fazer uma formação nas qualificações profissionais. Mesmo assim, os estágios são conseguidos pelos próprios estudantes. “O aluno ao terminar o ensino técnico nas qualificações faz estágios, (...) nem todos vão para o estágio, ... aquele que consegue estágio é que vai pôr na prática o conhecimento académico adquirido na escola [...]” (D<sub>3</sub>: 49).

Esforços têm sido feitos, procurando aproximar os formandos às demandas do mercado trabalho, através de palestras e feiras de profissões dentro das escolas, convidando empresas e profissionais a estarem com os alunos informando-os daquilo que podem encontrar no mercado de trabalho. Não obstante os esforços, os dados aqui analisados, indicam que esta metodologia se tem revelado insuficiente isto porque a atividade tem sido muito teórica e não demonstra a sustentabilidade prática do conhecimento, envolvendo os alunos em aplicações práticas do saber de modo a efetivarem as suas competências escolares. Este nosso posicionamento é aferido a partir dos resultados obtidos na secção 6.1.2.4 do capítulo VI em que dos 101 formandos que se encontram em situação de emprego, 48% afirmaram que a formação que frequentam não está relacionada com as suas atividades de emprego, enquanto 37,7% sustentaram que a formação que frequenta está relacionada com o seu emprego e 14,3% não negaram nem afirmaram que a formação que eles frequentam tem alguma relação com as suas atividades de empregabilidade (vid. gráfico 6.20). Estes resultados põem em evidência as reais dificuldades existentes na definição das importantes competências que ancoram a formação técnico-profissional e o mercado de trabalho.

O défice de articulação existente entre as escolas, centros de formação e o mercado trabalho é observável quando questionamos os formandos em situação de empregabilidade, e estes manifestaram em maioria que o trabalho que eles fazem nos seus empregos não tem nenhuma relação com a formação que realizaram. Contudo, é de reconhecer a importância que os sujeitos deste estudo depositam nas competências técnicas e transversais que devem ser desenvolvidas nos centros de formação técnica e profissional com vista à preparação do formando para o mercado de trabalho.

As perspetivas expostas pelos entrevistados demonstram uma clara necessidade de adequar as competências às áreas de formação, tanto a nível das competências técnicas, como das competências sociais e atitudinais, alinhadas de modo integral aos objetivos do profissional que se quer formar para o mercado de trabalho. É uma perspetiva claramente observada numa das entrevistas em que o entrevistado afirma que:

[...] não vamos ter apenas a dimensão tecnológica e o saber fazer, mas há todo um conjunto de competências a nível da comunicação, a nível da ética (...) mas também as transversais, independentemente quais sejam. Eu acho que são determinantes em todo o processo de integração do formando, isto porque pode-se ter um formando com uma excelente formação técnica ou tecnológica, com excelente domínio nas rotinas de trabalho, na sua profissão, mas terá dificuldade ao nível das competências transversais e não conseguir uma adaptação efetiva no mercado de trabalho. Bem, também se pode ter a situação oposta, pode-se ter pessoas com excelentes competências transversais, atitudinais e não ter fraca competência tecnológica, mas, com esta pré-disposição conseguiu desenvolver no mercado de trabalho [...].

(CoordP<sub>c1</sub>)

O entrevistado mostra-se claramente alinhado às perspetivas Perrenoud (2008) em que ajuíza sobre a questão da sociedade “enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão” (Perrenoud, 2008: 141) com uma educação conetada de forma coerente com a cidadania e com competências ajustadas às necessidades presentes e futuras dos jovens. Conscientes dessa situação, os sujeitos expõem claramente as suas perspetivas em ter um sistema de formação técnico-profissional alinhado às demandas da empregabilidade e do mercado de trabalho, agregando valores multidimensionais no cômputo individual e coletivo, mobilizando todas as competências capazes de elevar a almejada satisfação social.

## **Conclusão**

Esta tese teve como base teórica a questão da globalização, emergida numa fundamentação da economia do conhecimento e do desenvolvimento curricular, na formação técnico-profissional, numa lógica concetual do paradigma das competências, alinhada à gestão pedagógica das escolas técnicas e profissionais cabo-verdianas (Lück, 2009b). Os resultados desta investigação trouxeram para o sistema da formação técnico-profissional perspectivas ideológicas e práticas de gestão curricular voltada ao desenvolvimento das competências dos atores escolares (Roldão & Almeida, 2018), em articulação com o setor da empregabilidade (Costa & Cautinho, 2018). O que propomos é um modelo de relações de aprendizagem para o futuro (Morgado, 2017), embasado em saberes que vão para além dos conhecimentos essenciais na qualificação dos jovens, numa perspectiva utilitária e sustentável (Rocha, Seabra & Abelha, 2021), que dá primazia a dinâmica exogâmica e policognitiva dos saberes de um currículo hibridizado e miscigenado, permitindo vislumbrar novas perspectivas sociais e de conhecimento em rede (Dale, 2004; Matos, 2007; Teodoro, 2008).

As perspectivas teóricas serviram-nos de base para sabermos ***“em que medida e por que processos o conceito de competência tem vindo a alterar a organização e as práticas docentes e de liderança, no contexto do ensino técnico e profissional cabo-verdiano?”*** (Rocha & Seabra, 2017). Procuramos, com isso, saber qual tem sido o papel das lideranças na promoção da mudança e de que forma tem sido processada a sua implementação na prática docente, através de questionários, entrevistas, análise das planificações e dos instrumentos de avaliação.

Trata-se de um estudo descritivo, analítico e interpretativo, perfilado à metodologia mista (Clark, 2019; Creswell, 2013), com recurso a dados quantitativos, ao aplicarmos questionários aos professores e alunos, à análise de conteúdo das entrevistas feitas aos gestores dos centros de formação técnico-profissional numa perspectiva de Bardin (2011), dos normativos legais, das planificações e dos instrumentos de avaliação (Sebra, 2010). Com os dados, fizemos uma triangularização, comparando as diferentes perspectivas dos sujeitos envolvidos, cruzando os resultados das análises segundo Creswell (2013) e discutindo-os à luz da teoria que enquadróu o presente trabalho.



Perante os objetivos desta pesquisa apresentados na introdução e no capítulo V, chegamos à conclusão que existe uma mistura de conceções face à questão da abordagem por competências nas escolas e nos centros de formação técnico-profissional cabo-verdiana, o que coloca em risco a implementação desta abordagem (Pacheco, 2006; Varela, 2013), no contexto das organizações que aprendem, em contraponto ao que defendem Peter Senge (1999, 2013) e Philippe Perrenoud (2002, 2000, 1999), como apresentámos nos capítulos II e IV.

A existência de uma miscigenação curricular das aprendizagens escolares que tem sido uma das consequências da globalização (Dale, 2004), ao impor medidas de ajustamento nas aprendizagens e nos currículos, alinhados às exigências das organizações transnacionais (Scheerens, 2004), a sustentabilidade económica, através de uma aprendizagem útil, que vá ao encontro do bem-estar social das pessoas (Ball, 2010; Rocha, Srabra & Abelha). Tal sustentabilidade económica dos Estados tem sido o elemento de discussão dos credores das Nações, e estas têm servido de recurso às competências profissionais para dar resposta às exigências globais, numa tentativa de superar os défices nas questões básicas de desenvolvimento humano.

Apesar do défice na produtividade das empresas, as escolas são chamadas para o endossamento dos saberes capitalizáveis (Pacheco, 2006) através de currículos híbridos e multidisciplinares, alinhados ao desenvolvimento das competências dos formandos, com aposta na qualidade total das aprendizagens (Garnier, 1995; Morgado, 2017; Perrenoud, 2000).

Os resultados empíricos, que apresentamos nesta tese, apontam aquilo que os agentes educativos, particularmente, da formação técnico-profissional cabo-verdiana pensam sobre a organização, gestão e implementação do currículo do ensino e aprendizagem na abordagem por competências.

As análises e discussões permitiram-nos inferir de modo incisivo sobre a implementação da orientação curricular por competências no sistema educativo cabo-verdiano, respondendo assim, às quatro questões orientadoras da pesquisa.

Concluimos que a visão que gestores, professores e alunos têm sobre a organização curricular por competências no ensino técnico e profissional, tem sido numa perspetiva contraída, claramente evidenciada pela dispersão de opiniões contraditórias, reveladas nos resultados das secções (6.1.3.1.1), (6.1.4.1.1), (6.1.4.1.2) e (7.1).

Os indicadores do Bloco IOCC, registados no gráfico 7.1 do capítulo VII, levaram-nos a concluir que a implementação da organização curricular por competências em Cabo Verde é de todo ineficiente no ensino técnico-profissional, quando cruzados os resultados quantitativos com os qualitativos, confirmando assim a perspetiva de Bartolomeu Varela (2012), por não estar, ainda, a abordagem por competências, traduzida numa efetiva inovação ao nível das práticas escolares. Não obstante, 94,63% dos professores se sentem capazes de desenvolver as competências específicas da(s) área(s) curricular(es) em que lecionam as suas turmas, e a nova metodologia estar prescrita no currículo do ensino técnico-profissional desde 2005, as planificações e os instrumentos de avaliação analisados, evidenciaram-nos uma quase nulidade da implementação da APC. Esta é uma conclusão retida da análise das entrevistas quando os entrevistados assumem que a APC somente vem sendo implementada nas qualificações, enquanto, nos tradicionais cursos técnicos, não tem sido mobilizada qualquer medida atinente a esta metodologia.

É notório, pelos resultados obtidos, tanto na parte descritiva, como na analítica, o fraco envolvimento dos professores nas ações de capacitação e aperfeiçoamento pedagógicos direcionados à metodologia de abordagem por competências, pelo que dificulta a implementação da APC na perspetiva de Perrenoud (2004) e obstaculiza a eficiência didática segundo a Sdp<sub>E3</sub>, no que concerne ao contexto escolar. Isto tem gerado desconforto aos professores (Fu, 2020; Fullan, 2007), em desenvolver e implementar inovações pedagógicas com recurso ao modelo. Este desconforto é confirmado pela baixa taxa de homogeneidade das respostas em torno da média (3,2) de concordância com um valor de 35% de dispersão relativa no item IOCC7, no concernente ao envolvimento dos professores no processo de reforma curricular que levou à introdução do conceito de competência no ensino técnico-profissional. A falta de apropriação dos conceitos de competência da parte dos atores escolares afeta diretamente o desempenho dos agentes formativos na mobilização dos recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.), com implicações direta naquilo que o formando pode transferir de contribuição para

o mercado de trabalho, na seleção com pertinência e eficácia, uma série de situações capazes de provocar mudanças significativas das práticas como defende Perrenoud (1999b) e Pacheco (2006).

Reportamos a ineficiência na implementação do currículo na abordagem por competências, pela análise dos resultados conseguidos na dimensão IOCC no questionário dos alunos, cuja média de concordância das respostas é de 3,8, embora com baixo grau de homogeneidade e com uma taxa de dispersão relativa de 25,1% no geral. Estes resultados contrapõem as respostas conseguidas nesta dimensão com os professores que foram no seu todo, de um razoável grau de homogeneidade em torno de uma média de concordância no valor de 3,97, com uma baixa dispersão relativa de 20,76% (vid. 6.21) cujo a tendência é contrária as perspetivas dos alunos (Gráfico 7.1). Isto porque por hipótese, a implementação do currículo na abordagem por competência é considerada satisfatória se existir uma convergência de perspetivas nas respostas dos alunos e professores num nível médio de concordância (com valor 4). Assim, rejeitamos esta hipótese, por existir disparidade de respostas, com evidentes oscilações nos resultados das médias em sentido contrário nas duas amostras.

### **Implementação da organização curricular por competências.**

Com esta investigação expomos a forma como vem sendo implementado e gerido o processo da abordagem por competências na formação técnica e profissional, evidenciando as forças e as fraquezas na disseminação do conhecimento curricular por competência (Pacheco, 2006). Com os resultados, percebemos que atualmente, os docentes sentem um desconforto em debater a questão da APC, isto porque existe um silêncio, traduzido numa indefinição, existente, no seio das lideranças de topo no ME, à volta da questão da metodologia na abordagem por competências, já que segundo os entrevistados não se fala muito deste assunto nos encontros de reflexões curriculares. Aliás, para o diretor D<sub>E1</sub>, quando se fala na abordagem por competências, os professores não são chamados para as sessões de formação. Fazendo uma ponte do desconforto exteriorizado pelos entrevistados desta pesquisa, com as perspetivas de Philippe Perrenoud (2000), Machel Fullan (2006) e Bartolomeu Varela (2012) assumimos que isto advém da introdução das reformas curriculares “*de cima para baixo*” sem que os

professores sejam chamados para dar os seus contributos para a (re)formulação e as diretrizes metodológicas de ensino e aprendizagem. Se a manifesta indefinição se mativer, as questões pragmáticas da formação técnica e profissional fica “[...] refém de uma abordagem essencialmente epistemológica e aparentemente neutra, pretendendo-se que o currículo seja construído na base da prescrição e do controlo [...]” (Pacheco, 2016:67), desviando daquilo que os defensores das abordagens por competências perspetivaram para reforma curricular com a LBSE de 2010 e com os normativos legais produzidos desde de 2005.

De facto, e abstraindo das análises descritivas e dos conteúdos das entrevistas e documentos, destaca-se na tese que as medidas curriculares têm sido burocraticamente impostas de “cima para baixo” sem que haja um envolvimento dos professores e alunos e isto, segundo Fullan (2007) bloqueia qualquer inovação. Medidas curriculares meramente tecnicistas que se abstêm da articulação das perspetivas críticas (Pacheco, 2016), com envolvimento de todos os atores escolares, têm dificultado as inovações pedagógicas e a flexibilização das aprendizagens, o que periga a eficiência e a eficácia das práticas curriculares, como defende Jaap Scheerens (2004), assim como, a organização e a implementação das medidas curriculares emanadas nos relatórios das organizações transnacionais como: BAD, BM, FMI, OCDE e a UNESCO, o que acaba por encarnar o ‘mero modismo’ conceptual da atualidade. Nesta perspetiva, corroborando com Mesquita (2015), propomos um alinhamento das lideranças com os professores, os alunos, a comunidade educativa e o setor da empregabilidade, na implementação de práticas pedagógicas mais articuladas e integradas que ultrapassam os discursos. Assim, para que haja êxito na implementação de tais práticas, torna-se necessária uma organização curricular exogâmica que mobiliza todas as competências para o desenvolvimento sustentável das aprendizagens, com vista, a criar um capital económico consistente, dentro de um sistema de valores globalmente alinhado as necessidades socioeconómicas dos Estados e das famílias, objetivando a consolidação das experiências e do conhecimento, como defendem Corrêa (2010), Leite, (2015) e Ribeiro (2003).

A forma como tem sido gerido o processo de ensino por competências é, segundo a maioria dos entrevistados, um factor de desinteresse em inovações didáticas, estando em contramão com aquilo que é perspetivado por Phillip Towndrow, Rita Silver e James

Albright (2009) no artigo *“Setting expectations for educational innovations”*<sup>32</sup> e José Carlos Morgado e Carlos Silva (2019), no artigo *“Articulação curricular e inovação pedagógica”*. O desinteresse é muitas vezes motivado pelo silêncio das lideranças de topo e decisores políticos (Pacheco, 2016) que fazem pouco caso em implementar medidas organizacionais que permitam uma articulação curricular e um desenvolvimento de práticas inovadoras que versam a abordagem por competências, quer nas práticas da sala de aulas, quer nas pesquisas académicas.

Analisando as formas de apropriação do conceito de competência e da organização curricular por competências pelos docentes e líderes das escolas Técnicas e Profissionais, chegamos à conclusão que, apesar de os professores considerarem que detêm as capacidades para empreender ações didáticas com vista ao desenvolvimento de competências nos formandos, existe uma dificuldade em transpor este conhecimento à prática pedagógica, modelada pela metodologia da abordagem por competências (Pacheco, 2016). Da análise documental (planificações e instrumentos de avaliação) constata-se uma debilitada capacidade dos agentes escolares “[...] em poder articular aprendizagem, desenvolvimento e julgar se as dificuldades de aprendizagem devem-se a uma má apreciação da fase de desenvolvimento e da zona próxima [...]” (Perrenoud, 1999a:47). A debilitada apropriação do conceito de competências dos agentes educativos tem tido repercussão na gestão do currículo do ensino técnico em Cabo Verde como se pode ver na secção 7.3 em que foram analisadas as práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competência, nomeadamente ao nível da planificação e avaliação. Essa prática curricular requer de acordo com Perrenoud (1999a), de um amplo domínio dos conhecimentos e das competências que permita com que o formando adquira distintos saberes quer no seu desenvolvimento intelectual bem como na progressão policognitiva. Esta é uma conclusão retirada da média de concordância dos resultados na dimensão IOCC do questionário dos alunos, num valor de 3,8 na escala assumida no capítulo VI. Trata-se uma média ligeiramente inferior ao nível 4 de concordância (mínimo aceitável) com uma dispersão relativa de 25,1%, indicando assim, baixo grau de homogeneidade das respostas, demonstrando dificuldades em inovações. Com isto, constata-se que o currículo na abordagem por competências não está sendo entendido como um projeto de educação em

---

<sup>32</sup> Definição de expectativas para inovações educacionais.(nossa tradução)

torno do conhecimento, no sentido de uma ampla formação (Freire, 2006; Pacheco, 2016). A dificuldade reside sobretudo no apego às tradicionais formas de ensino conteudísticas, focadas simplesmente em objetivos prescritos nos programas, colocando de parte a possibilidade de inovações atinentes às práticas de ensino e aprendizagem. Sua relevância “[...] é traduzida por um código de seleção, organização e transformação do conhecimento, estabelecendo a mediação entre as estruturas sociais e as estruturas escolares [...]” (Pacheco, 2016:69) como é o caso, nas escolas técnicas e profissionais Cabo-verdianas. Esta conclusão é reportada também da análise dos resultados na dimensão FACC (Formas de Apropriação do conceito de competência) do questionário aplicado aos professores e cuja média de concordância relativamente aos indicadores de apropriação do conceito foi de 3,72 (vid. tabela 6.24) que por sua vez, evidenciam um fraco grau de homogeneidade dos dados em torno da média e que em termos estatísticos é traduzido pela taxa de dispersão relativa no valor de 24,03%, confirmado com o teste de concordância cujo índice de cap ponderada é no valor de 0,401 (vid. Quadro 6.2) contrariando claramente o resultado do item IOCC4 (vid. Tabela 6. 32), em que 75,51% dos professores admitem estar suficientemente esclarecidos quanto ao conceito de competências, mas que no contexto real, os dados não condizem, como pode observar na análise das planificações e nos instrumentos de avaliação apresentados nas secções 6.2.2 e 6.2.3. do capítulo VI e nas entrevistas aplicadas aos gestores das escolas técnicas e centros de formação profissional.

Da análise das entrevistas, concluímos que nem todos os gestores das escolas e centros de formação profissional se apropriaram do conceito de competência e os que têm vindo a apropriar-se deste conceito demonstram divergências conceptuais. Para uns, “competências” são as habilidades que as pessoas precisam ter para que possam desenvolver uma determinada atividade, para outros, a competência é a aptidão, é a capacidade que a pessoa tem ao longo da vida, em adquirir algo para executar uma tarefa. A competência é o que a pessoa sabe transpor na sua área profissional e nos mais distintos grupos de atuação social. A competência é algo profundo, que envolve o conhecimento, as habilidades e as atitudes e está relacionada com a capacidade de compreender e de se adaptar a novas situações, sejam elas adversas ou não. Estas são perceções impregnadas daquilo que é defendido por Le Boterf (2003) e Perrenoud (2000a, 200b, 2001, 2005)

Assim, tal como Maria do Céu Roldão (2009a), José Augusto Pacheco (2006) e Filipa Seabra (2010) defendemos que para que uma pessoa seja competente, deve saber agir em qualquer momento, em qualquer circunstância, resolvendo os problemas e selecionando as questões de forma sábia, com resiliência e eficiência, fazendo uso dos conhecimentos e valores (Cruz, 2001; Perrenoud, 1999). É certo que a competência não se manifesta *per si*, mas sim, o indivíduo ao desempenhar uma determinada tarefa tem todo um meio envolvente que agrega várias ferramentas e instrumentos metacognitivos, deduzindo resultados esperados (Fleury & Fleury, 2001). A competência é o resultado da articulação seletiva do conhecimento, imprescindível ao exercício de ações necessárias à solução dos problemas, que em detrimento das circunstâncias, da cognição e da prática quotidiana são mobilizadas nas dimensões técnico-científicas e socioculturais, recursos e informações com uma dose de habilidades e atitudes, traduzidas em talentos e valores económicos e sociais, resultantes das experiências vivenciadas num determinado contexto e situação (Le Boterf, 2001; Perrenoud, 2000a; OCDE, 2007; Roldão, 2004). A competência é, com certeza, o auge dos saberes, encarnando a qualidade e os resultados manifestos nas capacidades, nas habilidades e atitudes e que a pessoa demonstra nas suas vivências quotidianas e sociais o grau de perceção, apreensão, recriação e criação de saberes.

No que concerne à formação por competências, concluímos que, ela é entendida pelos sujeitos da pesquisa como sendo um ajustamento entre a parte teórica e a parte prática, com metas e objetivos bem definidos em currículos híbridos e multidisciplinares, sendo certo que, a parte prática não acontece apenas nos espaços formativos, mas sim, pode ser transportada para além dos espaços formativos, onde se possa fazer ligação das áreas do saber-ser, do saber-fazer e do saber-estar (Perrenoud, 2000a, 1999), que no fundo é o saber resolver problemas com a sustentabilidade do conhecimento que cruza capacidades, habilidades e atitudes socioculturais e técnicas. Neste sentido, o formando deve saber ter a capacidade de mobilização de todos os recursos que lhe permitam chegar às soluções dos problemas de forma eficiente, evidenciando as competências do terceiro grau propostos por Rey, et al. (2005), nas quais o aprendiz vai se relacionando com a complexidade dos problemas, mobilizando todo o conhecimento até então apreendido nos outros graus 'inferiores' de competências, escolhendo e combinando-as de forma assertiva, de modo a obter uma exatável performance no desempenho das tarefas,

ligando a teoria à prática com consistência. Com certeza, deve existir um elo entre a teoria e a prática de modo que, trabalhando o conceito, o professor vai trasladar as competências técnicas e pedagógicas de modo a provocar a transposição didática capaz de transformar o conceito num saber e num ente animado que ultrapassa a imutabilidade do termo (Chevallard, 1998; Pacheco, 2016). Não é somente explicar todo o conceito, mas é explicar o conceito e ir fazendo na prática, levando o aprendente a integrar o que aprendeu nas circunstâncias que dispunha, de modo a recapitular seu conhecimento com novos saberes, ganhando novas aptidões para enfrentar novas situações análogas, mobilizando de forma adequada, ágil, pertinente e criativa múltiplos recursos cognitivos, como defendem Edgar Morin (2012, 2015), Howard Gardner (1995) e Philippe Perrenoud (1999). Esta metodologia, vista numa perspetiva prática e teórica, em que se apresenta na aceção pedagógica e organizacional contundente à aprendizagem para vida, privilegia sempre o crescimento individual e coletivo. Portanto, corroborando com as perspetivas de Alles (2006), Perrenoud (2000), Pacheco (2009), Le Boterf (2005) e Seabra (2010) consideramos que o desenvolvimento das competências podem ocorrer dentro e fora das organizações, em função das situações a que o aprendente se interage com os problemas, confrontado no seu contexto com a sua complexidade, procurando convenientes soluções objetivadas no seu plano de ação e no seu inteligente instinto cognitivo.

Não obstante as ineficiências na apropriação do conceito de competência, os entrevistados reconhecem o objeto e a importância da abordagem por competência, no ensino e aprendizagem. A ineficiência na apropriação da metodologia é uma consequência do não envolvimento dos professores nas formações de capacitação em APC. Trata-se de uma conclusão retida da análise e discussão dos dados no concernente às entrevistas e ao questionário aplicados aos gestores e professores respetivamente, onde afirmam que, os professores não têm sido chamados para os encontros de formação na APC. Com certeza, o não envolvimento dos professores de forma massiva nas sessões de capacitação em APC tem contribuído para a fraca apropriação do paradigma, e isto, vem retardando a sua implementação, acabando por dar razão a Perrenoud (1999), reforçado por Varela (2012), Roldão (2009b), Massing e Schneider (2017) ao dizerem que as mudanças só acontecem quando for realmente revisto o currículo, ajustando as aprendizagens aos contextos e às



circunstâncias, vendo sobretudo, as atuações dos professores e a organização pedagógica das escolas, imprimindo um modelo reflexivo e democrático.

Concluimos que a transnacionalização dos saberes tem trazido para a ordem do dia da gestão escolar, a organização do currículo nacional ajustado às exigências globais, numa perspetiva discursiva, mas este não tem sido notado no contexto real de aprendizagem. As medidas de inovação curricular que estão encarnadas na lei base do sistema de ensino cabo-verdiano de 2010 (DL. n.2/2010) e alterado em 2018 (DL n.13/2018), são proteladas desde as primeiras alterações do currículo do ensino técnico de 2005, com pendor na abordagem por competências.

A aposta no saber competitivo que se quer, como resposta às necessidades emergentes (Scheerens, 2004), passa impreterivelmente para uma organização curricular sistematizada e integrada de forma pragmática no ensino técnico-profissional. Com certeza, isto só é possível quando se fizer a devida articulação entre os serviços centrais do Ministério da Educação, as lideranças escolares e a comunidade educativa (particularmente com os professores) a quem cabe a responsabilidade de operacionalizar o currículo de modo reflexivo e colaborativo, (re)organizando os saberes no contexto de aprendizagem, e eliminando as lacunas da gestão do currículo de forma significativa (Fullan & Hargeaves, 2001; Pacheco & Morgado, 2002).

Com esta pesquisa, demonstramos que existem dificuldades de comunicação na gestão e práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competências, tanto a nível das avaliações como das planificações. Tais dificuldades foram detetadas nas planificações, nos instrumentos de avaliação e mesmo na conceção e organização dos programas curriculares do ET em 2005, cujas análises apresentamos nas seções 6.2.2, e 7.3. Assim sendo, torna-se necessário que as lideranças de topo e intermédias eliminem tais lacunas de comunicação que têm vindo a impedir toda a dinâmica de implementação do currículo por competências, com a promoção de formações de capacitação aos docentes sobre gestão curricular numa abordagem por competências.

A inclusão do conceito de competência nas planificações e na avaliação exige uma flexibilização e democratização curricular, suportada por informações que são mobilizadas nas competências básicas e transversais, garantindo a sustentabilidade económica, a partir

de um saber-fazer robusto e que é mobilizado nos centros de formação técnico-profissional. Este processo, de momento, não existe e, por esta razão, a metodologia da abordagem por competências não tem podido ultrapassar o campo da utopia referido por Varela (2012), exatamente porque o currículo tem sido um mero instrumento predeterminado, em que os professores são tidos como meros executores das orientações e instruções (Pacheco & Morgado, 2002) tornando a organização curricular numa encarnação dos modelos de organização científica e burocrática de Frederic Taylor e Max Weber, respetivamente.

A metodologia de ensino e aprendizagem na APC, vista numa perspetiva prática e teórica, traduz-se na aprendizagem para a vida, como afirmam os entrevistados, estando estes, em convergência com as perspetivas de Parrenoud (1999) e de Le Boterf (2005). Trata-se de uma abordagem de crescimento individual e coletivo consubstanciada a uma economia do conhecimento, em que o formando é levado a aprender a aprender como defenderam Peter Senge (2013) e Philippe Perrenoud (2001), absorvendo os saberes para responder às demandas globais da economia de conhecimento, sustentados com novos modelos de aprendizagens e currículos miscigenados, fortalecidos com as aprendizagens híbridas, saberes metacognitivos e policognitivos aguçados pelas competências do terceiro grau (Rey, et.al. 2005) em que o indivíduo responde à complexidade e ao pragmatismo socioeconómicos da coletividade.

Dada a competitividade global a que se assiste, é exigida uma nova dinâmica curricular capaz de fomentar conhecimentos consistentes e profícuos, que permitam a eficácia dos cidadãos na resolução dos problemas com que são confrontados (Le Boterf, 2005; Morin 2007; Perrenoud, 2000a). Esta é uma dinâmica que ainda não está traduzida na prática curricular nas escolas técnicas e centros de formação profissional caboverdianos. Falta nas lideranças um comprometimento pedagógico que extravase perspetivas burocráticas e centralistas, ainda impregnadas nas práticas de gestão dos centros.

Os resultados permitiram-nos chegar à conclusão que a questão pedagógica na dimensão da gestão e desenvolvimento de competências se tornou numa exigência no ensino técnico-profissional, impondo novas referências de trabalho didático a nível da

organização e integração curricular nas redes de relações e construção dos saberes, apresentados na seção 2.1.

Entendemos que a competência é construída numa articulação dos saberes tácitos e explícitos advenientes de um processo de desenvolvimento curricular ultradinâmico, resultante da articulação entre a comunidade educativa, os decisores políticos, os gestores, os professores, alunos e encarregados de educação. Para nós, comunidade educativa são todos os parceiros sociais que integram as organizações que se aprendem, portanto, são as famílias, o meio de convivência social, as classes profissionais. É a partir de uma gestão curricular dinâmica que as aprendizagens se tornam cada vez mais significativas e úteis, exigindo assim dos professores e das lideranças mais preparação e responsabilidade no desempenho profissional (Perrenoud, 2000b; Rodrigues, 2012).

A eficiência do processo de desenvolvimento das competências escolares é conexas à forma como é liderada a gestão administrativa e pedagógica em organizações formativas, em resposta às necessidades, quer numa perspetiva contextualizada, quer numa perspetiva situacional. A liderança deve refletir de como impulsionar a eficácia escolar, reduzindo as resistências a mudanças, o isolamento docente, os nichos de conflitos diante das medidas e inovações curriculares.

Concluimos que a implementação do currículo na abordagem por competências está claramente dependente das relações entre os atores internos e externos à escola (Pacheco & Morgado, 2011) ao proporcionar processos de desenvolvimento curricular dinâmicos que respondem aos interesses individuais e coletivos. Ora, a mudança e a inovação em educação são complexas e requerem a participação de todos os atores, com destaque para os professores (envolvidos em processos colaborativos) (Henriques, et al. 2020) e para aqueles que os lideram. A gestão pedagógica orientada para a promoção da mudança deve ser uma ação menos contraída da coletividade e compartilhada entre todos os atores envolvidos: alunos, docentes, lideranças e toda a comunidade educativa. A escola e os professores são assim chamados a serem co-responsáveis das mudanças e atores da sua efetivação (Varela, 2013).

No entanto, sabe-se que no contexto estudado, os dados parecem traçar um cruzamento de responsabilidades por assumir – de professores que não se posicionam

claramente sobre o papel desempenhado pelas suas lideranças, gravitando em torno da indiferença, mas sugerindo, ao mesmo tempo lideranças pouco assumidas; de líderes que parecem desvincular-se do seu papel mobilizador de vontades em prol de um profissionalismo docente que não parecem explicitamente fomentar. Se é verdade que as mudanças não acontecem meramente por decreto, é possível que esta reforma esteja ainda por cumprir, pelo menos na íntegra. Neste desiderato, na ótica dos professores e líderes dos centros de formação técnico-profissional cabo-verdiano, pouco se tem feito no sentido de impulsionar práticas educativas inovadoras nas escolas técnicas e profissionais com base no conceito de competências.

Assim, o desenvolvimento de competências, nas organizações que aprendem, deve ser tomado como uma conjugação de sinergias patentes à produtividade de líderes e liderados, de forma proativa e, conseqüentemente, devem ser encarados como um desafio imprescindível ao desenvolvimento sustentável e à capitalização da economia do conhecimento (Rocha, Seabra & Abelha, 2020), resultantes das relações e práticas inovadoras.

As competências não são e nem vão ser efetivadas unicamente nos espaços escolares, muito menos nos contextos da empregabilidade *per si* (Machado, 2010), e sim, resultarão da relação entre o contexto de aprendizagem curricular e o mercado de trabalho, numa conjugação de esforços entre a teoria e a prática, mediadas pelas lideranças escolares como defendeu Pacheco (2013).

Concluimos que a preparação do formando para o mercado de trabalho não pode ser desconexa das competências do contexto de empregabilidade, muito menos dissociada dos saberes policognitivos que vêm sendo reivindicados pelos empregadores que buscam a eficiência e a eficácia dos seus colaboradores, em resposta ao mercado competitivo.

Os participantes desta pesquisa mostram-se alinhados a Philippe Perrenoud (2008) quanto à necessidade de se ter currículos desenhados e implementados de forma a preparar os aprendentes e a sociedade para enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, com uma educação conetada de forma coerente com a cidadania, desenvolvendo competências ajustadas às necessidades presentes e futuras dos jovens numa relação escola/empregabilidade. Assim, entendemos que o sistema de formação

técnico-profissional deve estar alinhado às demandas da empregabilidade e do mercado de trabalho, agregando valores multidimensionais nos cálculos individuais e coletivos, mobilizando todas as competências capazes de elevar a almejada satisfação social das famílias e do Estado no binómio: local/global.

Os resultados conseguidos mostram a visão dos sujeitos da pesquisa em confrontar aquilo que defende Perrenoud (2001), Pacheco (2011), ou Roldão e Almeida (2018), ao realçarem que a abordagem por competências deve ser trabalhada numa dinâmica reflexiva, entre os agentes do sistema educativo e os empregadores de modo a responderem às demandas do quotidiano dos aprendentes (jovens e adultos), munindo-os de recursos cognitivos (Pacheco & Pestana, 2014), sobretudo dotando-os de competências de aprender a aprender (Perrenoud, 2001) para que possam estar preparados para enfrentar e resolver os problemas complexos que vão surgindo ao longo da vida, com resiliência e persistência (Schön, 2000).

Não obstante os resultados, concluímos que a forma como tem sido encarada a abordagem por competência nos centros de formação técnica e profissional, tem contraído as perspetivas de implementação do processo de desenvolvimento de competências, trazidas para a formação técnica e profissional em 2005, com as primeiras revisões curriculares neste subsistema de ensino. Reconhecemos que a morosidade na implementação do currículo por competências vem repercutindo negativamente na eficácia de organização das práticas docentes e de lideranças, no contexto cabo-verdiano e consequentemente vem debilitando a eficiência dos formandos na transposição do conhecimento escolar para o contexto de empregabilidade.

Com o principal propósito de conhecer a visão que os agentes da formação técnica e profissional têm da implementação do modelo de ensino por competências no ensino técnico-profissional em Cabo Verde, esta tese alcançou os objetivos traçados, procurando assim trazer para a discussão institucional e académica a questão da metodologia de ensino na abordagem por competências. Na pesquisa foram analisadas as perspetivas de alunos, professores e gestores, quanto à implementação e organização do currículo por competências, tendo como mote as formas de apropriação do conceito, as práticas curriculares e de lideranças inovadoras. Examinamos a relação que é estabelecida entre

ensino técnico-profissional e o mercado de trabalho, com propósito de mobilizar competências atinentes às situações de empregabilidade.

Dos resultados obtidos da tabela 6.68, e das análises das planificações e dos instrumentos de avaliação no concernete às práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competências PCSIC, levou-nos a concluir que não têm havido um incremento de práticas curriculares no sentido de inclusão do conceito de competências nas aprendizagens na sala de aula.

As perspetivas dos sujeitos desta pesquisa permitiram-nos inferir sobre a problemática da educação no contexto da globalização dada pela necessidade das escolas técnicas e profissionais estarem com os seus currículos e programas alinhados a transnacionalização, no sentido da racionalização do mundo social e da expansão das competências, garantindo a sustentabilidade da economia do conhecimento (Dale, 2004; Rocha, Seabra & Abelha, 2021). Assim, a conexão do currículo às políticas internacionais tem como propósito munir os jovens e adultos de competências globalmente aceites nos distintos contextos geográficos (Santos, 2001), quer no campo da empregabilidade bem como, da sustentabilidade sociocultural das pessoas, como defendem Pacheco e Marques (2015). Neste âmbito, propomos uma gestão curricular de seis nós (Santos & Marques, 2013), flexível e reflexivo, que ultrapassa por completo o modelo burocrático na gestão das aprendizagens (Morgado & Silva, 2019), conducente a um modelo de relação exogâmico em redes de construção dos saberes apresentado na seção 2.1 no capítulo II, com o total envolvimento dos serviços centrais do Ministério da Educação através das lideranças, dos gestores das escolas, dos professores, da comunidade educativa/formativa, dos formandos e empregadores, na modelagem dos conhecimentos endógenos a serem desenvolvidos nas organizações de aprendizagem com as distintas atividades e práticas. Trata-se de um modelo útil, de mobilização de competências, de ligações inter-institucionais em que também no 'nó' de relação se processa a auto-organização das redes inter-organizacionais (Santos, Braga & Guimarães, 2016), cruciais às dinâmicas e aos processos de produção e difusão do conhecimento (Santos & Marques, 2013). É através da conexão exogâmica dos saberes que o conhecimento exógena vai se repercutindo no mundo, forçando a eliminação do desperdício dos recursos do Estado e das famílias, na preparação dos aprendentes para vida ativa e profissional, como defende Perrenud (1999; 2002) mas,

introduzindo as inovações e reformas que permitam melhorar e acautelar a eficácia das escolas para não correremos o risco das inovações de se transformarem em utopias e meros cosméticos escolares (Morgado, 2017; Scheerens, 2004).

Para uma eficiente utilização deste modelo, os integrantes da rede devem encarnar as dimensões do conhecimento policognitivo de modo progressivo e com resiliência processual galgado paulatinamente aos estágios cognitivos propostos na matriz da taxionomia de Bloom apresentado na seção 6.2.2 de modo a se tornarem competentes nas suas práticas profissionais e socioculturais, como defende Bourdieu (2007) e Krathwohl (2002). Neste sentido, conclui-se que a reformulação do currículo voltado para o desenvolvimento das competências policognitivas se faz necessária nos centros de formação técnico e profissional, considerando as especificidades e as condições individuais, e assim, assegurando a integração dos indivíduos no processo da construção do conhecimento endógeno, transcultural e politécnico. Assim, posicionamos de modo contundente, as perspetivas de Roldão (2016b) e de Santos e Marques (2013), de que, a dinâmica do profissional docente e das lideranças na interação com este modelo implica uma diversidade integradora de conhecimentos contextuais e inter-institucional na rede exogâmica a saber: conhecimento epistemológico, conhecimento pedagógico dos conteúdos, conhecimento do currículo, conhecimentos das políticas curriculares regional e transnacional, conhecimentos dos sujeitos dos contextos de modo a articular todos os saberes tácitos e explícitos mobilizados nesta rede de construção de competências. Desta forma, os agentes da formação técnica e profissional adequam com melhor eficiência o estágio da racionalidade técnica e atitudinal, as dinâmicas do trabalho sintetizada em competências metacognitivas e policognitivas (Frigotto, 2003; Rey, et al., 2005; Ribeiro, 2003, Vale & Tenório 2014). Esse processo permite o estabelecimento de redes informais flexíveis e, de certo modo, uma comunidade de práticas de aprendizagem que se estende sobre regiões e continentes que podem ser fonte de experiência prática a ser disponibilizada no âmbito global, regional e comunitário que vinculam alunos à experiência da vida real e às atividades e práticas quotidianas (UNESCO, 2015).

### **Limitações do estudo**

No decorrer desta investigação, enfrentamos algumas limitações no campo da recolha dos dados, causadas, em primeiro lugar, pelo contexto em que se deu a pesquisa,

num país de características insular, constituída por ilhas, em que tivemos algumas dificuldades nas deslocações para as ilhas, na recolha dos dados e, em segundo, pela indisponibilidade de alguns sujeitos em corroborar na pesquisa. Outra limitação é a acessibilidade dos documentos, em que tivemos de deslocar mais de uma vez para conseguir o acesso aos dados documentais.

Por se tratar de uma pesquisa auto-financiada pelo autor em muitos casos faltou recursos para cumprir com o calendário definido no PPT.

### **Sugestões para estudos futuros**

Para investigações futuras, sugerimos pesquisas relacionadas com o impacto do currículo por competências nas aprendizagens em sala de aulas, tendo em conta a própria realidade do mercado de trabalho; Investigar o impacto das atividades extra-curriculares desenvolvidas nos clubes disciplinares no aproveitamento do aluno; Investigar modelos pedagógicos inovadoras que facilitam o desenvolvimento das competências multidimensionais do aluno; investigar as perspetivas de ex-alunos e empregadores sobre a qualidade de ensino técnico em Cabo Verde.



## Referências Bibliográficas

- Abreu, G. R., Gonzales, W. R. C. (2005). O modelo curricular por competências e dos desafios à prática docente. In: Trabalho & Educação, 14(1). 62 – 73.
- Afonso, A. J. (2012). Para Uma Concetualização Alternativa de Accountability em Educação. *Educação & Sociedade*, 33(119), 471 – 484.
- Agresti, A., & Finlay, B. (2012). *Métodos Estatísticos para as ciências sociais* (4. ed.). Porto Alegre: Penso.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional* [Em linha]. Lisboa: Universidade Aberta. ISBN 978-989-97582-1-6
- Alarcão, I. (2001). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In: J. Oliveira-Formosinho (Org.), A Supervisão na formação de Professores e da sala à escola. Porto Alegre: Artmed.
- Alles, M. A. (2005). *Desarrollo Del Talento Humano Basado en Competencias* (1º ed.). Buenos Aires: Granica.
- Alles, M. A. (2006). *Desempeño Por Competencias: Evaluación 360º* (1º ed.). Buenos Aires: Granica.
- Almeida, A., & Sousa, K. R. (2014). Educação, Pesquisa Participante na Saude: As ideias de Carlos Rodrigues Brandão. *Trabalho, Educação e Saúde*, 12(3), 519-539.
- Almeida, J., & Pinto, J. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Presença.
- Alonso, L. (2002). Para a teoria compreensiva sobre a integração curricular – O contributo do projeto “PROCUR”. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 5, 62-88.
- Alonso, L. (2004). Competências Essenciais no Currículo: a prática nas escolas. In: CNE, *Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no séc XXI* (145-175). Lisboa: CNE.
- Alves, M. G. (2010). Aprendizagem ao Longo da Vida e Políticas Educativas Europeias: tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos. UIED: Lisboa.
- Alves, J. M (2017). Autonomia e Flexibilização: pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional. In: C. Palmeirão e J. M. Alves (Org.), Construir a Autoimonia e a Flexibilização Curricular: os desafios da escola e dos professores, (Ebook) (p. 6 – 14). Porto: Prelo.

- Amaral, L. M., Ribeiro, J. F., Sousa, M. (2007). Economia do conhecimento – Noção, base de sustentação e tendências. Sociedade Portuguesa de Inovação. Porto: Principia Editora, Lda.
- Andrade, A. C. T. (2010a). *A liderança na escola e os professores*. Dissertação de Mestrado em Educação. Porto: Instituto Superior de Educação e Trabalho.
- Andrade, M. O. R. C. (2010b). *A transição escola – trabalho em Cabo Verde: Os sentidos da qualificação profissional*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo
- Andrade, S. G. (2008). Inclusão escolar e formação continuada de professores: Relações e contrapontos. *Poiésis*, 1(1), 86-100.
- Apple, M. (1999). *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto.
- Apple, M. W. (2002). Endireitar a Educação: as escolas e a nova aliança conservadora. In: *Currículo sem fronteiras*, 2(1), pp. 55 – 78.
- Apple, M. W. (2006). Ideologia e currículo. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Araujo, L. C. G. (2004). *Teoria geral da administração*. São Paulo: Atlas.
- Araújo, R. M. L. (2004). As referências da pedagogia das competências. *Perspetiva*, 22(2), 497 – 524. Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspetivas.html>
- Araújo, S., & Castro, A. M. D. A. (2011). Gestão educativa gerencial: superação do modelo. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19(70), 81-106.
- Araya, G. J. J. (2009). *Competencias Profissionais de Los Docente de Enseñanza Media de Chile un Análise Desde las Percepciones de los Implicados*. Tese de Doutoramento, Universidad Autonoma de Barcelona: Faculdade de Ciencias de la Educación.
- Arranca, A. et al. (2014). *Políticas Educativas, Eficácia e Melhoria das Escolas*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora.
- Arruda, M. I. (2015). *Liderança nas Escolas: Prática Para Equidade e a Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Lusófona.
- Arruda, R. D. (2010). *As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na formação docente no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Furg, no Brasil, e no Doutorado Interuniversitário em Educação Ambiental, na Espanha*. Tese de Doutoramento. Universidade Federal do Rio Grande, Brasil.
- Assis, S. (2018). *Educação para o século XXI: Desafios e oportunidades para uma transformação*. Rio de Janeiro: Albatroz.
- Augusto, A. (2014). Metodologias quantitativas/metodologias qualitativas: mais do que uma questão de preferência, *Forum Sociológico*, 24, 73-77. DOI: 10.4000/sociologico.1073
- Ausubel, D. P. (2002). *Aquisição e retenção de conhecimentos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Azevedo, J. (2000). *O Ensino Secundário na Europa*. Porto: Edições ASA.

- Azevedo, J. (2006). Processos de melhoria gradual das escolas e o papel das assessorias. *IV Simpósio Organização e Gestão Escolar*. Portugal: Universidade de Aveiro.
- Azevedo, J. (2007a). *Sistema Educativo mundial: Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2007b). *Novas? Perspetivas sobre o ensino profissional: Diversificação, equidade e qualidade no ensino secundário na União Europeia*. Buenos Aires: UNESCO.
- Bação, M. M. M. P. (2013). *O Papel da Liderança na Promoção de uma Dinâmica de Escola Aprendiz*. Trabalho de projeto para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Ball, S. J. (1998). Cidadania Global, Consumo e Política Educacional. In: Silva, Luiz Heron. *A Escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, (pp. 121 – 137)
- Ball, S. J. (2001). Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Curriculo sem Fronteiras*, 1(2), (pp. 99 – 116).
- Ball, S. J. (2004) Performatividade, Privatização e o Pós-estado de Bem-Estar. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1005 – 1126. disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Ball, S. J. (2005). Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.126, p. 539 – 564.
- Ball, S. J. (2010). Performatividade e Fabricação na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. In: *Educação e Realidade*, (pp. 37 – 56).
- Ball, S. J. (2014). *Educação e Global S. A.: novas redes de políticas e imaginário neoliberal*. Ponta grossa: UEPG.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (4ª ed.). Lisboa: Edições 70: Persona.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidade: Busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Z. (2009). *Globalização: as consequências humanas*. Rio Janeiro. ZAHAR.
- Bauman, Z. (2010). *Legisladores e Intérpretes, Pós-modernidade e Intelectuais*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Z., & May, T. (2010b). *Aprendendo a pensar com a sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Belfot R. M., Santos E. F. M. & Tadeucci M. R. (2012). Gestão por Competências: Um Modelo de Gerenciamento. *Revista UNI*, (2), 39-53.
- Bell, J. (2010). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

- Benedito, N. D. S. (2014). Reforma Educativa: Um olhar sobre a melhoria da qualidade do Ensino e da Formação. In: J. C. Morgado & A. D. Quitembo (Orgs.), *Currículo, avaliação e inovação em Angola. Perspetivas e desafios*. Benguela: Ondjiri.
- Bento A. V. (2008). Desafios à Liderança em Contexto de Mudança. In A. Mendonça & A. Bento (Org.) *Educação em tempo de mudança* (pp. 31-54). Funchal: Grafimadeira.
- Berger, G. (1992). A Investigação em Educação Modelos Socio-epistemológicos e inserção institucional. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3/4, 23-36.
- Bernatchez, J. (2011). La formation des directions d'établissement scolaire au Québec : apprendre à développer un savoir-agir complexe, *Télescope*, 17(3), 158-175.
- Bernstein, B. (1984). Classes e Pedagogia: Visível e Invisível. *Cadernos de Pesquisa*, 49, 26 -42.
- Bernstein, B. (2001). *La estrutura del discurso pedagógico – Classes, Códigos e Control*. Madrid, España: Morata. Inal.
- Bertocchi, S. (2013).[Org.] *Educação no Século XXI: Novos Modos de Aprender e Ensinar*. São Paulo: Fundação Telefônica.
- Bertrand, O. (2005). *Avaliação e Certificação de Competências e Qualificações Profissionais*. Brasília: UNESCO/IIPE
- Bianchi, E. M. P. G, & Ikeda, A. A. (2008). Usos e aplicações da grounded theory em admistração. *Gestão Organizacional*, 6(2), 231 – 248.
- Bitencourt, C. (2004). *Gestão Contemporânea de Pessoas*. Porto Alegre: Bookman – Artmed Editora S.A.
- Bitencourt, C. C. (2005). *Gestão de Competências e aprendizagem nas organizações*. São Leopoldo: Editora Unisinos.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bohnsack, Ralf. (2001). Dokumentarische Methode: Theorie und Praxis Wissenssoziologischer Interpretation. In: Theo Hug (Org.). *Wie Kommt Wissenschaft zu wissen? V.3*. Baltmannswieler: Schneider. P. 326 – 345.
- Bohnsack, Ralf. (2007). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. 6. Ed. Opladen: Barbara Budrich.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as esolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2009). *Liderar as escolas do Sec. XXI. Uma liderança para a aprendizagem. Conferência uma liderança para a aprendizagem*. Universidade de Madeira.

- Bolívar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. *Organizacion y Gestión Educativa*, 18(1), 15-20.
- Bolívar, A. (2012). *Métodos de Processos e os Resultados Educativos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2013). Liderar as escolas no Sec. XXI: Uma liderança para a aprendizagem. Conferência Uma liderança para a Aprendizagem. Universidade da Madeira.
- Bolívar, A. (2015). Políticas de Educação Para o Século XXI e Desenvolvimento Profissional Docente. In: J. Machado et al. (orgs.), *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. I – Conferências e Intervenções*. Porto: Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Educação e Psicologia.
- Bomfim R. A. (2012). Competência profissional: uma revisão bibliográfica. *Revista Organização Sistêmica*, 1(1), 46-63
- Bonamino, A., Lima, N. C. M. & Schwaitzer, B. (2020). Competências Fundamentais para o Séclo XXI: Orientações Internacionais para o Currículo, a Avaliação e a Formação de Professores In: *OIE - Miradas Sobre Educação na Ibero-América: Competências para o século XXI na Ibero-América*. pp. 115-139. OEI.
- Bonome, J. B. V. (2009). *Teoria Geral da Administração*. Curitiba: IESDE Brasil.
- Bourdieu, P. (1999a). *A miséria do mundo* (3.<sup>a</sup> Ed.). . Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (1999b). *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2006). El campo científico. In: *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P. (2007). Escritos de Educação. In. M. A. Nogueira & A. Catni (Org.), (9º Ed.). Petrópolis. RJ: Vozes.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2012). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes.
- Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. London: Wiley.
- Braccialli, L. A. D. & Oliveirava, M. A. C. (2011). Concepções da Avaliação de Desempenho do Currículo Orientado por Competencia, *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 45(5), 1221-1228.
- Bradford, C. I. J. (2003). Atecipando o futuro: a agenda política para a governação económica global. In: *Revista Brasileira de Políticas Internacionais*, 46, (pp. 118 – 134). Brasil: primeira Instância
- Branco, M. A. R. V. (2005). *Competência Emocional Em Professores: Um Estudo em Discursos do Campo Educativo*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Porto: Universidade do Porto.

- Bresler, L. (2000). *Metodologias Qualitativas de Investigação em Educação Musical*. Instituto Politécnico do Porto: Escola superior do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/3126>
- Brousseau, G. (1996). Os diferentes Papeis do professor. In: PRRA, C. (Org). *Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas* (p. 48 – 72). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brousseau, G. (2008). Introdução ao estudo das situações didáticas: conteúdos e métodos de ensino. Tradução: Camila Bogéa. 1ª ed., São Paulo: Ática.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. London: Routledge.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. Sage Pubs.
- Bryman, A., & Bell, E. (2007). *Business research methods*. USA: Oxford University Press.
- Cabral, A. (1976). *A arma da teoria – unidade e luta*. Lisboa: Serra Nova.
- Cachapuz, A., Sá-Chaves, I., Paixão, F. (Org.). (2004). *Saberes Básicos de Todos os Cidadãos do Séc. XXI*. Lisboa: CNE.
- Campos, C. J. G. (2004). Método de análise de conteúdo: Ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde, *Revista Brasileira de Enfermagem*, 57(5), 611-614.
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégia da educação não formal. In L. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves & R. Canário (Orgs.), *A educação em Portugal (1986 – 2006): Alguns contributos de investigação* (pp. 195 – 254). Porto: SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Canário, R. (2008). Gestão da escola. Como elaborar o plano de formação? In: *Cadernos de Organização e Gestão Curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Capeli Andrade, R., Walckoff, S. & Szymanski, L. (2011). A Prática Do Encontro Reflexivo: Diálogo E Reflexão. *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-052/600.pdf>
- Carbone, P. P., Brandão, H. P., Leite, J. B. & Vilhena, R. M. (2006). *Gestão por Competências e gestão do conhecimento*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Cardoso, J. M. R. (2015). *Política e Dinâmicas da Formação Continua e do Centro de Formação de Associação de Escolas: As Perceções dos Seus Diretores*. Tese de Doutoramento em Educação, Especialidade em Liderança Educacional. Lisboa: Universidade Aberta.



- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia de Investigação: Guia para Auto – Aprendizagem* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, I. C. M. (2014). Breve revisão sobre a regulação ética em pesquisa: subsídios para pensar a pesquisa em educação. *Praxis Educativa*, 9(1), 247 – 283.
- Castro, F. G., Kellison, J. G., Boyd, S. J., et al. (2010). A Methodology for conducting integrative mixed methods research and data analyses. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(4), 342–360.
- Cavignac, J. A. (2018). História da Escola. Racismo, resistência e desafios Identitários. In: J. C. Morgado et al (Org.), *Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos*. CIEd. Universidade do Minho.
- CEDEAO (2018). Dinamicas do Desenvolvimento em África: Crescimento, Emprego e Desigualdades. AUC, Addis Ababa/OECD Publishing, Paris.
- Cellard, A. A. (2008). Análise documental. In: J. Poupart, et al. (Orgs.), *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes.
- Charlot, B. (2007). Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. In: Revista de Ciências da Educação, 4(pp. 129 – 136). Lisboa: SÍSIFO
- Chaer, G.C., Diniz, R.P.D. & Ribeiro, A.R. (2011). A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência*, 7(7), 251-266.
- Charmaz, K. A (2009a). *Construção da teoria Fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Charmaz, K. A (2009b). Shifting the grounds: Constructivist grounded theory months for the twenty-first century. In: Morse J., Stern P., Corbin J., Bowers B., Charmaz K. (Org.), *Developing grounded theory: the second generation* (pp. 127-154). Walnut Creek, Ca: Left Coast Press.
- Chiavenato, I. (1999). *Teoria Geral de administração* (5<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: Campus.
- Chiavenato, I. (2000). *Administração: Teoria do processo prático* (3<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Makron Books.
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução à teoria geral da administração* (7<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: Campus.
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações* (7<sup>o</sup> ed.). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Chiavenato, I. (2005). *Comportamento Organizacional: a dinâmica do processo das organizações* (2<sup>o</sup> ed.). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Chiavenato, I. (2010). *Gestão de Pessoas* (3<sup>a</sup>. Ed.). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Clark, V. L. P. (2019). Meaningful integration within mixed methods Studies: Identifying why, what, when, and how. *Cedpsych. Contemporary Educational Psychology*, 57, 106 – 111. <https://doi.10.1016/j.cedpsych>.

- Colbari, A. (2014). A Análise de Conteúdos e a Pesquisa empírica Qualitativa. In: E. M. Sousa (Org.), *Metodologias e analíticas qualitativas em pesquisa Organizacional: Uma abordagem teórico-conceitual* (p 241 – 272). EDUFES. Brasil. Disponível em <http://www.edufes.ufes.br..>
- Comellas, M. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. *Educator*, 27, 87-101.
- Comissão Europeia (2010a). Estratégia Europa 2020. [http://publications.europa.eu/resource/ellar/6a915e39-0aab-491c-8881-147ec91fe88a.0010.02/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/ellar/6a915e39-0aab-491c-8881-147ec91fe88a.0010.02/DOC_1)
- Contreras, O.R., González-Martí, I. & Gil, P. (2019). La dificultad de la implementación de una enseñanza por competencias en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 27(121).
- Corrêa M. L. R. (2010). *Transição do Mundo Corporativo para o Académico: Motivos, Formas de Inserção, Desafios e Competências Desenvolvidas*. Tese de Doutoramento em Administração, Universidade de FUMEC. Belo Horizonte, Brasil
- Cortez, R. (2015). Gestão por Competências, carreira é mais que subir na vida. Disponível em: <https://pt.linkedin.com/pulse/gest%C3%A3o-por-compet%C3%A2ncias-carreira-%C3%A9-mais-que-subir-na-vida-cortez> Acesso em 28 de Março 2019.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2012). Gestão Curricular como um Desafio Epistemológico: a diferença educação em debate. *Interações*, 22, 62-82. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/1536/1227>
- Costa, L. D. S., Et al. (2018). Importância e Necessidade de Formas de Organização e Gestão Escolar. *REVISA, Revista de Divulgação Científica Cena Aires*, 7(3), 214-227.
- Costa, M. A., & Coutinho, E. H. L. (2018). Educação Profissional e a Reforma do Ensino: Lei nº 13.415/2017. *Educação & Realidade*, 43(4), 1633 – 1652.
- Coutinho, C., (2011). *Paradigmas, Metodologia e Métodos de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Lisboa. Almedina.
- CPLP (2015), Documento Estratégico da Juventude da CPLP. Forum da Juventude da CPLP. Publicações: SECPLP.
- CPLP (2019). Relatório da XXXIX Reunião Ordinária de Pontos Focais de Cooperação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP. Publicações: SECPLP.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativos, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativos, Quantitativos e Misto*. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed.



- Creswell, J. W. (2010). Mapping the developing landscape of mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd ed., pp. 45- 68). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (3. ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative, inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Ltd.
- Creswell, J. W. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. Los Angeles, SAGE.
- Creswell, J. W., Klassen, A. C., Clark, V. I. P., Smith, K. C. (2011). *Best Practices for Mixed Methods Research in the Health Sciences*. OBSSR.
- Creswell, J.W., Clark, V.L. & Vicki L. (2013). *Pesquisa de métodos mistos* (2ª ed.). Porto Alegre: Penso.
- Creswell, J.W., Clark, V.L. (2007) *Projetando e Conduzindo Pesquisa de Métodos Mistos*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cruz, C. (2001). *Competências e habilidades: da proposta à prática*. São Paulo: Edições Loyola.
- Cronbach, L.J. (2004). *My current thoughts on coefficient alpha and successors procedures*. Educational and Psychological Measurement, 64(3), 391-418.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? *Educação & Sociedade*, 25(87), 423-460.
- Dale, R. (2006). Globalização e reavaliação da governança educacional. Um caso de ectopia sociológica. In: A. Teodoro & C. A. Torres (Orgs), *Educação crítica & Utopia: perspectiva para o século XXI* (pp. 60-80). São Paulo: Cortez.
- Dal-Farra, R. A. & Lopes, P. T. C. (2013). Método Misto de Pesquisa em Educação: Pressupostos Teóricos. *Nuances: estudos sobre Educação*, 14(3), 67-80.
- Day, C., et al. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes*. Final Report. Nottingham: National College for School Leadership.
- Del Valle, V. C., Santiago, J. A. Pérez, & Lugo, M. E. M. (2010). Comparación por género de los estilos de liderazgo en una muestra de gerenciales en Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 21, 113-132.
- Delors, J. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir* (2ed.). São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO.
- Delors, J. (2010). Os quatro pilares da educação. In : Delors, Jaques et al. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Seculo XXI*. Brasília: UNESCO.
- Deluiz, D. (2010). O Modelo de Competência Profissional no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicação para o Currículo. *Boletim da SENAC-SP*, disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273b.htm>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *Qualitative Research* (4<sup>th</sup> Ed.). Los Angeles, SAGE.

- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2006). Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Org.). *O planeamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens* (p. 14 – 41). Porto Alegre: Artmed.
- Dias, H. N. (2018). Currículo, internacionalização, hibridação, criolidade e moçambicanidades. In: Morgado, J. C. et. Al [Org.]. *Currículo, Formação e Internacionalização: Desafios Contemporâneos*. (p. 126 – 142). CIEEd. Universidade do Minho.
- Dias, I. S. (2010). Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 73-78.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2009). Globalización y educación crítica. Bogotá (Colombia): Educaciones Desde Abajo. (ISBN: 958-4042).
- Diniz, D. M. (2008). *‘E o que é o professor, na ordem das coisas?’ Docência de primeiras letras no Ceará imperial*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.
- Draucker, C. B., Rawl, S. M., Vode, E., & Carter-Harris, L. (2020). Integration Through Connecting in Explanatory Sequential Mixed Method Studies. *Western Journal of Nursing Research*, 42(12), 1137–1147. <https://doi.org/10.1177/0193945920914647>
- Druker, P. (1999). *Desafios gerenciais para o Século XXI*. São Paulo: Pioneira
- Escudero, J. M. (2002). Prólogo, In: M. Fullan, *Los nuevos significados del cambio en educación* (pp. 13 – 17). Barcelona: Octaedro.
- Durand, T. (1999). L'alchimie de la Compétence. In : *Revue Française de Gestion* (à paraître).
- Esteves, J. M. (1999). *O mal-estar docente; a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC.
- Esteves, M., Formosinho, J., Machado, J. (2014). *Equipas Educativas: autonomia da escola e colaboração docente*. In: *XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Ciências da Educação: Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar. Vila Real. (pp. 117 – 125).
- EU (2018). Recomendação do Conselho de 22 de maio 2018 sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida. In: *Jornal Oficial da EU*.
- EURYDICE. (2007). *O Sistema Educativo em Portugal 2006 – 2007*. Comissão Europeia
- Fadel, C., Bialik, M. & Trilling, B. (2015). *Educação em Quatro Dimensões: As competências que os estudantes devem ter para atingir o sucesso*. Center for Curriculum Redesign.

- Fagerberg, J. (2003). *Innovation: A Guide to the Literature*. University of Oslo.
- Fare, M., Carvalho, I. C., M., Pereira, M. V. (2017). Ética e pesquisa em educação: entre regulação e a potencialidade reflexiva da formação, *Educação*, 40(2), 192 -2002.
- Faria, E., Rodrigues, I. P., Perdigão, R. & Ferreira, S. (2017). *Perfil do aluno – Competências para o século XXI* [Relatório Técnico]. Lisboa: CNE.
- Faria, G. B., & Belluzzo, R.C.B. (2015). *Como Desenvolver Competências em Informação Mediada por Modelagem Conceitual Teórico-prática: Por uma aprendizagem significativa e criativa na educação*. Londrina: ABECIN Editora.
- Faruki, M. J., Haque, A. H. & Islam, M. (2019). Student-Centered Learning and Current Practice in Bangladeshi College Education. *Journal of Education and Practice*, 10(13), 95-107.
- Feliciano, P. (2010). Expansão da Oferta de Dupla Certificação: contributo para o desenvolvimento de um modelo de governação. *Cadernos Sociedade e Trabalho* nº 8. p – 277. Lisboa: MTSS/GEP.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade – Perspetivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fialho, I., Verdasca, J. Cid, M., & Favinha, M. (Orgs.) (2014). *Políticas Educativas, Eficácia e Melhoria das Escolas*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora (CIEP-UE). Disponível em: <http://www.turmamais.uevora.pt/docs/ciep/L4.pdf>
- Figueiredo, R. V., Boneti, L. W. & Poulin, J.-R. (2017). Da Epistemologia Clássica da Educação à Inclusão Escolar: Desafios e Perspetivas. *Diálogo Educacional*, 17(53), 959-977.
- Flavell, J. H. (1985). Developpment métacognitif. Em J. Bideaud & M. Richelles (org.), *Psychologie développmentale: Problèmes et réalités* (pp. 29 – 41). Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Fleishman, E. A., Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Levin, K. Y., Korotkin, A. L., & Hein, M. B. (1991). Taxonomic efforts in the description of leader behavior: A synthesis and functional interpretation. *Leadership Quarterly*, 2, 245-287.
- Fleury, A., & Fleury, M.T.L. *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria Brasileira*. São Paulo: Atlas.
- Fleury, M.T., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, 5, 183-196.
- Flores, M. A. (2014). *Profissionalismo e Liderança dos Professores*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2014). Contextos burocráticos e aprendizagem profissional. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores* (pp. 51-76). Mangualde: Edições Pedagogo.

- Fragnière, G. (1996). Questions et defitions. In: OCDE. *Qualifications et compétences professionnelles dans l'enseignement technique et la formation professionnelle: evaluation et certification*. OCDE.
- Francesco, G. (2013). Transcendência e imanência na palavra intertextual de João de Deus. Viseu: Impactum.uc.pt.
- Frazão, L. C. (2011). *As Intenções Empreendedoras como Preditores das Intenções de Abandono Académico: Um Estudo Exploratório*. Tese de doutoramento em Sociologia, Universidade de Évora.
- Freire, P. (1961). A propósito de Uma Administração. Recife: Imprensa Universitária.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (6. Ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros*. São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia do Oprimido*. (34 Ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Frigotto, G. (2003). *Educação e Crise do Capitalismo Real* (5ª Ed.). São Paulo: Cortez.
- Frigotto, G. (2015). A Produtividade da Escola Improdutiva 30 anos depois: Regressão Social e Hegemonia às Avessas. *Trabalho Necessário*, 13(20). <https://doi.org/10.22409/tn.13i20.p8619>
- Fu, G. (2020). The Knowledge-based versus Student-centered debate on quality education: controversy in China's Curriculum Reform. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 50(3), 410-427.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York and London: Columbia University.
- Gabriel, M. L. D. (2014). Métodos Quantitativos em Ciências Sociais: sugestões para elaboração do relatório de pesquisa. *Desenvolvimento em Questão*, 28, 348 – 369.
- Galvão, M. C. B., Plye, P. & Ricarte, I. L. M. (2018). Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas: Conceitos, construção e critérios de avaliação. *InCID: Revista de Ciências da Informação*, 8(2), 4 – 24.
- Garcia, S. C. (2011). *Objetos de Aprendizagem como Artefactos Mediadores da Construção do Conhecimento: Um estudo com base na epistemologia histórico-cultural*. Tese – Universidade Católica de Petolas. Petolas.
- Garcia, S. R. O. (2009). *A Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Paraná: Avanços e Desafios*. Tese Doutoramento em Educação. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, Brasil.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books Inc.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Armed.

- Gardner, H. (1997). *Estruturas da Mente: Em Teorias das Inteligências Múltiplas*. Bogotá: Fundo da Cultura Económica.
- Gauthier, B. (1984). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática* (4ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (2005). *A Sociologia* (3. ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Gil, A.C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa científica* (4ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Gil, C. A. (2010). *Gestão de Pessoas: Enfoque nos Papeis Profissionais*. São Paulo: Atlas.
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à Pesquisa Qualitativa e Suas Possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57-63.
- Godoy, A. S. (2005). Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. *Revista Electrónica de Gestão Organizacional*, 3(2), 81 – 89.
- Goldenberg, M. (2004). *Arte de Pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais* (8ª Ed.). Rio de Janeiro: Record.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & Mckee, A. (2007). Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações (3ª Ed.). Lisboa: Gradiva.
- Gomes, R. (2007). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In. S. F. Deslandes, R. Gomes, R. & M. C. Minayo (orgs). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (26ª ed.) (pp. 79-108). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gorard, S., & Taylor, C. (2004). *Combining methods in educational and social research*. London: Open University Press.
- Gouveia, J. (2007). Competências: moda ou inevitabilidade?. *Saber (e) Educar*, 12, 31-58.
- Grey, C. (2004), O Fetiche da Mudança. In: RAE, v.44, n.1. Cambridge: University of Cambridge.
- Guile, D. (2008). O Que Distingue a Economia do Conhecimento? Implicações para Educação. *Cadernos de Pesquisa*, 38(135).
- Guimarães, E. R., Pacheco, J. A. & Seabra, F. (2013). Políticas de Formação Profissional em Portugal e no Brasil. In: M. T. Estrela, et al (Org.), *Formação Profissional: investigação educacional sobre teorias e práticas. Atas do XX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE*.
- Günther, H. (2006). Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a Questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), 201 – 210.
- Habermas, J. (1982). *Conhecimento e Interesse*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Haguette, T. M. F. (1997). *Metodologias qualitativas na Sociologia* (5ª edição). Petrópolis: Vozes



- Haguette, T. M. F. (2010). *Metodologias Qualitativas sociologia* (12ª edição). Petrópolis R.J: Vozes.
- Hammarberg, G. T. (1977). *A School for Children with Rights*. Florença: Unicef International Child Development Centre.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Hargreaves, A. (2004). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: Educação na Era de Insegurança*. Porto Alegre: ArtMed.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hart, V. A. (2010). *Patient-provider communications: Caring to listen*. Sudbury, MA: Jones and Bartlett.
- Helder, R. R. (2006). *Como fazer análise documental*. Faro: Universidade de Algarve.
- Herbert, M.L., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: Fundamentos e Práticas* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Hill, M. M. & Hill, A. (1998). *A Construção de um Questionário*. Dinamia: FCT.
- Hill, M. M., & Hil, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hussein, A. (2009). The use of triangulation in Social Sciences Research: Can qualitative and quantitative methods be combined? *Journal of Comparative Social Work*, 1, 1-12.
- Jesuíno, J. (1999). *Processos de Liderança*. Lisboa: livros Horizonte.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Education Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. & Tumer, J. S. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112 – 133.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., Tumer, J. S. & Icenogle, M. L. (2014). Conducting Mixed Methods Research: Using Dialectical Pluralism and Social Psychological Strategies. Cap. 27, pp. 557-578.
- Josselson, R. (2013). *Interviewing for Qualitative Inquiry a Relational Approach*. New York: The Guilford Press.
- Jover, G., García Fernández, A. (2015). Relectura de la educación por competencias desde el pragmatismo de John Dewey. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 32-43.
- Kisil, M. (1998). *Gestão da Mudança Organizacional*. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, v. 4, (Série Saúde & Cidadania). Disponível em: [www.saude.mt.gov.br/arquivo/2951](http://www.saude.mt.gov.br/arquivo/2951)
- Kliebard, H. M. (2011). Os Princípios de Tyler. *Currículo sem Fronteiras*, 11(2), 23-35.
- Kripka, R. M. L., Scheller, M. & Bonnoto, D. L. (2015). Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. *Investigação Qualitativa em Educação, Atas CIAQ2015*, 243-247.

- Labert, Linda (1998). *Building Leadership Capacity In Schools*. Alexandria, Virgínia USA: ASCD.
- Lauritzen, S. (2002). *Lectures on Contingency tables*. Aalborg University.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a Competência dos profissionais* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Le Boterf, G. (2005). *Construir as Competências Individuais e Colectivas*. Porto: Edições ASA.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2006). A Typology of mixed methods research designs, qualitative and quantitative. *Quality and Quantity*, 43, 265-275.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J., (2010). Guidelines for Conducting and Reporting Mixed Research in the field of Counseling and beyond. *Journal of Counseling & Development*, 88, 61-70.
- Leite, F. (2015). Raciocínio e procedimentos da Grounded Theory Construtivista. *Questões Transversais – Revista de Epistemologia da Comunicação*. 3(6).
- Leithwood, K., & Day, C. (2008). The impact of school leadership on pupil outcomes. *School Leadership & Management*, 28, 1 – 4.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. NCSL/Department for Education & Skills. University of Nottingham.
- Leithwood, K., Sun, J. & Schumacker, R., (2019). How School Leadership Influences Student Learning: A Test of «The Four Paths Model». *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570 – 599.
- Lemos, V. V. (2014). *Influência da OCDE nas políticas de educação em Portugal*. ISCTE – IUL.
- Lerman, S. (1994). Changing focus in the mathematics classroom. In *cultural perspectives on the mathematics classroom* (pp. 191 – 213). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Libâneo, J. C. (2013). *Organização e Gestão da Escola: teoria e pratica* (6º ed.). São Paulo: Heccus.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F. & Toschi, M.S (2012). *Educação Escolar: políticas, estruturas e organização* (10º ed.). São Paulo: Cortez.

- Lima, J. A. (2008). *Em busca da Boa Escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. C. A (2003). *Escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. C., Pacheco, J. A., Esteves, M. & Canário, R. (2006). *A Educação em Portugal (1986 – 2006) Alguns Contributos de Investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Disponível em: [http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/AeducacaoemPortugal\\_1986\\_2006.pdf](http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/AeducacaoemPortugal_1986_2006.pdf)
- Lima, M. P. (1981). *O inquérito sociológico: problemas de metodologia*. Porto Alegre: Presença.
- Lima, S. M. B., & Albano, A. G. B. (2002). Um estudo sobre Clima e Cultura Organizacional na concepção de diferentes autores. *Rev. CCEI - URCAMP*, 6(10),33-40.;
- Llinares, S. (1996). Contextos y aprender a enseñar matemáticas: el caso de los estudiantes para profesores de primaria. In: Gimenes, J., LLinares, S. & Sanchés, M. V (Orgs.), *El proceso de llegar a ser un profesor de primaria*. España: Comares.
- Lopes, P. T. C. (2013). *Métodos Mistos de Pesquisa em Educação: Pressupostos teóricos*. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2698>.
- Lourenço, I., Maura, R. D. (2006). *Manual de Liderança*. Lisboa: INA
- Lück, H. (2009a). *Dimensões da Gestão Escolar e Suas Competências*. Curitiba: Positiva.
- Lück, H. (2009b). Gestão Escolar e formação de gestores. *Em Aberto*, 17(72), 1-195.
- Lück, H. (2011). *Gestão Educacional: Uma gestão paradigmática*. Petrópolis: Editora vozes
- Lück, H. (2013). *Avaliação e Monitoramento do Trabalho Educacional*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Lück, H. (2017). *Gestão da cultura e do clima organizacional da escola*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Lüdke, M., André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Karychet, E. (2004). Entre o microcrédito e a “bancarização”: impasses para a constituição de um mercado de microfinanças adequado às necessidades dos microempreendedores. IX Congresso Internacional de CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Madrid, Espanha.
- Machado, D., Portugal, M. (2014). *Organizações – Introdução a Gestão e Desenvolvimento das Pessoas*. Escolar Editora.



- Machado, J. (2017). Para uma escola do presente com futuro. *ELO Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 24, 29 – 36.
- Machado, L. R. S. (1998). O “Modelo de Competências” e a Regulamentação da Base Curricular Nacional e de organização do Ensino Médio. *Trabalho e Educação*, 4, 79-95.
- Machado, T. M. R. (2010). *Organização Curricular: Objetivos ou Competências e Habilidades? Procurando a diferença entre “seis e meia dúzia”*. PUP-SP.
- Magro, C., & Pacheco, J. A. (2020). [Introdução]. In: *Miradas Sobre Educação na Ibero-América: Competências para o século XXI na Ibero-América*. pp. 21-31. OEI.
- Maia, M. F. G., & Rocha, J. D.T. (2016). Fenomenologia na Pesquisa em Educação: Um olhar sobre a etnometodologia e a etnopesquisa crítica, *Atos de Pesquisa em Educação*. 11(3), 718–736.
- Manzini, E. J. (2003). Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In. M. C. Marquezine, M. A. Almeida, M. A. & S. Omote (Orgs.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial* (pp.11-12). Londrina: EdueL.
- Markert, W. (2000). Novos paradigmas do conhecimento e modernos conceitos de produção: Implicações para uma nova didática na formação Profissional. *Educação e Sociedade*, XXI, 72, 177 – 196.
- Martins, E. (2013). Entrevista como Instrumento de Pesquisa Sobre Prática Educativa de Família. *Nuances: estudos sobre Educação*, 14(3), 15-30.
- Martins, H. H. T. S. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 30(2), 289 – 300.
- Martins, O. B., & Moser, A. (2012). O conceito da mediação em Vigtsky, Leontiev e Wertsch. *Revista Intersaberes*, 7(13), 8 – 28.
- Masciotra, D., Barrette, J., & Jonnaert, P. (2006). *La competence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de “l’agir competente*. Montréal: Observatoire des réformes en éducation Université du Québec à Montréal, Québec.
- Matos, M. C., & Paiva, E. V. (2007). Hibridismo e currículo: ambivalência e possibilidades. *Currículo sem fronteiras*, 7(2), 185 – 201.
- Matos, P L. C. (2005). A entrevista não estruturada como forma de conversação: Razões e sugestões para sua análise. *Revista Administração Publica*, 39 (4), p 823 – 847.
- Matos, D. A. S. (2014). Confiabilidade e Concordância entre Juízes: Aplicações na área educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 25 (59), p. 298 – 234. São Paulo.
- McClelland D. C. (1973). Testing for Competence Rather Than for “Intelligence”. In: *American Psychologist*. Harvard: Harvard Univesity.
- McClelland, D. C. (1999). *Human Motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Mello, G. N. (2003). Afinal, o que é competencia? *Novas Escola*, 160.
- Mendes M. E, Gartner M. T, Sumita NM, & Sánchez P. B. (2007). *Gestão por processos no laboratório clínico: uma abordagem prática*. São Paulo: EPR Editora Ltda.
- Mendes, G. M. L. (2015). “Tecnologias é a Resposta, Mas Qual Era a Questão”? Sobre políticas de inserção de tecnologias nas escolas e mudanças curriculares. In. J. C. Morgado, G. M. Lunardi Mendes, A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, internacionalização, cosmopolitismo. Desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros* (p. 275 – 286). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Mendes, L. C. (2013). *Formação Profissional na Criação do Autoemprego nas Regiões Periférica: Cabo Verde- Ilha de Santiago – 2005 a 2010*, Tese de Doutoramento em Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Educação
- Menezes, L. et al. [org.]. (2008). *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios*. Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Mesquita, D. (2015). *O Currículo da Formação em Engenharia no âmbito do Processo de Bolonha: Desenvolvimento de Competências e Perfil Profissional na Perspetiva do Docentes, dos Estudantes e Profissionais*. Tese Doutoramento, Universidade do Minho. Portugal.
- Minayo, M. C. S, Deslandes, S. F. & Neto, O. C. (2002). *Pesquisa Social: Teoria, Métodos e Criatividade* (21ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Minayo, M. C. S. (2012). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência e Saúde Coletiva*, 17(3), 621 – 626.
- Minayo, M. C. S., & Costa, A. P. (2018). Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona de educação*, 40, 139 – 153.
- Ministério de Educação de Cabo Verde. (2017). *Plano Estratégico da Educação: Compromisso educativo para o futuro. Cabo Verde, 2017 – 2021*. Praia, Cabo Verde: Direção Geral de Planeamento e Gestão.
- Ministério de Educação e Desporto. (2011). *Relatório do Estado do Sistema Educativo Nacional*. Cabo Verde. Cidade da Praia.
- Mirabile, R. J. (1997). Everything you wanted to know about competency modeling. *Training & Development*, 51, 8, 73.
- Moreira, A. F., & Pacheco, J. A. (2006). [Org.]. *Globalização e Educação: desafios para as políticas e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. A. (2006). *A teoria de aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Editora da UnB.
- Morgado, J. C. (2015). Currículo da Educação em África: Relembrar o Passado, Analisar o Presente, Idealizar o Futuro. In. J. C. Morgado, G. M. Lunardi Mendes, A. F.

- Moreira & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, internacionalização, cosmopolitismo. Desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros* (p. 123 – 136). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Morgado, J. C. (2017). Desafios curriculares para uma Escola com Futuro. ELO 24 – Itinerários para uma escola com futuro, (p. 37 – 44). Universidade do Minho.
- Morgado, J. C. (2018). Políticas, Contextos e Currículo: desafios para o século XXI. In: J. C. Morgado, A. F. Moreira, A. Vieira (Orgs), *Currículo, Formação e internacionalização: desafios contemporâneos*, (p. 72 – 83). Universidade do Minho.
- Morgado, J. C., & Silva, C. (2019). Articulação curricular e inovação educativa: caminhos para a flexibilidade e a autonomia. In: J. C. Morgado, I. C. Viana & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, Inovação e Flexibilidade*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C., Santos, J., Silva, R. (2016). Currículo, memória e fragilidades: contributos para (re)pensar a educação na Guiné-Bissau. *Configurações*, 17, 57 – 77.
- Morin, E. (2007). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios* (4ª Ed.). São Paulo: Cortez.
- Morin, E. (2012). *Ensinar a viver: Manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina.
- Moscoso, J. N. (2017). Los Métodos Mixtos en la investigación en Educación: Hacia un uso reflexivo. *Cadernos de pesquisa*, 47(164), 632 – 649.
- Motta, P. R. (1991). *Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente*. Rio de Janeiro: Record.
- Motta, P. R. M. (2001). *Transformação Organizacional - a teoria e prática de inovar* (4. ed.). Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Nabatchi, T., & Leighninger, M. (2015). *Public Participation for 21 st Century Democracy*. Hoboken New Jersey: John Wiley & Sons.
- Nogueira-Ramírez, C. E. (2011). *Pedagogia e governamentalidade ou da Modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autentica Editora.
- Nóvoa, A. (1999). Os Professores na Virada do Milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25(1), 11 – 20.
- Nshimyumuremyi, A., & Simpasa, A. (2016). *Cabo Verde 2016: Perspetivas económicas em África*. AfDB, OECD, UNDP. Disponível em: <http://www.africaneconomicoutlook.org>
- OCDE (2005). *Competências: Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais*. São Paulo: Fundação Santilhana.
- OCDE (2014). *Measuring Innovation in Education: A New Perspective*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2015b). *Skills for social progress: The Power of social and Emotional Skills*. Paris: OECD Publishing.

- OCDE (2017). OECD Skills Outlook 2017: Skills and Global Value Chains, OECD Publishing.
- OCDE (2018). The Future of Education and Skills – Education 2030: What is OECD Education 2030. Disponível em: <https://oecd.org/education/School/Flyer>.
- OCDE (2019). *Primeira Classe: como construir uma escola de qualidade para o século XXI*. Paris: OCDE Publishing.
- OCDE & UA (2021). Dinâmicas do Desenvolvimento em África: transformação digital e empregos de qualidade. Portugal: OCDE.
- OECD (2015a). *Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais*. Madrid: Fundación Santillana.
- OECD (2018a). *The future of education and skills, Education, 2030*. Paris: OECD.
- OECD (2018b). Skills Strategy Implementation Guidance for Portugal: Strengthening the Adults-Learning System. Paris: OECD Publishing.
- OIT (2002). *Certificação de Competências Profissionais – Glossário de Termos Técnicos*. Brasília: OIT.
- Oliveira M. F. (2011) *Metodologia Científica: Um manual para realização de pesquisas em Administração*. Catalão – GO: U F.G
- Oliveira, I., & Courela, C. (2013). Mudanças e Inovações em Educação: O compromisso dos Professores. *Interações*, 9(27), 97-117.
- Oliveira, P. R. (2015). Liderança Educadora: Investir no desenvolvimento das pessoas tornou-se um grande desafio para as empresas na busca pelo sucesso nos negócios. Dissertação de Mestrado. Universidade Cândido Menes. Brasília.
- Ouchi, W. (1986). *Teoria Z: Como as empresas podem enfrentar o desafio Japonês* (10<sup>o</sup> Ed.). São Paulo: Nobel.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2002a). Critérios de Avaliação na Escola. In: Ministério de Educação. *Avaliação das aprendizagens: das U\«' às práticas* (pp. 53 – 64). Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Pacheco, J. A. (2002b). *Currículo: Teoria e Praxis* (2.<sup>a</sup> Ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). Descentralizar o discurso curricular das competências. *Revista de Estudos Curriculares*, 3 (1), 65-91.
- Pacheco, J. A. (2006). A Avaliação das aprendizagens para além dos resultados. *Revista portuguesa de pedagogia*, 40(3), 253-269.
- Pacheco, J. A. (2008). *Formação geral e formação técnica: uma integração possível?*. Belo Horizonte: CEFET.
- Pacheco, J. A. (2009a). Currículo: Entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, 39(137), 383-400.

- Pacheco, J. A. (2009b). A resignificação do currículo em contextos de globalização. In A. S. António, E. Estrela, C. Galego & A. Teodoro (Org.), *Educando o cidadão global. Globalização, Educação e novos modos de governação* (pp. 49-65). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Pacheco, J. A. (2009c). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contexto de globalização. *Revista de Educação*, vol. 22, núm. 1, (pp. 105 – 143). Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, J. A. (2011), Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 75-90.
- Pacheco, J. A. (2015). Currículo e a Autonomia na Escola Portuguesa: Uma análise Crítica da Centralização nos Ensinos Básicos e Secundário. *Revista HISTEDBR on-line*, 62, 4-17.
- Pacheco, J. A. (2016). Para a Noção de Transformação Curricular. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 64 – 77.
- Pacheco, J. A. (2018a). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(1), 105–143.
- Pacheco, J. A. (2018b). Ser professor em contextos de regulação transnacional. Para uma atitude cosmopolita docente. In: J. C. Morgado, A. F. Moreira & A. Vieira (Org.), *Curriculo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos*. (pp. 52 – 60). Portugal: CIEd, Universidade do Minho.
- Pacheco, J. A. (2019). Inovar é assumir um compromisso ético com a educação. Petrópolis, R.J: Vozes.
- Pacheco, J. A., & Marques, M. (2015). O Currículo e a Autonomia na Escola Portuguesa: uma análise crítica da centralização nos ensinos básicos e secundários. *Revista HISTEDBR – On-line*, 62, 4 – 17.
- Pacheco, J. A., & Seabra, F. B. (2010). Globalização e Educação: Contributos para a compreensão da relação entre a escola e o mercado de trabalho. A. Estrela, et al (orgs.), *A Escola e o Mundo do Trabalho: Atas do XVII Colóquio da AFIRSE*. Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Paiva, K. C. M. (2007). *Gestão de Competências e a Profissão Docente: Um estudo em Universidades no Estado de Minas Gerais*. Tese Doutoramento. Belo Horizonte: UFMG.
- Palhares, J. A., & Torres, L.L., (2009). A Aprendizagem no Local de Trabalho. Uma proposta crítica sobre as possibilidades de Educação e Formação em contexto organizacional. In: I. Domingues & J. Pinheiro Neves [Org.], *Tecnologia, Gestão da Qualidade e dos Recursos Humanos: Análise Sociológica*. Portugal: Edições Ecopy.



- Parker, L. D., & Ritson, P. A. (2005). Revisiting Fayol: anticipating contemporary management. *British Journal of Management*, 16, 175 – 194.
- Parra, R. I. C. S. (2014). *Competencias de empregabilidade – exploração do mercado de trabalho português*. Setúbal: IPS.
- Pary, S. (1996). The quest for competencies. *Training*, 33(7), 48 – 56.
- Patrão, I. A. M., & Rita, J. S. (2012). Práticas educativas em professores portugueses: A influência das preocupações profissionais, condições organizacionais e reconhecimento profissional. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva & V. Monteiro (Eds.), *Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (pp. 1460-1472). Lisboa: ISPA - Instituto Universitário.
- Pazeto, A. E. (2000). Participação: exigência para a qualificação do gestor e processo permanente de atualização. *Em Aberto*, 17(72), 163-166.
- Pellerey, M. (2002). Evoluzione e sviluppo degli approcci “per competenze” nella formazione professionale. In A.M. Ajello (Coord.), *La competenza* (pp. 49-78). Bologna: Il Mulino.
- Pereira, H. L., & Carvalho, L. (2014). Das competências em gestão da qualidade à aprendizagem organizacional em contexto de ensino superior politécnico. *Revista Lusófona de Educação* 27(pp. 59 – 74).
- Pereira, M. (2005). O currículo por competências: a construção de um instrumento de verificação do desenvolvimento das aprendizagens, mediador da cooperação entre professores e psicólogos da educação. *Revista movimento da Escola Moderna* 23(pp.5 – 43).
- Pereira, M. A. C. (2007). *Competência Para o Ensino e Pesquisa: Um Survey Com Docentes de Engenharia Química*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Pereira, M. A., (2005). Gestão por Competências: Uma Sistematização de vários estudos sobre o tema no Brasil. *XII SIMPEP*.
- Pereira, R. S. (2016). *A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação – Universidade de Brasília.
- Perrenoud, P., & Thurler, M. G. (2002). *As Competencias para Ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed.

- Perrenoud, Ph. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e Formação: perspectivas sociológicas* (2. Ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, Ph. (1999a). *Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Ph. (1999b). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, Ph. (2000a). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, Ph. (2000b). Du curriculum aux pratiques : question d'adhésion, d'énergie ou de compétence ? Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève, Québec. Disponível em: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_28.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_28.html)
- Perrenoud, Ph. (2001a). *Ensinar: agir na urgência decidir na incerteza*. Porto Alegre: ArtMed.
- Perrenoud, Ph. (2001b). *Porquê construir competências a partir da escola?*. Porto: Edições Asa.
- Perrenoud, Ph. (2001c). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perrenoud, Ph. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Ph. (2004a). *Os Ciclos de Aprendizagem. Um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre (Brasil), Artmed Editora, 2004..
- Perrenoud, Ph. (2004b). De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos. In J. Dolz & E. Ollangier (orgs), *O enigma da competência em educação* (pp. 47-63). Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Ph. (2004c). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva* (3.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Cortez.
- Perrenoud, Ph. (2005). *Escola e cidadania. O papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Piaget, J. (1992). *Epistemologia Genética*. Petrópolis: Vozes
- Pinar, W. (2007). *O que é teoria do currículo?*. Porto: Porto Editora.
- Pinar, W. (2014). (Org). *International handbook of curriculum research* (2a ed.) New York: Routledge.
- Pinheiro, J., & Ramos, L. (1992). *Métodos Pedagógicos*. Lisboa: Grafinter.
- Pinto, R. R. (2009). *Introdução à Análise de Dados*. Lisboa: Sílabo.

- Polanyi, M. (1997). Tacit Knowledge. In: L. Prusak (ed.), *Knowledge in organizations*. Newton, MA: Butterworth-Heinemann.
- Popper, K (1975). *Conhecimento Objetivo: Uma Abordagem Evolucionária*. Bela Horizonte: Itatiaia, Lda.
- Popper, K. (1997). *O Conhecimento e os Problemas Corpo-Mente*. Lisboa: Edições 70.
- Portillo-Torres, M.C. (2017). Educación Por Habilidades: Perspetivas y retos para el sistema Educativo. *Revista Educação*, 41(2).
- Queiroz, M. A. L., & Romero, A. N. (2017). A Atuação do Educador Sobre a Perspetiva da Avaliação das Competências e na Construção de Praticas Mediadoras e Emancipatórias. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. 7(02)1, 215-225.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3. ed.), Lisboa: Gradiva.
- Rebouças, J. A. S. M., & Soares, J. R., (2017). A entrevista Reflexiva na Pesquisa em Psicologia da Educação: um estudo de caso. In: *Educere. VI Seminário Internacional Sobre a Profissionalização Docente*. SIPD/Catedra Unesco.
- Rego, A. (1998). *Liderança nas Organizações – Teoria e Prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rego, T. C. (2011). *Vygotsky: uma perspetiva histórico-cultural da educação*. Editora Vozes.
- Reinert, M. (2001). Alceste, une méthode statistique et sémiotique d’analyse de discours; Application aux “Rêveries du promeneur solitaire”. *La Revue Française de Psychiatrie et de Psychologie Medicale*, v. 05(39), p. 32 – 36
- Resendes, L. G. (2008). *Modelos Organizacionais da Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rey, B. (2002). *As Competências transversais em questão*. Porto Alegre: Artmed, 2002
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2005). *As competências na escola. Aprendizagem e avaliação*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Ribeiro, A. E., & Mello, M. C. (2003). *Competências e Habilidades: da teoria à prática*. Rio de Janeiro: Wak.
- Ribeiro, C. (2003). Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 109 – 116.



- Ricardo, É. C. (2010). Discussão Acerca do Ensino por Competências: Problemas e Alternativas. *Cadernos de Pesquisa*, 40(140), 605 – 628.
- Roberts, C. (2013). Participation and engagement in web surveys of the general population: An overview of challenges and opportunities. *Web Survey Network opening conference*. disponível em: <http://www.natcenweb.co.uk/genpopweb/documents/theme-2-Participation-and-engagement.pdf>.
- Rocha, B., Seabra, F. & Abelha, M. (2021). Políticas educativas e gestão pedagógica nas escolas técnicas cabo-verdianas: Entre perspetivas e tendências das lideranças para a promoção de mudanças. In. M. C. Henriques & D. S. Castilhos (Coord.), *Perspetivas e desafios plurais para concretização da Agenda 2030*. Coimbra: JUS.XXI. 978-989-54998-2 (No prelo).
- 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 (Orgs.), *III Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares, Educação, Formação e Crioulidade. 6 e 7 de julho. Praia, Cabo Verde: Universidade de Cabo Verde*. <http://hdl.handle.net/10400.2/6613>
- Rodrigues, M. L. (2012). Os Desafios da Política de Educação no Século XXI. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 68, 171-176.
- Rodrigues, A. S., Pariz, J. (2005). Teorias da Aprendizagem. Curitiba: IESDE.
- Rodriguez, S., et al. (2007). Las Capacidades y las Competencias: su comprensión para la Formación del Profesional. *Accion Pedagogica*, 16, 30 -39.
- Roegiers, Xavier (2007). Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza. Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECI. Versión original en francés: Editorial de Baeck.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Básico.
- Roldão, M. C. (2002), A universitarização da formação de educadores de infância e professores de 1.o ciclo – para uma leitura dos significados. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, 4, 36-41.
- Roldão, M. C. (2003a). *Diferenciação curricular Revisitada- Conceito, Discurso e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003b). Quem supervisiona o quê? Liderança e colaboração no trabalho curricular da escola. In: O. Sousa e M. Ricardo (org.), *Escola Com Sentido: o currículo em análise e debate* (pp. 135 – 144). Lisboa: Edições Universitárias Lusofonas.
- Roldão, M. C. (2004). *Gestão do currículo e avaliação de competências – as questões dos professores* (2ª Ed.). Lisboa: Editorial Presença

- Roldão, M. C. (2008a). Função Docente: natureza da construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34).
- Roldão, M. C. (2008b). Gestão Intermédia: Conselhos de turma e Departamento curriculares. In: A. M. Bettencourt (coord.), *Materiais de apoio a trabalhos de professores*, Opusculo nº 1. ME e ESE de Setúbal.
- Roldão, M. C. (2009a). Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. *Revista Formação Docente*, 1.
- Roldão, M. C. (2009b). O lugar das competências no currículo – ou o currículo enquanto lugar das competências?. *Educação Matemática Pesquisa*, 11(3), 585-596.
- Roldão, M. C. (2016a). Currículo enquanto conhecimento necessário: eixos de uma discussão. In: Conselho Nacional da Educação. *Pareceres e Conferências*. Lisboa: CBR.
- Roldão, M. C. (2016b). Currículo, didáticas e formação de professores – a triangulação esquecida? In: M. Oliveira (Org.), *Professor: Formação, Saberes e Problemas* (Ebook) (p. 92 – 104). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2017). Currículo e aprendizagem efetiva e significativa. Eixos da investigação curricular dos nossos dias. In: C. Palmeirão e J. M. Alves (Org.), *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular: os desafios da escola e dos professores*, (Ebook) (p. 15 – 24). Porto: Prelo.
- Roldão, M. C., & Almeida, S., (2018). *Gestão Curricular: Para a autonomia das Escolas e professores*. Portugal: Direção – Geral da Educação.
- Ropé, F., & Tanguí, L. (1997). (Orgs). *Saberes e competências: O Uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus.
- Ross, M. (2012). *Les Competences de directions d'école efficace*. Tese de Doutoramento. Université Laval, Québec.
- Rovai, E. (2013). *Competência e Competências: Contribuições, críticas e debate*. São Paulo: Cortez.
- Sá, S. M. L. (2013). *A emergência da etnoaprendizagem no campo antropeucação: uma investigação etnográfica sobre a aprendizagem como experiência sociocultural*. [Tese]. UFBA: Faculdade de Educação.
- Saevi, T. (2014). Phenomenology in Educational Research. In L. Meyer (Org.), *Oxford Bibliographies in Education*. New York: Oxford University Press.
- Sancristán, J. G. & Perez Gomez, A. I. (1998). *Compreender e Transformar o Ensino* (4ª Ed.). Porto Alegre: Artmed.

- Santos, B. B. M. (2009). *O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 70 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais*. Tese de Doutoramento em Educação. Rio Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Santos, M. (2001). *Por Uma Outra Globalização do Pensamento Único a Consciência Universal* (6ª ed.). Rio de Janeiro: Record.
- Santos, M. P. (1996). Matemática e realidade. In: *VI Seminário de Investigação em Educação Matemática: Actas*. P. 209 – 224. APM. Portalegre.
- Santos, H. & Marques, T.S. (2013). Lugares e redes de conhecimento na área metropolitana do Porto. In: *Revista da Faculdade de Letras – Geografia*, 2(3), (p. 179 – 2002). Universidade do Porto.
- Saviani, D. (2003). *Pedagogia histórica-crítica: primeiras aproximações* (8º ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a Eficácia da Escola*. Porto: Edições ASA.
- Schippmann, J. S., Ash, R. A., Carr, L. Battista, M., Hesketh, B., Pearlman, K., Eyde, L. D., Kehoe, J., Prien, E. P., & Sanchez, J. J. (2000). The Practice of Competency Modeling. *Personnel Psychology*, 53, 703-740.
- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to build a 21 st-century school system*, Strong Performers and Successful Reformers in Education, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/4789264300002-en>
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 79-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- 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, Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia, Portugal.
- Seabra, F. (2011). Competências no ensino básico: análise de planificações e instrumentos de avaliação de professores. In: *Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, Universidade da Coruña.
- Seabra, F. (2015). Empréstimo de políticas curriculares em Portugal – 2011-2014. In: J. C. Morgado, G. M. Lunardi Mendes, A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, internacionalização, cosmopolitismo. Desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros*. Santo Tirso: De Facto Editores.

- Sebastião, J., & Correia, S. V. (2007). A democratização do ensino em Portugal. In. J. M. L. Viegas, H. Carreiras & A. Malamud (orgs.), *Instituições e Política*, colecção Portugal no Contexto Europeu (pp. 107-135), vol. I, Oeiras: Celta Editora.
- Senge, P. (1999). *The Challenges of Sustaining Momentum in Learning Organizations*. New York: published Doubleday.
- Senge, P. (2013). *A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende*. Rio de Janeiro: Best Seller.
- Sguissardi, V. (2009). *A Universidade Brasileira no Século XXI*. São Paulo: Cortez.
- Silva, C. A (1999). Espaço, técnica e saber: “Labirinto das qualificações do trabalho”. In: I. Castro, M. Miranda & C. Egler (org.), *Redescobrimo o Brasil 50 anos depois*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Silva, C. C., Porto, W. A. & Medeiros, A. (2017). Teoria Vygotskyana e a utilização das Novas tecnologias no ensino e aprendizagem: Uma reflexão sobre o uso do celular. *Revista online de Magistro Filosofia*, X(21), 84-98.
- Silva, L. R. (2008). Os quatro pilares da “educação pós-moderna”. *Revista Inter Acção*, 33 (2). 359-378.
- Skovsmose, O. (2001). *Educação Matemática crítica: a questão da democracia*. Campinas, SP: Papirus.
- Sobrerall, M. F. G. (2015). *Direito do Aluno no Contexto Escolar: Um estudo Comparado Entre o Ensino Secundário Publico e Privado de Lisboa*, Tese de Doutoramento em Ciências de Educação na Especialidade Liderança Educacional, Universidade Aberta, Portugal.
- Sousa, J. & Peñaloza, R. A. S. (2005). Mensuração. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/ppge/pcientifica/2005\\_02.pdf](http://www.ufrgs.br/ppge/pcientifica/2005_02.pdf).
- Sousa Santos, B. (2002). [Org.]. *A Globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez.
- Sousa Santos, B. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciencias Sociais*, 63, 237 – 280.
- Sousa Santos, B. (2005). A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 2, pp 137 – 202.
- Sousa Santos, B. (2007). *As tensões da modernidade*. *Fórum Social Mundial*. Biblioteca Alternativa

- Sousa Santos, B. (2010). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: Santos, B. Meneses, M. (Orgs.), *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortes Editora.
- Sousa Santos, B. (2018). Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Essencial. V.I: Para um pensamento alternativo de alternativas. In: Maria Paula Meneses, et al., (Orgs.), 1ed. Buenos Aires: CLASO.
- Sousa, E. M., & Aguiar, A. C., (2011). Publicações Póstumas de Henri Fayol: Revisitando sua teoria administrativa. RAM Revista de Administração Mackenzie, 12(1), 204-227.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. New York: Wiley.
- Sternberg, E. (1999). *The stakeholder concept: a mistaken doctrine*. Leeds, Foudation for Business Responsabilites, Issue Paper n. 4.
- Stewart, T. A. (1998). *Capital Intelectual: a nova vantagem competitiva das empresas*. Rio de Janeiro: Campus.
- Taquete, S. R. (2016). Análise de Dados de Pesquisa Qualitativa em Saúde. *Atas: Investigação Qualitativa em Saúde*. V. 2. Rio de Janeiro: FCM-UERJ.
- Taquete, S. R., & Minayo, M.C. (2016). Análise de estudos qualitativos conduzidos por médicos publicados em periódicos científicos brasileiros entre 2004 – 2013. *Fhysis, Revista de Saúde Coletiva*, 22, 417 – 434.
- Tardif, M. & Lessard, C. (Org). (2009). *O ofício de professor: História, perspetivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M. (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tashakkori, A. (2009). Are We There Yet? The State of the Mixed Methods Community. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 3 – 7.
- Tashakkori, A., & Creswell J.W. (2007). The new era of mixed methods. [Editorial]. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 3-7.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). Putting the human back in "Human Research Methodology": the researcher in mixed. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(4), 271-277.
- Teddlie, C., & Johnson, R. B., (2009). Chapter 4: Methodological thought since the 20<sup>th</sup>. Century. In C. Teddlie, C., & Tashakkori, A. (Orgs.), *Foundations of mixed methods research: Integrating qualitative and quantitative approaches in the social and behavioral sciences* (pp. 62 – 82). Thousand Oaks, CA: Sage.



- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating qualitative and quantitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola - perspectivas organizacionais*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Teixeira, S. (1998). *Gestão das Organizações*. Editora McGraw-Hill de Portugal Lda.
- Teodoro, A., & Aníbal, G. (2008). A Educação em Tempos de Globalização. Modernização e Hibridismo nas Políticas Educativas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educação*, 48, 73-93.
- Thomé, Z. R. C. (1993). Inovação Tecnológica, Intellectualização e Automação da Atividade humana na Produção: Desafios para a educação. Florianópolis: UFSC.
- Tomasi, A. (2004). (Org). *Da qualificação à competência: Pensando o séc. XXI*. Papirus: Campina SP.
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2009). Estilos de Liderança e Escola Democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 77-99.
- Torres, L. L., Palhares, J. A. (2015). Cultura, liderança e resultados escolares: uma abordagem a partir das representações dos alunos do ensino secundário. *Revista Lusófona de Educação*, 30(30), 99 – 121.
- Towndrow, Ph. A., Silver, R. E. & Albright, J. (2009). Setting expectations for educational innovations. Springer Science + Business Media, J Educ Chage.
- Triviños, A.N.S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciencias sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tyler, R. (1974). *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo.
- UNESCO (1998). *Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez.
- UNESCO (2008). *La ética de la ciencia y tecnología en la Unesco*. Paris: UNESCO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001600/160021s.pdf>.
- UNESCO (2015). *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO.
- UNESCO (2013). *Curriculo integrado para o ensino médio: das normas à prática transformadora*. Brasília: UNESCO.
- UNESCO (2016). *Repensar Educação – Rumo a um bem-estar comum mundial?* Brasília: UNESCO.
- UNESCO (2017). *Competências de leitura, escrita e aritmética em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Resumo de Políticas 7 do UIL*. UNESCO: Institute for Lifelong Learning.

- UNESCO (2017). Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos da aprendizagem. Brasília: UNESCO.
- Valadas, S. T., & Gonçalves, F. (2013). Aspetos metodológicos do inquérito por entrevista. *Seminário Avaliação Externa de Escolas: Percursos, Consensos e Divergência*. Évora: Universidade de Évora.
- Varela, B. L. (2007). *Sistema educativo: Conceito, Características e evolução. O caso Cabo-Verde*. Disponível em: <http://professorvarela.blogspot.com/2007/03/sistema-educativo-conceito>
- Varela, B. L. (2011). *Concepções, Práxis e Tendências de Desenvolvimento Curricular no Ensino Superior Público em Cabo Verde – Um estudo de caso sobre a Universidade de Cabo Verde*. Tese de Doutoramento em Educação, Universidade do Minho - Instituto de Educação, Portugal.
- Varela, B. L. (2012). Abordagem por Competências no Currículo Escolar em Cabo Verde: Desfazendo Equívocos para uma Mudança Significativa nas Políticas e Práxis Educacionais. Praia: Praia: Edições Unicv.
- Varela, B. L. (2013a). O Currículo e o Desenvolvimento curricular: Conceção práxis tendências. Praia: Edições Unicv.
- Varela, B. L. (2013b). *Tendências internacionais e política do ensino superior em Cabo Verde*. Praia: Portal do conhecimento de Cabo Verde
- Varela, B. L. (2015a). *Diversidade, Cidadania e Inclusão nas Políticas e Práxis Educacionais: A relevância das Afirmativas nos contextos global, nacional e local*. Praia: Universidade de Cabo Verde.
- Varela, B. L. (2015b). O global e o local nos processos de prescrição e realização do currículo e na promoção do conhecimento universal. O caso da Universidade de Cabo Verde. In. J. C. Morgado, G. M. Lunardi Mendes, A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, internacionalização, cosmopolitismo. Desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros* (Pp. 43 – 57). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Veiga, M., & Carvalho, M. (2014). [Org.]. *A Cátedra Amílcar Cabral e o seu patrono*. Praia: Uni-CV.
- Veiga-Neto, A. (2015). Currículo na Contemporaneidade: Internacionalização e contextos locais. In. J. C. Morgado, G. M. Lunardi Mendes, A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, internacionalização, cosmopolitismo. Desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros* (p. 15 – 24). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Viana, I. C. (2015). O currículo, Transições e Territórios – a educação das cidades inteligentes para a sustentabilidade social. In. J. C. Morgado, G. M. Lunardi Mendes, A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, internacionalização, cosmopolitismo. Desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros* (p. 123 – 136). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Viana, J. (2019). Educação Digital (Não Formal): uma oportunidade de transformação de educação formal. *OMNIA*, 9(1), 17-24.

- Viana, J. A. D. (2017). *Currículo em Contexto Informais: Contributos para a (re) conceptualização do conceito de currículo a partir de aprendizagem online*. Tese Doutoramento. Universidade de Lisboa.
- Vieira, A. (2012). *Reforma Curriculares em Cabo Verde*. Praia: Universidade de Cabo Verde.
- Vieira, A. (2014). *Análise das Necessidades de Formação Continua de Professores do Ensino Secundário de Cabo Verde no contexto da Revisão Curricular*. Tese Doutoramento. Universidade do Minho.
- Vieira, F., & Santos, N. L. (2012). *Avaliação da satisfação profissional e sócio-organizacional de direções de escolas, públicas e privadas, do ensino básico e secundário*. Porto: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa.
- Vieira, J. P. S. (2013). *A Eficácia Escolar e Liderança Pedagógica Percebida e o Sucesso dos Alunos*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Vieira, M. M. (2012). Educação e novas tecnologias: O papel do professor nesse novo cenário de inovações. *Revista Espaço Acadêmico*, 11(129), 95-102.
- Wasserman, S., Faust, K. (2013). *Análisis de redes sociales: Métodos y aplicaciones*. Madrid: CIS.
- Wacquant, L. (2013). O Poder Simbólico e Fabricação de Grupos: Como Bourdieu formula a questão de classes. *Novos estudos CEBRAP*, 96, 87 – 103.
- Weisser, M. (2001). *Para uma pedagogia de abertura: Visão semiótica do ato de aprender*. Porto: Rés-Editora.
- Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33, 75-88.
- Westera, W. (2004). On strategies of educational innovation: Between substitution and transformation. *Higher Education*, 47, 501 – 517.
- Whitaker, P. (2000). *Gerir mudanças nas Escolas*. Porto: ASA.
- Wood, Jr. T. (2002). *Gestão Empresarial: O Factor Humano*. São Paulo: Editora Atlas.
- Woolley, C. M. (2009). Meeting the Mixed Methods Challenge of Integration in a Sociological Study of Structure and Agency. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(1), 7-25.
- Xavier, G. T. R. (2007). Entre parâmetros e diretrizes: inventar a tradição do trabalho dos professores curriculistas. In: Xavier, Geta (Org.). *Curriculistas como dirigentes políticos: rupturas teóricas-práticas com as prescrições oficiais para o currículo*, (1-27). Niterói, ENERLIVROS.
- Yi, Y. J. (2015). Health literacy and health information behavior of Florida public library users: A mixed methods study. *Jornal of Librarianship & formation Science*, 47(1), 17 – 29.



- Yin, R.K. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos* (3 ed.). Porto Alegre: Bookmam.
- Zarifian, P.(2001). *Objetivo, Competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas.
- Zarifian, P. (2004). *Le Modèle de la compétence* (2<sup>a</sup> ed.). Malmaison : Editions Liaisons.
- Zavale, N. C. (2017). Natureza do Conhecimento e Currículo Poderoso no Ensino Técnico-Profissional: uma análise sociológica a partir do caso de Moçambique. *Educação & Sociedade*, 139, 432 – 450.
- Zilles, U. (2006). *Teoria do Conhecimento* (5<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: EDIPUCRS.

---

## LEGISLAÇÕES E NORMATIVOS

---

- Catálogo Nacional de Qualificações Profissionais (CNQP). (2010). Decreto-Lei n.º 66/2010 de 27 de Dezembro
- Lei Base do Sistema Educativo (1990). 1990, Lei de Bases 103/III, de 29 de dezembro 1990.
- Plano de Estudo Para Ensino Técnico (2005). Ministério de Educação e Valorização do Recursos Humanos – Reforço do Ensino Técnico.
- Quadro Nacional de Qualificações, QNQ (2010). Decreto-Lei n.º 65/2010 de 27 de Dezembro
- Regime Jurídico Geral da Formação Profissional (RJGFP). (2003). Decreto-Lei n.º 37/2003, de 6 de Outubro,
- Regime Jurídico Geral do Sistema Nacional das Qualificações, (RJGSNFP) (2010). Decreto-Lei nº. 20/2010, de 14 de Junho.
- Revisão à Lei Base do Sistema Educativo. (2010) Decreto

## **ANEXOS**



Anexo I.



Cód. \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Doutoramento em Educação – Especialidade em Liderança Educacional – Universidade Aberta, Portugal

Abordagem por Competências no Ensino Técnico e na Formação Profissional em Cabo Verde:  
Uma Visão Sistémica dos Gestores, Professores e alunos.

Doutorando: Benvindo de Jesus Rocha.

Orientadora: Professora Doutora Filipa Isabel Barreto de Seabra Borges

### Inquérito por Questionário Professores

Caro (a) Professor (a):

Encontramo-nos a realizar uma pesquisa no âmbito de um projeto de Doutoramento em Educação em curso na Universidade Aberta de Portugal, cujo título é **“Abordagem por Competências no Ensino Técnico e na Formação Profissional em Cabo Verde: Uma Visão Sistémica de Gestores, Professores e As”**, tendo como objetivo, **“Conhecer a visão que os agentes da formação profissional e emprego têm da implementação do modelo de ensino por competências no ensino técnico-profissional em Cabo Verde”**.

Pedimos encarecidamente a sua colaboração, para responder de forma o mais honesta possível, às questões seguintes. Lembre-se que não está a ser avaliado e que não existem respostas certas ou erradas.

A resposta ao questionário é voluntária e anónima. Os dados que nos ceder serão tratados com a máxima confidencialidade e serão utilizados exclusivamente para fins científicos e académicos. É importante que responda a todas as perguntas, inclusivamente os dados demográficos. Estes serão tratados apenas de forma estatística, e nunca serão utilizados de forma que permita a sua identificação.

Caso tenha alguma questão sobre o projeto, esteja à vontade para endereçá-la para o correio electrónico: [benvindo.0471@gmail.com](mailto:benvindo.0471@gmail.com)

Parte 1. Dados demográficos:

1. Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐
2. Idade: \_\_\_\_\_
3. Grau académico: \_\_\_\_\_
4. Área de Formação/Especialização: \_\_\_\_\_
5. Tem formação de capacitação pedagógica? Sim ☐ Não ☐
6. Se respondeu na questão 5 não, coloque um **x** em um dos itens a seguir:

Estou frequentando ☐ Pretendo Frequentar ☐ Não pretendo Frequentar ☐

Escola onde leciona atualmente: \_\_\_\_\_

Área (s) científica/técnica que leciona: \_\_\_\_\_

Número de Anos de Docência: \_\_\_\_\_

Número de anos de experiência como professor do ensino técnico-profissional: \_\_\_\_\_

Exerce outras atividades fora da escola? Sim ☐ Não ☐

Se sim, indique a (s) atividade (s): \_\_\_\_\_

## **2ª Parte**

Em frente de cada uma das questões encontra 5 possibilidades de resposta. Deve colocar um 'x' no retângulo correspondente ao item que melhor permite exprimir a sua posição face à afirmação em causa.

| <i>Implementação da organização curricular por competências.</i>               |                                                                                                                                                    |                          |                          |                           |                          |                          |
|--------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
|                                                                                |                                                                                                                                                    | Discordo totalmente      | Discordo                 | Não concordo nem discordo | Concordo                 | Concordo totalmente      |
| 1                                                                              | Sinto-me capaz de desenvolver as competências específicas da(s) área(s) curricular(es) que leciono nos meus alunos.                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2                                                                              | Sinto-me capaz de desenvolver competências transversais nos meus alunos                                                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3                                                                              | As competências específicas definidas para a(s) área(s) curricular(es) e o curso em que leciono são as mais adequadas.                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4                                                                              | Estou suficientemente esclarecido(a) quanto ao conceito de competência.                                                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5                                                                              | Sinto-me capaz de avaliar as competências dos meus alunos.                                                                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6                                                                              | Gostaria de receber formação sobre a organização curricular por competências.                                                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7                                                                              | Os professores foram envolvidos no processo de reforma curricular que levou à introdução do conceito de competência no Ensino técnico/profissional | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8                                                                              | Concordo com o uso da competência para organizar o currículo da formação profissional                                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <i>Formas de apropriação do conceito de competência</i>                        |                                                                                                                                                    |                          |                          |                           |                          |                          |
|                                                                                |                                                                                                                                                    | Discordo totalmente      | Discordo                 | Não concordo nem discordo | Concordo                 | Concordo totalmente      |
| 9                                                                              | Uma competência refere-se a um saber-fazer, que pode ser avaliado através do desempenho dos alunos.                                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10                                                                             | A competência refere-se a uma capacidade dos alunos que não é diretamente observável, a não ser através dos seus comportamentos.                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11                                                                             | A competência só pode ser avaliada quando colocamos os alunos perante situações novas, que exigem uma articulação de conhecimentos.                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12                                                                             | Competência e conhecimento são sinónimos.                                                                                                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13                                                                             | A competência exprime a forma como o aluno é capaz de realizar uma tarefa.                                                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14                                                                             | A competência refere-se a um conjunto de conhecimentos (saber-saber), atitudes (saber-ser) e comportamentos (saber-fazer).                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15                                                                             | A competência é mais facilmente observada em situações como as do dia a dia, que são pouco estruturadas.                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16                                                                             | A competência é um saber em uso.                                                                                                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <i>Práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competência</i> |                                                                                                                                                    |                          |                          |                           |                          |                          |
|                                                                                |                                                                                                                                                    | Discordo totalmente      | Discordo                 | Não concordo nem discordo | Concordo                 | Concordo totalmente      |
| 17                                                                             | Procuo abordar os conteúdos da(s) área(s) curricular(es) que leciono com base em situações e problemas do quotidiano.                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18                                                                             | Desenvolvo regularmente um trabalho multidisciplinar com os colegas de outras áreas.                                                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

|                                                                        |                                                                                                                                                                      |                          |                          |                           |                          |                          |
|------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 19                                                                     | A introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente a forma como planifico o meu trabalho                                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20                                                                     | A introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente a forma como avalio os meus alunos.                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21                                                                     | A introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente as estratégias metodológicas que implemento na sala de aula.                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22                                                                     | Os professores trabalham em conjunto tendo em conta a forma como as competências essenciais do ensino técnico podem ser desenvolvidas junto de cada grupo de alunos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>Relação Liderança e Práticas Inovadoras</b>                         |                                                                                                                                                                      |                          |                          |                           |                          |                          |
|                                                                        |                                                                                                                                                                      | Discordo totalmente      | Discordo                 | Não concordo nem discordo | Concordo                 | Concordo totalmente      |
| 23                                                                     | O(a) diretor(a) da minha escola promove a formação dos professores sobre temáticas relacionadas com as competências.                                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24                                                                     | Os líderes intermédios (coordenadores, subdiretores) promovem a formação dos professores sobre temáticas relacionadas com as competências.                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25                                                                     | Na minha escola, os professores são incentivados pela liderança de topo a implementar formas de ensinar inovadoras.                                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26                                                                     | Na minha escola, os professores são incentivados pela liderança intermédia a implementar formas de ensinar inovadoras.                                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27                                                                     | Sou incentivado pelas lideranças a utilizar estratégias inovadoras para avaliar os meus alunos.                                                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>Relação entre o ensino por competência e o mercado de trabalho.</b> |                                                                                                                                                                      |                          |                          |                           |                          |                          |
|                                                                        |                                                                                                                                                                      | Discordo totalmente      | Discordo                 | Não concordo nem discordo | Concordo                 | Concordo totalmente      |
| 28                                                                     | Articulo frequentemente com os contextos de estágio dos meus formandos.                                                                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29                                                                     | Visito com frequência os contextos de estágio dos meus formandos.                                                                                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30                                                                     | Procuro saber quais são as competências que os empregadores mais valorizam nos formandos.                                                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31                                                                     | Procuro promover nos meus formandos as competências que o mercado de trabalho mais valoriza.                                                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32                                                                     | Tem competência de ação profissional, quem tem conhecimento, habilidades e aptidões necessárias para exercer uma profissão.                                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33                                                                     | Tem competência para ação profissional, quem for capaz de resolver os problemas profissionais de forma autónoma e flexível.                                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34                                                                     | Tem competência para atuação profissional, quem é capaz de colaborar na organização do trabalho em contexto profissional.                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Muito obrigada pela colaboração e ao tempo dispensado para responder este questionário.

O Investigador,

Benvindo de Jesus Rocha



## Anexo II.



Cód. \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Doutoramento em Educação – Especialidade em Lideranças Educativas. Abordagem por Competências no Ensino Técnico e na Formação Profissional em Cabo Verde: Uma Visão Sistémica dos Gestores, Professores e alunos.

Doutorando: Benvindo de Jesus Rocha.

Orientadora: Professora Doutora Filipa Isabel Barreto de Borges

### Inquérito por Questionário Alunos

Caro (a) Formando(a):

Estamos realizando uma pesquisa no âmbito de um projeto de Doutoramento em Educação em decurso na Universidade Aberta de Portugal, cujo tema é **“Abordagem por Competências no Ensino Técnico e na Formação Profissional em Cabo Verde: Uma Visão Sistémica de Gestores, Professores e Alunos”** e temos como Objetivo, ***“Conhecer a visão que os agentes da formação profissional e emprego têm da implementação do modelo de ensino por competências no ensino técnico-profissional em Cabo Verde”***.

Pedimos encarecidamente a sua colaboração para responder de forma mais honesta possível, as questões seguintes.

Lembra-se que não está a ser avaliado e que não exista respostas certas ou erradas.

A resposta ao questionário é voluntária e anónima. Os dados que nos ceder serão tratados com a máxima confidencialidade e serão utilizados exclusivamente para fins científicos.

É importante que responda a todas as perguntas, inclusivamente os dados demográficos. Estes serão tratados apenas de forma estatística, e nunca serão utilizados de forma que permite a sua identificação.

Caso tenha alguma questão sobre o projeto, esteja à vontade para endereça-la para o correio electrónico: [benvindo0471@gmail.com](mailto:benvindo0471@gmail.com)

#### Parte 1. Dados demográficos:

7. Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐

8. Idade: \_\_\_\_\_

9. Ano de escolaridade: \_\_\_\_\_

10. Área de Formação Técnico-profissional que frequenta: \_\_\_\_\_

11. Tem computador? Sim ☐ Não ☐

12. Se respondeu na questão 5 sim, coloque um x em um dos itens a seguir:

Uso para jogar e ouvir música ☐ Uso para fazer pesquisa ☐ Uso para fazer trabalhos de escola ☐

13. Para além de estudar, trabalhas?: Sim ☐ Não ☐

14. Se respondeu **sim** em 7, coloca um 'x' num dos itens a seguir:

|                                                                   | Discordo totalmente      | Discordo                 | Não concordo nem discordo | Concordo                 | Concordo totalmente      |
|-------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| O trabalho que faço está relacionado com a formação que frequento | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

## 2ª Parte

Em frente de cada uma das questões tens 5 itens nos quais deve colocar um 'x' no retângulo correspondente ao que melhor permite exprimir a tua posição face à afirmação em causa.

| <i>Implementação da organização curricular por competências.</i>               |                                                                                                                                                                                                    |                          |                          |                           |                          |                          |
|--------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
|                                                                                |                                                                                                                                                                                                    | Discordo totalmente      | Discordo                 | Não concordo nem discordo | Concordo                 | Concordo totalmente      |
| 1                                                                              | Sou encorajado a procurar informações para trazer a sala de aula e discutir com os meus colegas e professor.                                                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2                                                                              | Os professores organizam os alunos em grupos para discutir temas do quotidiano relacionado com a área de formação.                                                                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3                                                                              | As informações e conteúdos estudados nas disciplinas técnicas estão de acordo com a minha perspetiva de vida.                                                                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4                                                                              | Os professores relacionam os conteúdos que são trabalhados na sala de aula com as atividades práticas do dia a dia.                                                                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5                                                                              | O modelo de avaliação que os professores adotam está adequado a minha condição de aprendizagem.                                                                                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6                                                                              | Gostaria de receber formação enquadrada as práticas quotidiana do mercado de trabalho.                                                                                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7                                                                              | As matérias que nos são ensinados na escola são muito importante para a nossa vida social e profissional.                                                                                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8                                                                              | As aulas práticas do meu curso estão bem organizadas e vão de acordo com as minhas expectativas profissionais.                                                                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <i>Práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competência</i> |                                                                                                                                                                                                    |                          |                          |                           |                          |                          |
|                                                                                |                                                                                                                                                                                                    | Discordo totalmente      | Discordo                 | Não concordo nem discordo | Concordo                 | Concordo totalmente      |
| 9                                                                              | Os conteúdos abordados pelos professores nas disciplinas técnicas são articulados com situações e problemas do quotidiano.                                                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10                                                                             | A escola motiva os alunos a desenvolver regularmente atividades cívicas na comunidade com os colegas, professores e outras pessoas.                                                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11                                                                             | Os ritmos com que os professores trabalham os temas na sala de aula são acelerados.                                                                                                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12                                                                             | A escola promove atividades lúdicas e extracurriculares ligados ao desenvolvimento das capacidades e habilidades dos alunos.                                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13                                                                             | Os professores demonstram certa flexibilidade na minha forma de aprendizagem.                                                                                                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14                                                                             | O professor passa-nos trabalhos práticos e de pesquisa para aplicar e articular os conhecimentos das diferentes disciplinas.                                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <i>Relação entre o ensino por competência o mercado de trabalho.</i>           |                                                                                                                                                                                                    |                          |                          |                           |                          |                          |
|                                                                                |                                                                                                                                                                                                    | Discordo totalmente      | Discordo                 | Não concordo nem discordo | Concordo                 | Concordo totalmente      |
| 15                                                                             | A escola promove encontros de alunos com profissionais da minha área de formação, para partilhar suas experiências, esclarecer possíveis dúvidas relativamente as práticas do mercado de trabalho. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16                                                                             | Os professores organizam visitas de estudos, ao contexto de trabalho, para pormos em contacto com as práticas quotidianas onde iremos aplicar o que estamos aprendendo.                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17                                                                             | Nas minhas vivências do dia a dia, procuro saber quais são as competências que os empregadores mais valorizam nos formandos.                                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18                                                                             | Os professores promovem nos alunos as competências que o mercado de trabalho mais valoriza.                                                                                                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Muito obrigada pela colaboração e ao tempo dispensado para responder este questionário!

### Anexo III.ii:

#### Confiabilidade dos Itens do questionário dos alunos Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

|       |                       | N   | %     |
|-------|-----------------------|-----|-------|
| Cases | Valid                 | 379 | 100,0 |
|       | Excluded <sup>a</sup> | 0   | ,0    |
|       | Total                 | 379 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | Cronbach's Alpha<br>Based on<br>Standardized Items | N of Items |
|------------------|----------------------------------------------------|------------|
| ,772             | ,774                                               | 18         |

Item Statistics

|                                                                                                                            | Mean | Std.<br>Deviation | N   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------------------|-----|
| Sou encorajado a procurar informações para trazer a sala de aula e discutir com os meus colegas e professor.               | 3,61 | ,949              | 379 |
| Os professores organizam os alunos em grupos para discutir temas do cotidiano relacionado com a área de formação.          | 3,57 | 1,151             | 379 |
| As informações e conteúdos estudados nas disciplinas técnicas estão de acordo com a minha perspectiva de vida.             | 3,95 | ,916              | 379 |
| Os professores relacionam os conteúdos que são trabalhados na sala de aula com as atividades práticas do dia a dia.        | 3,81 | 1,026             | 379 |
| O modelo de avaliação que os professores adotam está adequado a minha condição de aprendizagem.                            | 3,48 | 1,017             | 379 |
| Gostaria de receber formação enquadrada as práticas quotidiana do mercado de trabalho.                                     | 4,46 | ,679              | 379 |
| As matérias que nos são ensinados na escola são muito importante para a nossa vida social e profissional.                  | 4,23 | ,840              | 379 |
| As aulas práticas do meu curso estão bem organizadas e vão de acordo com as minhas expectativas profissionais.             | 3,56 | 1,117             | 379 |
| Os conteúdos abordados pelos professores nas disciplinas técnicas são articulados com situações e problemas do quotidiano. | 3,42 | 1,029             | 379 |



|                                                                                                                                                                                                    |      |       |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------|-----|
| A escola motiva os alunos a desenvolver regularmente atividades cívicas na comunidade com os colegas, professores e outras pessoas.                                                                | 3,09 | 1,185 | 379 |
| Os ritmos com que os professores trabalham os temas na sala de aula são acelerados.                                                                                                                | 3,03 | 1,111 | 379 |
| A escola promove atividades lúdicas e extracurriculares ligados ao desenvolvimento das capacidades e habilidades dos alunos.                                                                       | 2,91 | 1,113 | 379 |
| Os professores demonstram certa flexibilidade na minha forma de aprendizagem.                                                                                                                      | 3,34 | ,972  | 379 |
| O professor passa-nos trabalhos práticos e de pesquisa para aplicar e articular os conhecimentos das diferentes disciplinas.                                                                       | 3,95 | ,972  | 379 |
| A escola promove encontros de alunos com profissionais da minha área de formação, para partilhar suas experiências, esclarecer possíveis dúvidas relativamente as práticas do mercado de trabalho. | 2,97 | 1,322 | 379 |
| Os professores organizam visitas de estudos, ao contexto de trabalho, para termos em contacto com as práticas quotidianas onde iremos aplicar o que estamos aprendendo.                            | 3,09 | 1,354 | 379 |
| Nas minhas vivências do dia a dia, procuro saber quais são as competências que os empregadores mais valorizam nos formandos.                                                                       | 3,72 | 1,008 | 379 |
| Os professores promovem nos alunos as competências que o mercado de trabalho mais valoriza.                                                                                                        | 3,56 | 1,083 | 379 |

Anexo IV

Inter-Item Correlation Matrix

|                                                                                                                    | Sou encorajado a procurar informações para trazer a sala de aula e discutir com os meus colegas e professor. | Os professores organizam os alunos em grupos para discutir temas do quotidiano relacionado com a área de formação. | As informações e conteúdos estudados nas disciplinas técnicas estão de acordo com a minha perspetiva de vida. | Os professores relacionam os conteúdos que são trabalhados na sala de aula com as atividades práticas do dia a dia. | O modelo de avaliação que os professores adotam está adequado a minha condição de aprendizagem. | Gostaria de receber formação enquadrada as práticas quotidiana do mercado de trabalho. | As matérias que nos são ensinados na escola são muito importante para a nossa vida social e profissional. | As aulas práticas do meu curso estão bem organizadas e vão de acordo com as minhas expectativas profissionais. | Os conteúdos abordados pelos professores nas disciplinas técnicas são articulados com situações e problemas do | A escola motiva os alunos a desenvolver regularmente atividades cívicas na comunidade com os colegas, professores e outras | Os ritmos com que os professores trabalham os temas na sala de aula são acelerados. | A escola promove atividades lúdicas e extracurriculares ligados ao desenvolvimento das capacidades e habilidades dos alunos. | Os professores demonstram certa flexibilidade na minha forma de aprendizagem. | O professor passa-nos trabalhos práticos e de pesquisa para aplicar e articular os conhecimentos das diferentes disciplinas. | A escola promove encontros de alunos com profissionais da minha área de formação, para partilhar suas experiências. | Os professores organizam visitas de estudos, ao contexto de trabalho, para pormos em contacto com as práticas quotidianas | Nas minhas vivências do dia a dia, procuro saber quais são as competências que os empregadores mais valorizam nos | Os professores promovem nos alunos as competências que o mercado de trabalho mais valoriza. |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sou encorajado a procurar informações para trazer a sala de aula e discutir com os meus colegas e professor.       | 1                                                                                                            | 0,29                                                                                                               | 0,13                                                                                                          | 0,29                                                                                                                | 0,13                                                                                            | 0,1                                                                                    | 0,19                                                                                                      | 0,15                                                                                                           | 0,28                                                                                                           | 0,14                                                                                                                       | 0,02                                                                                | 0,11                                                                                                                         | 0,12                                                                          | 0,15                                                                                                                         | 0,09                                                                                                                | 0,08                                                                                                                      | 0,21                                                                                                              | 0,23                                                                                        |
| Os professores organizam os alunos em grupos para discutir temas do quotidiano relacionado com a área de formação. | 0,29                                                                                                         | 1                                                                                                                  | 0,09                                                                                                          | 0,29                                                                                                                | 0,23                                                                                            | 0,1                                                                                    | 0,27                                                                                                      | 0,25                                                                                                           | 0,17                                                                                                           | 0,29                                                                                                                       | -0,1                                                                                | 0,2                                                                                                                          | 0,15                                                                          | 0,14                                                                                                                         | 0,18                                                                                                                | 0,13                                                                                                                      | 0,16                                                                                                              | 0,31                                                                                        |
| As informações e conteúdos estudados nas disciplinas técnicas estão de acordo com a minha perspetiva de vida.      | 0,13                                                                                                         | 0,09                                                                                                               | 1                                                                                                             | 0,28                                                                                                                | 0,18                                                                                            | 0,07                                                                                   | 0,26                                                                                                      | 0,34                                                                                                           | 0,19                                                                                                           | 0,23                                                                                                                       | 0                                                                                   | 0,11                                                                                                                         | 0,22                                                                          | 0,19                                                                                                                         | 0                                                                                                                   | 0                                                                                                                         | 0,11                                                                                                              | 0,21                                                                                        |

|                                                                                                                                                                                                    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Os professores relacionam os conteúdos que são trabalhados na sala de aula com as atividades práticas do dia a dia.                                                                                | 0,29 | 0,29 | 0,28 | 1    | 0,21 | 0,12 | 0,22 | 0,32 | 0,43 | 0,26 | -0,1 | 0,14 | 0,27 | 0,26 | 0,09 | 0,11 | 0,1  | 0,28 |
| O modelo de avaliação que os professores adotam está adequado a minha condição de aprendizagem.                                                                                                    | 0,13 | 0,23 | 0,18 | 0,21 | 1    | 0,07 | 0,2  | 0,28 | 0,2  | 0,28 | -0,2 | 0,13 | 0,29 | 0,22 | 0,09 | 0,09 | 0,13 | 0,27 |
| Gostaria de receber formação enquadrada as práticas quotidiana do mercado de trabalho.                                                                                                             | 0,1  | 0,1  | 0,07 | 0,12 | 0,07 | 1    | 0,17 | 0,04 | 0,1  | 0,01 | 0,17 | 0,01 | 0,04 | 0,1  | 0    | 0    | 0,18 | 0,14 |
| As matérias que nos são ensinados na escola são muito importante para a nossa vida social e profissional.                                                                                          | 0,19 | 0,27 | 0,26 | 0,22 | 0,2  | 0,17 | 1    | 0,24 | 0,23 | 0,26 | -0,1 | 0,13 | 0,2  | 0,31 | 0,1  | 0,12 | 0,13 | 0,24 |
| As aulas práticas do meu curso estão bem organizadas e vão de acordo com as minhas expectativas profissionais.                                                                                     | 0,15 | 0,25 | 0,34 | 0,32 | 0,28 | 0,04 | 0,24 | 1    | 0,19 | 0,24 | -0,1 | 0,2  | 0,32 | 0,24 | 0,19 | 0,18 | 0,13 | 0,24 |
| Os conteúdos abordados pelos professores nas disciplinas técnicas são articulados com situações e problemas do quotidiano.                                                                         | 0,28 | 0,17 | 0,19 | 0,43 | 0,2  | 0,1  | 0,23 | 0,19 | 1    | 0,15 | 0,03 | 0,05 | 0,21 | 0,2  | 0    | 0,03 | 0,08 | 0,26 |
| A escola motiva os alunos a desenvolver regularmente atividades cívicas na comunidade com os colegas, professores e outras pessoas.                                                                | 0,14 | 0,29 | 0,23 | 0,26 | 0,28 | 0,01 | 0,26 | 0,24 | 0,15 | 1    | -0,1 | 0,39 | 0,29 | 0,25 | 0,23 | 0,21 | 0,15 | 0,33 |
| Os ritmos com que os professores trabalham os temas na sala de aula são acelerados.                                                                                                                | 0,02 | -0,1 | 0    | -0,1 | -0,2 | 0,17 | -0,1 | -0,1 | 0,03 | -0,1 | 1    | 0    | -0,1 | 0,03 | -0,1 | -0,1 | 0,06 | 0    |
| A escola promove atividades lúdicas e extracurriculares ligados ao desenvolvimento das capacidades e habilidades dos alunos.                                                                       | 0,11 | 0,2  | 0,11 | 0,14 | 0,13 | 0,01 | 0,13 | 0,2  | 0,05 | 0,39 | 0    | 1    | 0,25 | 0,18 | 0,29 | 0,28 | 0,14 | 0,31 |
| Os professores demonstram certa flexibilidade na minha forma de aprendizagem.                                                                                                                      | 0,12 | 0,15 | 0,22 | 0,27 | 0,29 | 0,04 | 0,2  | 0,32 | 0,21 | 0,29 | -0,1 | 0,25 | 1    | 0,28 | 0,15 | 0,2  | 0,11 | 0,33 |
| O professor passa-nos trabalhos práticos e de pesquisa para aplicar e articular os conhecimentos das diferentes disciplinas.                                                                       | 0,15 | 0,14 | 0,19 | 0,26 | 0,22 | 0,1  | 0,31 | 0,24 | 0,2  | 0,25 | 0,03 | 0,18 | 0,28 | 1    | 0,11 | 0,14 | 0,17 | 0,31 |
| A escola promove encontros de alunos com profissionais da minha área de formação, para partilhar suas experiências, esclarecer possíveis dúvidas relativamente as práticas do mercado de trabalho. | 0,09 | 0,18 | 0    | 0,09 | 0,09 | 0    | 0,1  | 0,19 | 0    | 0,23 | -0,1 | 0,29 | 0,15 | 0,11 | 1    | 0,6  | 0,13 | 0,16 |
| Os professores organizam visitas de estudos, ao contexto de trabalho, para pormos em contacto com as práticas quotidianas onde iremos aplicar o que estamos aprendendo.                            | 0,08 | 0,13 | 0    | 0,11 | 0,09 | 0    | 0,12 | 0,18 | 0,03 | 0,21 | -0,1 | 0,28 | 0,2  | 0,14 | 0,6  | 1    | 0,09 | 0,19 |
| Nas minhas vivências do dia a dia, procuro saber quais são as competências que os empregadores mais valorizam nos formandos.                                                                       | 0,21 | 0,16 | 0,11 | 0,1  | 0,13 | 0,18 | 0,13 | 0,13 | 0,08 | 0,15 | 0,06 | 0,14 | 0,11 | 0,17 | 0,13 | 0,09 | 1    | 0,22 |

|                                                                                             |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |   |      |      |      |      |      |      |   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|---|------|------|------|------|------|------|---|
| Os professores promovem nos alunos as competências que o mercado de trabalho mais valoriza. | 0,23 | 0,31 | 0,21 | 0,28 | 0,27 | 0,14 | 0,24 | 0,24 | 0,26 | 0,33 | 0 | 0,31 | 0,33 | 0,31 | 0,16 | 0,19 | 0,22 | 1 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|---|------|------|------|------|------|------|---|

**Summary Item Statistics**

|                         | Mean  | Minimum | Maximum | Range | Maximum / Minimum | Variance | N of Items |
|-------------------------|-------|---------|---------|-------|-------------------|----------|------------|
| Item Means              | 3,541 | 2,905   | 4,459   | 1,554 | 1,535             | ,189     | 18         |
| Inter-Item Correlations | ,160  | -,174   | ,600    | ,774  | -3,451            | ,014     | 18         |

# Item-Total Statistics

|                                                                                                                                     | Scale Mean if<br>Item Deleted | Scale<br>Variance if<br>Item Deleted | Corrected<br>Item-Total<br>Correlation | Squared<br>Multiple<br>Correlation | Cronbach's<br>Alpha if Item<br>Deleted |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------------|------------------------------------|----------------------------------------|
| Sou encorajado a procurar informações para trazer a sala de aula e discutir com os meus colegas e professor.                        | 60,13                         | 68,133                               | ,341                                   | ,183                               | ,762                                   |
| Os professores organizam os alunos em grupos para discutir temas do cotidiano relacionado com a área de formação.                   | 60,17                         | 65,471                               | ,407                                   | ,247                               | ,757                                   |
| As informações e conteúdos estudados nas disciplinas técnicas estão de acordo com a minha perspectiva de vida.                      | 59,79                         | 68,799                               | ,312                                   | ,221                               | ,764                                   |
| Os professores relacionam os conteúdos que são trabalhados na sala de aula com as atividades práticas do dia a dia.                 | 59,93                         | 65,754                               | ,455                                   | ,327                               | ,754                                   |
| O modelo de avaliação que os professores adotam está adequado a minha condição de aprendizagem.                                     | 60,26                         | 67,399                               | ,356                                   | ,209                               | ,761                                   |
| Gostaria de receber formação enquadrada as práticas quotidiana do mercado de trabalho.                                              | 59,28                         | 72,039                               | ,163                                   | ,108                               | ,772                                   |
| As matérias que nos são ensinados na escola são muito importante para a nossa vida social e profissional.                           | 59,51                         | 68,076                               | ,404                                   | ,229                               | ,759                                   |
| As aulas práticas do meu curso estão bem organizadas e vão de acordo com as minhas expectativas profissionais.                      | 60,18                         | 65,021                               | ,450                                   | ,275                               | ,753                                   |
| Os conteúdos abordados pelos professores nas disciplinas técnicas são articulados com situações e problemas do quotidiano.          | 60,32                         | 67,632                               | ,336                                   | ,254                               | ,762                                   |
| A escola motiva os alunos a desenvolver regularmente atividades cívicas na comunidade com os colegas, professores e outras pessoas. | 60,65                         | 63,836                               | ,482                                   | ,303                               | ,750                                   |
| Os ritmos com que os professores trabalham os temas na sala de aula são acelerados.                                                 | 60,71                         | 74,684                               | -,081                                  | ,095                               | ,793                                   |

|                                                                                                                                                                                                    |       |        |      |      |      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|--------|------|------|------|
| A escola promove atividades lúdicas e extracurriculares ligados ao desenvolvimento das capacidades e habilidades dos alunos.                                                                       | 60,84 | 66,005 | ,394 | ,246 | ,758 |
| Os professores demonstram certa flexibilidade na minha forma de aprendizagem.                                                                                                                      | 60,40 | 66,548 | ,434 | ,250 | ,756 |
| O professor passa-nos trabalhos práticos e de pesquisa para aplicar e articular os conhecimentos das diferentes disciplinas.                                                                       | 59,79 | 66,831 | ,415 | ,219 | ,757 |
| A escola promove encontros de alunos com profissionais da minha área de formação, para partilhar suas experiências, esclarecer possíveis dúvidas relativamente as práticas do mercado de trabalho. | 60,78 | 65,868 | ,315 | ,403 | ,766 |
| Os professores organizam visitas de estudos, ao contexto de trabalho, para pormos em contacto com as práticas quotidianas onde iremos aplicar o que estamos aprendendo.                            | 60,65 | 65,275 | ,332 | ,388 | ,764 |
| Nas minhas vivências do dia a dia, procuro saber quais são as competências que os empregadores mais valorizam nos formandos.                                                                       | 60,02 | 68,582 | ,286 | ,121 | ,766 |
| Os professores promovem nos alunos as competências que o mercado de trabalho mais valoriza.                                                                                                        | 60,18 | 64,163 | ,521 | ,304 | ,748 |

#### Scale Statistics

| Mean  | Variance | Std. Deviation | N of Items |
|-------|----------|----------------|------------|
| 63,74 | 74,372   | 8,624          | 18         |



## **Anexo IV.**

### **Apresentação cruzada da distribuição dos professores pelo número de anos de docência no geral, particularmente no ensino técnico-profissional por centros de formação**

Nesta secção apresentamos um cruzamento das variáveis, anos de docência, anos como professor do ensino técnico e escola de atual lecionação com intuito de dar aos leitores da tese a visão geral da distribuição etária do desempenho docente nas escolas técnicas e centros de qualificação profissional de Cabo Verde. Em termos de anos de docência no total dos inquiridos verificamos expressiva heterogeneidade de tempo de docência, variando de 1 ano a 33 anos. Paralelamente, quando são analisados os anos de docência como professor do ensino técnico, a amostra revelou-nos também a expressividade de tempo de atuação docente, variando de 0 a 29 anos de serviço (anexo, III.i). Constatamos que três dos professores que lecionam nos centros de formação e qualificação profissional nunca lecionaram nas escolas técnicas. Em termos da distribuição centro de formação, tempo de atuação docente e tempo de atuação no ensino técnico-profissional obtivemos as seguintes distribuições cruzadas de dados:

1. Escola técnica João Varela, Santo Antão (ETJV), dos 24 professores inquiridos, o tempo mínimo de anos de docência é de 6 anos e máximo de 28 anos sendo que, destes 24 professores 6 tem 12 anos de docência sendo que este é o tempo de docência com maior concentração de professores. Com estes dados, constata-se que há professores com 19 anos de docência, atuando somente no ensino técnico. Observamos uma forte associação das variáveis com coeficiente de contingência de 0,936 a uma significância de 0,013.
2. Escola Industrial e Comercial do Mindelo (EICM), dos 41 respondentes, verificamos que o tempo de docência varia de 1 a 33 anos, sendo que o tempo de serviço docente com maior concentração de professores é de 11 anos, com uma representatividade de 8 professores, sendo que desses 8 professores, 5 deles também tem 11 anos como professores do ensino técnico num intervalo de 1 a 29 anos de atuação como professor de ensino técnico. O número de professores com o máximo tempo de serviço docente é de um, sendo, no entanto, que anualmente a estimativa é de que um professor do ensino técnico atinge o tempo de reforma.



Também, observamos uma forte associação das variáveis com coeficiente de contingência de 0,966 a uma significância de 0,000.

3. Escola Polivalente Cesaltina Ramos (EPCR), dos 35 respondentes, tanto o número de anos de docência como o número de anos como professor de ensino técnico variam de 1 a 29 anos. O tempo de docência com maior concentração de respondente é de 12 anos com 6 professores, sendo que em termos do número de anos como professor no ensino técnico o tempo com maior número de professores é de 10 anos com uma representatividade 5 professores. Também, observamos uma forte associação das variáveis com coeficiente de contingência de 0,943 a uma significância de 0,000.
4. Escola técnica Grão-Duque Henri, Assomada, Santa Catarina de Santiago (ETGD), com 21 respondentes em que o tempo de atividade docente com maior número de professores é de 8 anos com 6 professores enquanto a nível de anos como professor do ensino técnico o maior valor observado foi de 1 anos com 6 professores, sendo que a variação dos anos de docência é de 3 a 22 anos enquanto, em termos do exercício de docência no ensino técnico obtivemos uma variação de 1 a 18. Observamos uma forte associação das variáveis com coeficiente de contingência de 0,944 a uma significância de 0,014.
5. Instituto de emprego e formação profissional, da ilha do Sal (IEFP\_Sal), com 5 respondentes verifica uma variação de tempo de serviço de 1 a 10 anos sendo que 3 deste inquirido nunca exerceu docência no ensino técnico (somente nas qualificações e formação profissional) e que 2 já exerceram atividades docente tanto no ensino técnico como nas qualificações/formação profissional. Observamos uma forte associação das variáveis com coeficiente de contingência de 0,816 a uma significância de 0,265.
6. Instituto de emprego e formação profissional, da ilha do São Vicente (IEFP\_SV), dos 10 respondentes, os anos de docência variam de 1 a 28 anos. A distribuição da amostra neste estrato evidenciou elevado nível de dispersão. Observamos uma forte associação das variáveis com coeficiente de contingência de 0,917 a uma significância de 0,304.
7. MACV, obtivemos 4 respondentes sendo que 3 deles com somente 1 ano como docente e um com 6 anos. Observamos uma forte associação das variáveis com coeficiente de contingência de 0,707 a uma significância de 0,046.

É de notar que dos dados cruzados verificamos 140 respostas válidas representando em termos percentuais 94,0% dos inquiridos e 9 ausência de respostas representando 6% dos

inquiridos o que nos dá uma grande satisfação nos resultados encontrados. De modo geral o nível de associação das variáveis em análise é de forte dependência (quase perfeita) com um coeficiente de contingência de 0,956 a uma significância 0,000 (Tabela 20).

Analisando o tempo de docência do total dos 140 respondentes de modo geral, bem como de lecionação no ensino técnico, observamos uma maior concentração do tempo de serviço docente de 12 anos, com 21 professores. Quando ao tempo de docência no ensino técnico observamos que 18 dos respondentes tem 12 nos de atividade docente no ensino técnico.

| Escola de lecionação atualmente                       |                    |     |              | Valor | Nível. Sig. |
|-------------------------------------------------------|--------------------|-----|--------------|-------|-------------|
| ETJV_SA                                               | Nominal            | por | Contingência | ,936  | ,013        |
|                                                       | Nominal            |     | Coeficiente  |       |             |
|                                                       | N de casos Valido  |     |              | 24    |             |
| EICM_DGC_SV                                           | Nominal            | por | Contingência | ,966  | ,000        |
|                                                       | Nominal            |     | Coeficiente  |       |             |
|                                                       | N de casos Validos |     |              | 41    |             |
| ESPCR_Praia                                           | Nominal            | por | Contingência | ,943  | ,000        |
|                                                       | Nominal            |     | Coeficiente  |       |             |
|                                                       | N de casos Validos |     |              | 35    |             |
| ETGD_assomada                                         | Nominal            | por | Contingência | ,944  | ,014        |
|                                                       | Nominal            |     | Coeficiente  |       |             |
|                                                       | N de casos Valido  |     |              | 21    |             |
| IEFP-Centro Formação Profissional da Ilha do Sal      | Nominal            | por | Contingência | ,816  | ,265        |
|                                                       | Nominal            |     | Coeficiente  |       |             |
|                                                       | N de casos Valido  |     |              | 5     |             |
| IEFP-Centro Formação Profissional Ilha de São Vicente | Nominal            | por | Contingência | ,917  | ,304        |
|                                                       | Nominal            |     | Coeficiente  |       |             |
|                                                       | N de casos Valido  |     |              | 10    |             |
| MACV                                                  | Nominal            | por | Contingência | ,707  | ,046        |
|                                                       | Nominal            |     | Coeficiente  |       |             |
|                                                       | N de casos Valido  |     |              | 4     |             |
| Total                                                 | Nominal            | por | Contingência | ,956  | ,000        |
|                                                       | Nominal            |     | Coeficiente  |       |             |
|                                                       | N de casos Valido  |     |              | 140   |             |

Ao analisarmos os coeficientes de contingências na tabela evidenciam uma forte contingência entre a distribuição dos professores pelos anos de docência e aos centros de formação técnico-profissional, de modo geral o coeficiente é de 0,956, e particularmente a MACV é que apresenta um menor índice de contingência com 0,707, mas que mesmo assim apresenta moderada para forte relação de dependência entre as variáveis.

### Anexo V.i: Quadro Formulação dos itens da entrevista aos Diretores

| Blocos temáticos |                                                           | Objetivos específicos                                                                                                           | Itens                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Questões                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nº               | Descrição                                                 |                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| I                | Implementação da organização curricular por competências. | Analisar a implementação da organização curricular por competências no contexto do ensino técnico e profissional em Cabo Verde. | <p>Medidas organizacionais de implementação APC.</p> <p>Organização o currículo ETP</p> <p>Processos pedagógicos e administrativos de promoção de eficiência curricular</p> <p>Visão estratégica da escola.</p> <p>Parcerias e projetos de empoderamento.</p> <p>Impacto do conceito de competência na organização curricular.</p> | <p>Pensando em todas as medidas organizacionais tomadas pelo ministério de educação e das experiências pelas quais já passou, qual é a análise que faz da implementação do processo da reforma curricular por competências no ensino técnico profissional em CV?</p> <p>Como é que a direção da escola tem encarado o processo de ensino e aprendizagem na abordagem por competências no ensino técnico?</p> <p>Que estratégias têm sido propostas pela direção, para melhoria das competências dos docentes e discentes?</p> <p>O que é que a direção tem feito para apoiar professores na melhoria das suas práticas competências pedagógicas e de lideranças na aula?</p> <p>Como é que as inovações pedagógicas, propostas na escola são aceites no seio da classe docente? Tem notado algumas resistências da parte dos docentes? Que tipos de resistências a direção tem sentido (se algumas)? De que forma tem reduzido as resistências (Se estas tiverem sido notadas)?</p> <p>Na sua perspetiva, como é que a abordagem por competências transformou ou tem vindo a transformar o currículo do ETP?</p> |

|    |                                                  |                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    |                                                  |                                                                                                                                                              | Contribuição na implementação do processo de APC                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| II | Formas de apropriação do conceito de competência | Analisar formas de apropriação do conceito de competência e da organização curricular por competências pelos diretores das escolas Técnicas e Profissionais. | <p>Percepção conceitual sobre competência</p> <p>Percepção sobre processo de ensino e aprendizagem por competência.</p> <p>Percepção conceitual sobre competência pedagógica.</p> <p>Diferenças entre competência e objetivos</p> <p>Relação do professor com ensino por competências e ensino por objetivos?</p> <p>Vantagens e desvantagens dos dois métodos.</p> <p>Diferença entre competências pedagógicas e conhecimento pedagógico.</p> <p>Promoção de reflexões sobre APC.</p> <p>Percepção de desenvolvimento de competências no aluno.</p> | <p>O que é para si, competência?</p> <p>Qual é a sua opinião sobre o processo de ensino e aprendizagem por competências?</p> <p>Que diferenças há, no seu entender, entre formação por competências e formação por conteúdos/objetivos (se alguma)? O que tem mudado na prática/o que deveria mudar?</p> <p>Que vantagens e que desvantagens destacaria em relação ao ensino por competências?</p> <p>A seu ver, para ensinar por competências, o professor deve, ele mesmo ter competências pedagógicas específicas? Se sim, quais?</p> <p>Na sua concepção, como é que se pode desenvolver competências no aluno do ensino técnico-profissional?</p> <p>O que é que considera uma competência técnico-profissional?</p> <p>Como é que tem visto o processo da qualificação técnico profissional dos estudantes da escola?</p> <p>O que é para si, competência?</p> <p>Qual é a sua opinião sobre o processo de ensino e aprendizagem por competências?</p> <p>Que diferenças há, no seu entender, entre formação por competências e formação por conteúdos/objetivos (se alguma)? O que tem mudado na prática/o que deveria mudar?</p> <p>Que vantagens e que desvantagens destacaria em relação ao ensino por competências?</p> <p>A seu ver, para ensinar por competências, o professor deve, ele mesmo ter competências pedagógicas específicas? Se sim, quais?</p> |

|    |                                                  |                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    |                                                  |                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <p>Na sua concepção, como é que se pode desenvolver competências no aluno do ensino técnico-profissional?</p> <p>O que é que considera uma competência técnico-profissional?</p> <p>Como é que tem visto o processo da qualificação técnico profissional dos estudantes da escola?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| IV | Relação<br>Liderança e<br>Práticas<br>Inovadoras | Identificar, na ótica do diretor, em que medida as práticas de liderança contribuem para o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras nas escolas profissionais e técnicas, com base no conceito de competência. | <p>Mostrar caminho</p> <p>Encorajar vontades</p> <p>Desafiar processos</p> <p>Permitir que os outros ajam.</p> <p>Inspirar uma visão conjunta</p> <p>Tempo a frente da direção da escola</p> <p>Eficiência pedagógico</p> <p>Contributo do coordenador para eficiência pedagógica do núcleo.</p> <p>Relação coordenadora e os professores do núcleo pedagógico.</p> <p>Práticas inovadoras de professores.</p> <p>Medidas de promoção de</p> | <p>A organização curricular por competências trouxe alterações as práticas de liderança escolares? Em que medidas?</p> <p>Como se descreve, enquanto diretor? Considera que é um líder desta comunidade escolar?</p> <p>Qual tem sido o modelo de liderança que tem adotado na sua relação com os docentes, alunos e demais membros desta comunidade escolar?</p> <p>Como é que esse modelo tem promovido a eficiência e a eficácia de ensino e aprendizagem na escola?</p> <p>A escola tem um projeto político pedagógico? Se sim: Quais são as principais metas traçadas, no propósito do desenvolvimento das competências dos discentes e docentes do ensino técnico?</p> <p>Que práticas pedagógicas vêm sendo promovidas junto dos professores do ensino técnico para permitir uma aprendizagem contextualizada do aluno?</p> <p>Que tipo de diálogo tem estabelecido com os seus colaboradores (professores, coordenadores, pessoal administrativo e auxiliares) para promover o desenvolvimento de competências? E com os alunos e encarregados de educação? alunos e encarregados de educação? Existe abertura da parte dos professores ao uso de práticas inovadoras? Quais?</p> <p>De que modo tem procurado estimular essas práticas?</p> |

|   |                                                                        |                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|---|------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |                                                                        |                                                                                                                                                                                                     | <p>melhorias da prática docente</p> <p>Resiliência pedagógica e organizacional das lideranças</p> <p>Dificuldades de liderança pedagógica</p>                                               | <p>O que tem feito quando é confrontado com professores com dificuldade liderança pedagógica na sala de aula?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| V | <p>Relação entre o ensino por competência e o mercado de trabalho.</p> | <p>Compreender as perspectivas dos coordenadores, sobre a relação entre o ensino técnico e profissional e a preparação para o mercado de trabalho, salientando o papel da noção de competência.</p> | <p>Competências terminais da FTP.</p> <p>Relação das competências escolares com as competências de trabalho.</p> <p>Transposição das competências escolares para o mercado de trabalho.</p> | <p>No seu entender, quais as competências mais importantes do formando, ao terminar uma formação técnico profissional?</p> <p>Que relação o (a) Sr. (a) estabelece entre as competências no mundo de trabalho e as competências no mundo escolar?</p> <p>Como é que as competências contribuem para promover o encontro entre formação e emprego?</p> <p>Que estratégias têm sido adotadas para promover o ensino técnico junto a comunidade empregadora?</p> <p>As estratégias adotadas têm proporcionado ao formando alguma efetivação das competências adquiridas?</p> <p>Como é que a escola faz para levar o aluno para articular ao saber extraescolar?</p> <p>Como é que as competências adquiridas no ensino técnico profissional são levadas para a</p> |

|  |  |  |                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--|--|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  | <p>Competência de integração para mercado de trabalho.</p> <p>Articulação das práticas curriculares com sector empresarial</p> <p>Articular e colocar em práticas conhecimentos</p> | <p>prática quotidiana e para o mercado de trabalho?</p> <p>Que competências, consideras mais importantes para integrar o formando no mercado trabalho? E o empregador tem demonstrado esta mesma perspetiva?</p> <p>Como é que foi envolvido o sector empresarial na revisão curricular e na concepção dos programas?</p> |
|--|--|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Anexo V.ii: Quadro Formulação dos itens de entrevista dos Coordenadores e subdirectores pedagógicos.**

| Blocos temáticos |                                                           | Objetivos específicos                                                                                                           | Itens                                                                                                                                                                       | Questões                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nº               | Descrição                                                 |                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| I                | Implementação da organização curricular por competências. | Analisar a implementação da organização curricular por competências no contexto do ensino técnico e profissional em Cabo Verde. | <p>Medidas organizacionais de implementação APC.</p> <p>Modelo curricular</p> <p>Introdução do conceito de APC no currículo escolar.</p> <p>Estratégias de melhoria das</p> | <p>Pensando em todas as medidas organizacionais tomadas pelo ministério de educação e das experiências pelos quais já passou, qual é a análise que faz da implementação do processo da reforma curricular por competências no ensino técnico profissional em CV?</p> <p>Que modelo curricular a escola vem seguindo nas suas práticas pedagógicas?</p> <p>Como é que o conselho pedagógico tem encarado o processo de ensino e aprendizagem na abordagem por competências?</p> |

|    |                                                  |                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    |                                                  |                                                                                                                                                                             | <p>competências docentes.</p> <p>Melhoria das práticas docentes.</p> <p>Impacto das inovações nas práticas docentes e de lideranças.</p> <p>Impacto da APC no currículo do ET</p>                                                                                                                           | <p>Que estratégias têm sido proposto pelo conselho pedagógico, para melhoria das competências dos docentes e discentes?</p> <p>O que é que a subdireção pedagógica tem feito para apoiar professores na melhoria das suas práticas pedagógicas?</p> <p>Como é que as inovações pedagógicas, proposto na escola são aceites no seio da classe docente e das lideranças? Que tipos de resistências a direção têm sentido, de que forma tem reduzido as resistências?</p> <p>Na sua perspetiva, como é que a abordagem por competências transformou ou tem vindo a transformar o currículo do ETP?</p>                                                                                                          |
| II | Formas de apropriação do conceito de competência | Analisar formas de apropriação do conceito de competência e da organização curricular por competências pelos subdiretores pedagógicos das escolas Técnicas e Profissionais. | <p>Perceção conceitual de competência.</p> <p>Concepção de formação por competência</p> <p>Relação competência e objetivos</p> <p>Vantagens e desvantagens</p> <p>Diferença entre conhecimento pedagógico e competência pedagógico.</p> <p>Relação, competências pedagógicas e conhecimento pedagógico?</p> | <p>O que é para si, competência?</p> <p>Qual é a sua opinião sobre a formação por competências?</p> <p>Que diferenças há entre formação por competências e formação por conteúdos/objetivo?</p> <p>Que vantagens e que desvantagens destacarias a cada um desses dois processos?</p> <p>Qual é a diferença que se estabelece entre competências pedagógica e conhecimento pedagógico?</p> <p>Como é que as competências pedagógicas se relacionam com o conhecimento pedagógico?</p> <p>Qual é a sua perspetiva sobre o ensino por competências, particularmente as competências docentes?</p> <p>Na sua concepção, como é que se deve desenvolver competências no aluno do ensino técnico-profissional?</p> |



|     |                                                                         |                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----|-------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|     |                                                                         |                                                                                                                                                              | <p>Perspetiva sobre o ensino por competências,</p> <p>Desenvolvimento de competências no aluno.</p> <p>Competência profissional</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <p>O que é que consideres uma competência técnico-profissional?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| III | Práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competência | <p>Analisar as práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competência, nomeadamente ao nível da planificação, do ensino e da avaliação.</p> | <p>Atitude da liderança pedagógica em relação APC e currículo.</p> <p>Perceção sobre currículo na APC.</p> <p>Contribuições inovadoras, para desenvolvimento de competências escolares.</p> <p>Atitude de professores relativamente Implementação do modelo de ensino na APC</p> <p>Ação pedagógica na melhoria de aprendizagem dos alunos.</p> <p>Medidas pedagógicas relevantes a elevar eficiência escolar.</p> <p>Competências docentes</p> | <p>Como é que a direção da escola e particularmente a subdireção pedagógica tem encarado o processo da abordagem por competências a nível da gestão do currículo do ensino técnico? Como é que você vê a concepção do currículo orientado por competências, com relação as metodologias de ensino e aprendizagem, as práticas pedagógicas e aos métodos de avaliação? Como subdiretor (a), o que é que tem feito para promover e implementar de estratégias pedagógicas, que ajudem na melhoria do desenvolvimento das competências do aluno no ensino técnico? Qual tem sido a atitude pedagógico dos professores de ensino técnico, na escola em relação a implementação do modelo de ensino por competências? Como é que o conselho pedagógico tem contribuído para melhoria das aprendizagens dos alunos? Que medidas pedagógicas relevantes têm sido tomadas para elevar a escola a uma</p> |

|    |                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----|-----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    |                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | prática eficiente de ensino e aprendizagem?<br>Que competência deve ter um professor para exercer eficientemente as suas práticas?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| IV | Relação Liderança e Práticas Inovadoras                         | Identificar, na ótica do subdiretor pedagógico, em que medida as práticas de liderança contribuem para o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras nas escolas profissionais e técnicas, com base no conceito de competência. | Práticas de liderança<br><br>Planificação das actividades.<br><br>Efeito das mudanças curriculares.<br><br>Impacto das práticas de lideranças no desenvolvimento de práticas educativas<br><br>Clima organizacional de promoção de práticas escolares inovadoras<br><br>Eficiência pedagógica e didática | <b>Como é que a organização curricular por competências trouxe alterações as práticas de liderança escolares?</b><br>De que modo é feita a planificação das actividades lectivas? (Seabra, 2010)<br>Em termos de resultados de aprendizagem, como é que as mudanças vêm surtindo efeito no sistema educativo, particularmente no ensino técnico profissional?<br>Em que medida as práticas de liderança contribuem para o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras nas escolas técnicas-profissionais?<br>Como é que a subdireção pedagógica faz, para promover um propício clima organizacional focado desenvolvimento das práticas escolares inovadoras?<br>Como subdirector pedagógico, o que tem feito para melhorar a eficiência pedagógica e didática dos professores? |
| IV | Relação entre o ensino por competência e o mercado de trabalho. | Compreender as perspetivas dos coordenadores, sobre a relação entre o ensino técnico e profissional e a preparação para o mercado de trabalho, salientando o papel da noção de competência.                                           | Competências terminais da FTP.<br><br>Relação das competências escolares com as competências de trabalho.<br><br>Transposição das competências escolares para mercado de trabalho.                                                                                                                       | Quais as competências mais importantes do formando, ao terminar uma formação técnico profissional?<br>Que relação o (a) Sr. (a) estabelece entre as competências no mundo de trabalho e as competências no mundo escolar?<br>Como é que as competências adquiridas no ensino técnico profissional são levadas para a prática quotidiana e para o mercado de trabalho?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

|  |  |  |                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  | <p>Competência de integração para mercado de trabalho.</p> <p>Articulação das práticas curriculares com sector empresarial</p> | <p>Que competências, consideras mais importante para integrar o formando no mercado trabalho?</p> <p>E o empregador tem demonstrado esta mesma perspectiva?</p> <p>Como é que tem sido envolvido o sector empresarial na organização e gestão do ensino técnico-profissional?</p> |
|--|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Anexo V.iii: Quadro formulação dos itens de entrevista dos Subdiretor técnico e da Formação Profissional das escolas técnicas.**

| Blocos temáticos |                                                           | Objetivos específicos                                                                                                           | Itens                                                                                                                                                                                                                                                                   | Questões                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------------|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nº               | Descrição                                                 |                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| I                | Implementação da organização curricular por competências. | Analisar a implementação da organização curricular por competências no contexto do ensino técnico e profissional em Cabo Verde. | <p>Medidas organizacionais de implementação APC.</p> <p>Introdução do conceito de APC no currículo escolar.</p> <p>Estratégias de melhoria das competências docentes.</p> <p>Medidas para melhoria das práticas pedagógicas para o desenvolvimento de competências.</p> | <p>Pensando em todas as medidas organizacionais tomadas pelo ministério de educação e das experiências pelos quais já passou, qual é a análise que faz da implementação do processo da reforma curricular por competências no ensino técnico profissional em CV?</p> <p>Como é o sistema de abordagem por competências foi trazido para escola?</p> <p>Como é que o sistema nacional das qualificações juntamente com IEFP tem influenciado o processo de ensino e aprendizagem na abordagem por competências aqui na escola?</p> |

|  |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--|--|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  | <p>Aceitação das inovações pelos docentes e pelas lideranças intermédias.</p> <p>Capacitação profissional</p> <p>Impacto do processo da APC no currículo ETP</p> <p>Envolvimento dos formadores na gestão do currículo na APC</p> <p>Impacto da APC no Currículo ETP</p> <p>Práticas inovadoras</p> <p>Articulação da escola com IEFP e SNQ no processo de certificação de competências.</p> | <p>Que estratégias têm sido propostas pelo IEFP e também pelo sistema nacional das qualificações para melhoria das competências dos formadores e dos próprios dos formandos?</p> <p>Na qualidade de coordenador da Formação profissional aqui na escola, o que é que tem feito para apoiar os formadores na melhoria das suas práticas pedagógicas com base no desenvolvimento de competências?</p> <p>Como é que os formadores externos e internos têm tido capacitação na abordagem por competências?</p> <p>Ao nível das formações profissionais, a quem são direccionadas as formações de capacitação profissional na abordagem por competências?</p> <p>Em termos das formações, como é que organizam as formações de qualificação profissional na aqui na escola?</p> <p>Qual tem sido o nível de envolvimento dos professores da escola</p> |
|--|--|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|    |                                                  |                                                                                                                           |                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    |                                                  |                                                                                                                           |                                                                                        | <p>e dos formadores externos, na articulação transdisciplinar e multidisciplinar das unidades curriculares e de articulação de competências mesmo nos diferentes níveis? Na sua perspetiva, como é que a abordagem por competências transformou ou tem vindo a transformar o currículo do ETP? Como é que as inovações pedagógicas, propostas na escola são aceites no seio da classe docente e das lideranças? Que tipos de resistências a direção têm sentido, de que forma tem reduzido as resistências? Como é que a direção da escola e o IEFP vêm articulando juntamente com o sistema nacional das qualificações relativamente ao processo de reconhecimento e validação das certificações?</p> |
| II | Formas de apropriação do conceito de competência | Analisar formas de apropriação do conceito de competência e da organização curricular por competências pelos subdiretores | <p>Perceção conceitual da APC.</p> <p>Relação formação por competências/Objetivos.</p> | <p>O que é para si, competência? Qual é a sua opinião sobre a formação por competências? Que diferenças há, no seu entender, entre formação por</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

|    |                                         |                                                    |                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----|-----------------------------------------|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    |                                         | pedagógicos das escolas Técnicas e Profissionais.  | <p>Vantagens<br/>Desvantagens</p> <p>Conhecimento pedagógico por competências</p> <p>Qualificação em APC</p> <p>Apropriação do conceito de competências.</p> | <p>competências e formação por conteúdos/objetivos (se alguma)? O que tem mudado na prática/o que deveria mudar?</p> <p>E o que é que tem mudado ou o que é que vem mudando a nível das metodologias de ensino, com a introdução da abordagem por competências no processo de ensino e aprendizagem?</p> <p>A seu ver, para ensinar numa abordagem por competências, o professor deve, ele mesmo ter competências? Se sim, quais?</p> <p>Que vantagens e que desvantagens destacaria em relação ao ensino por competências?</p> <p>O que é que considera uma competência?</p> <p>Na sua concepção, como é que se pode desenvolver competências no aluno do ensino técnico-profissional que leve o aluno a entrar no mercado de trabalho?</p> |
| IV | Relação Liderança e Práticas Inovadoras | Identificar, na ótica do subdiretor pedagógico, em | Eficiência pedagógica                                                                                                                                        | A organização curricular por competências trouxe alterações as práticas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

|  |  |                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  | <p>que medida as práticas de liderança contribuem para o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras nas escolas profissionais e técnicas, com base no conceito de competência.</p> | <p>Planificação das atividades lectivas.</p> <p>Impacto das mudanças curriculares</p> <p>Práticas impacto das práticas de lideranças nas inovadoras escolares.</p> <p>Promoção de clima organizacional propício para ensino e aprendizagem.</p> <p>Dificuldades de liderança pedagógica.</p> <p>Acompanhamento, gestão e organização curricular</p> | <p>de liderança escolares? Em que medidas?</p> <p>Como é que descreve enquanto coordenador (como líder) da formação profissional e coordenador de todo o ensino técnico?</p> <p>Como é que o seu modelo de liderança tem promovido a eficiência e eficácia no ensino e aprendizagem na formação profissional aqui na escola?</p> <p>Quais são as principais metas traçadas no propósito de desenvolvimento dos formandos e dos formadores no âmbito das formações ministrados na escola?</p> <p>Que práticas pedagógicas vêm sendo promovidas junto dos professores para permitir uma aprendizagem contextualizada ao mundo das vivências quotidianas dos formandos que já se encontram no mercado de trabalho?</p> <p>Que tipos de diálogo tem promovido com os formandos, os formadores e os empregadores para desenvolver as competências?</p> |
|--|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|   |                                                                 |                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|---|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |                                                                 |                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                      | Em que medida as práticas de lideranças pedagógicas contribuem para o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras nas escolas técnicas-profissionais? E, o que tem feito quando é confrontado com professores com dificuldades liderança pedagógica na sala de aula e com dificuldades metodológicas?                                                                                                                                                                                |
| V | Relação entre o ensino por competência e o mercado de trabalho. | Compreender as perspectivas dos coordenadores, sobre a relação entre o ensino técnico e profissional e a preparação para o mercado de trabalho, salientando o papel da noção de competência. | <p>Competências terminais da FTP.</p> <p>Relação das competências escolares com as competências de trabalho.</p> <p>Transposição das competências escolares para mercado de trabalho.</p> <p>Competência de integração para mercado de trabalho.</p> | No seu entender, quais as competências mais importantes do formando, ao terminar uma formação técnico profissional para ser levado para o mercado de trabalho? Como é que as competências adquiridas no ensino técnico profissional são levadas para a prática quotidiana e para o mercado de trabalho? Que competências, consideras mais importante para integrar o formando no mercado trabalho? E o empregador tem demonstrado esta mesma perspetiva? Como é que foi envolvido o sector |



|  |  |  |                                                              |                                                                 |
|--|--|--|--------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
|  |  |  | Articulação das práticas curriculares com sector empresarial | empresarial na revisão curricular e na concepção dos programas? |
|--|--|--|--------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|

**Anexo V.iv: Formulação dos itens de entrevista dos coordenadores (as) dos centros de formação profissional (Instituto de Emprego e Formação e Formação Profissional.**

| Blocos temáticos |                                                           | Objetivos específicos                                                                                                           | Itens                                                                                                                                                                                                                                     | Questões                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nº               | Descrição                                                 |                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| I                | Implementação da organização curricular por competências. | Analisar a implementação da organização curricular por competências no contexto do ensino técnico e profissional em Cabo Verde. | <p>Medidas organizacionais de implementação APC.</p> <p>Introdução do conceito de APC no currículo escolar.</p> <p>Intenção do governo.</p> <p>Envolvimento de professores.</p> <p>Capacitação de professores e coordenadores em APC.</p> | <p>Pensando em todas as medidas organizacionais tomadas pelo governo através do IEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional) e das experiências pelos quais já passou, qual é a análise que faz da implementação do processo de ensino na abordagem por competências na formação profissional em CV? Como é que IEFP tem encarado o processo de ensino e aprendizagem na abordagem por competências?</p> <p>Que estratégias têm sido propostas pelo IEFP, para melhoria das competências dos formadores e dos formandos?</p> <p>O que é que a coordenação do centro de formação profissional do IEFP tem feito para apoiar os formadores na melhoria das suas práticas pedagógicas?</p> <p>Os Formadores e os coordenadores do IEFP têm tido formação de capacitação em ensino e avaliação na abordagem por competências?</p> <p>O IEFP tem vindo a promover e a dar formação de formadores. Como é que está organizada esta formação?</p> <p>Com base em que metodologias são ministrados?</p> <p>A quem está direccionado esta formação?</p> |

|    |                                                  |                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----|--------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    |                                                  |                                                                                                                                                                  | Transformação do currículo de ET.                                                                                                                                                                                                                                   | <p>Qual tem sido o nível de envolvimento dos professores dos centros de formação técnico-profissional nestas formações de capacitação?</p> <p>Que formadores recorreram para estas formações? Nacionais ou Internacionais?</p> <p>Na sua perspetiva, como é que a abordagem por competências transformou ou tem vindo a transformar o currículo do ETP?</p> <p>Como é que as inovações pedagógicas, propostas na escola são aceites pelos formadores e pelas lideranças do IEFP?</p> <p>Como é que estão organizados os currículos das formações profissionais.</p>                                                                                                                                     |
| II | Formas de apropriação do conceito de competência | Analisar formas de apropriação do conceito de competência e da organização curricular por competências pelos coordenadores das escolas Técnicas e Profissionais. | <p>Perceção conceitual da APC.</p> <p>Vantagens</p> <p>Desvantagens</p> <p>Conhecimento pedagógico por competências</p> <p>Qualificação em APC</p> <p>Promoção das relações pedagógicas para desenvolvimento de competências.</p> <p>Apropriação do conceito de</p> | <p>O que é para si, competência?</p> <p>Qual é a sua opinião sobre a formação por competências?</p> <p>Que diferenças há, no seu entender, entre formação por competências e formação por conteúdos/objetivos (se alguma)?</p> <p>O que tem mudado na prática/o que deveria mudar?</p> <p>Que vantagens e que desvantagens destacaria em relação ao ensino por competências?</p> <p>A seu ver, para ensinar por competências, o professor deve, ele mesmo ter competências pedagógicas específicas? Se sim, quais?</p> <p>Na sua concepção, como é que se pode desenvolver competências no aluno do ensino técnico-profissional?</p> <p>O que é que considera uma competência técnico-profissional?</p> |

|    |                                           |                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    |                                           |                                                                                                                                                                                                                             | habilidades e competências                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|    |                                           |                                                                                                                                                                                                                             | Impacto da globalização na aquisição de competências.                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| IV | Relação e Liderança e Práticas Inovadoras | Identificar, na ótica do coordenador, em que medida as práticas de liderança contribuem para o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras nas escolas profissionais e técnicas, com base no conceito de competência. | <p>Eficiência pedagógica</p> <p>Contributo do coordenador para eficiência pedagógica do núcleo.</p> <p>Relação coordenadora e os professores do núcleo pedagógico.</p> <p>Práticas inovadoras de professores.</p> <p>Medidas de promoção de melhorias da prática docente</p> <p>Resiliência pedagógica e</p> | <p>A organização curricular por competências trouxe alterações as práticas de liderança nos centros de formação profissional? Em que medidas?</p> <p>Como se descreve, enquanto coordenador do centro/IEFP?</p> <p>Considera que é um líder desta comunidade formativa?</p> <p>Qual tem sido o modelo de liderança que tem adotado na sua relação com os formadores, formandos e demais membros colaboradores do IEPF?</p> <p>Como é que com esse modelo tem promovido a eficiência e a eficácia de ensino e aprendizagem nos centros de formações?</p> <p>O IEPF tem um projeto político de Capacitação técnico profissional dos Jovens e adultos? Se sim: Quais são as principais metas traçadas, no propósito do desenvolvimento das competências dos Formandos e dos formadores do ensino profissional?</p> <p>Que práticas pedagógicas vêm sendo promovidas junto dos professores do ensino técnico-profissional para permitir uma aprendizagem contextualizada do aluno?</p> <p>Que tipo de diálogo tem estabelecido com os formadores e formandos para promover o desenvolvimento de competências? E com os empregadores?</p> |

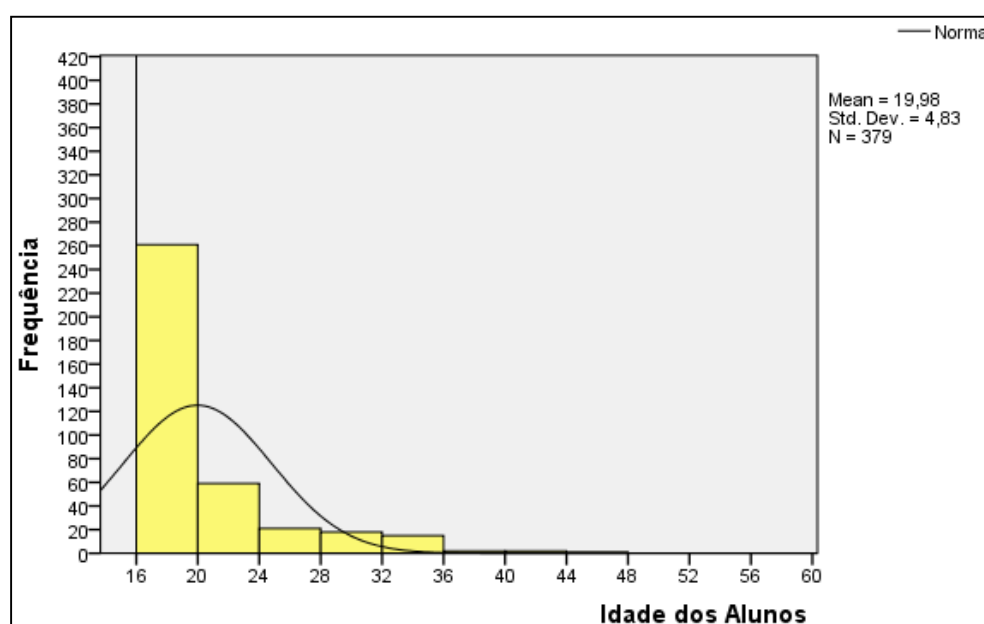
|   |                                                                 |                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|---|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |                                                                 |                                                                                                                                                                                              | organizacional das lideranças                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Existe abertura da parte dos formadores ao uso de práticas inovadoras? Quais? De que modo tem procurado estimular essas práticas?<br>O que tem feito quando é confrontado com formador com dificuldade liderança pedagógica nos contextos de aprendizagem?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|   |                                                                 |                                                                                                                                                                                              | Dificuldades de liderança pedagógica                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| V | Relação entre o ensino por competência e o mercado de trabalho. | Compreender as perspectivas dos coordenadores, sobre a relação entre o ensino técnico e profissional e a preparação para o mercado de trabalho, salientando o papel da noção de competência. | <p>Competências terminais da FTP.</p> <p>Relação das competências escolares com as competências de trabalho.</p> <p>Transposição das competências escolares para mercado de trabalho.</p> <p>Competência de integração para mercado de trabalho.</p> <p>Articulação das práticas curriculares com sector empresarial</p> | <p>No seu entender, quais as competências mais importantes do formando, ao terminar uma formação técnico profissional?</p> <p>Que relação o (a) Sr. (a) estabelece entre as competências no mundo de trabalho e as competências no mundo escolar, na FTP?</p> <p>Como é que as competências adquiridas na formação profissional são levadas para a prática quotidiana e para o mercado de trabalho?</p> <p>Que competências, considera mais importante para integrar o formando no mercado trabalho? E o empregador tem demonstrado esta mesma perspetiva?</p> <p>Como é que tem sido envolvido o sector empresarial na organização e gestão do currículo ensino profissional?</p> |

## **Anexo VI.i: Situação académica dos formandos inquiridos, por idade distribuídos pela via de aprendizagem/qualificação e por sexo.**

A idade dos formandos inquiridos nesta pesquisa varia dos 16 aos 44 anos, sendo a faixa etária de 16 aos 20 aquela com mais respondentes. Isto justifica-se pela metodologia adotada na recolha dos dados, tendo em conta o método de proporção na seleção da amostra sendo o ensino técnico (11º e 12º do ensino secundário) onde se concentra a população preferida para esta pesquisa.

A distribuição da idade é apresentada pelo histograma a seguir dividida em 7 classes com uma constante amplitude de quatro anos, ancorada na idade mínima de 16 anos, e variando até a idade máxima de 44 anos.

**Distribuição das idades dos alunos das escolas técnico-profissional Cabo-Verdianos.**



Como pode ver a curva de assimetria está alongada para a direita pelo que, esta indica uma assimetria positiva, e está associado ao coeficiente de assimetria no valor de 2,112 com um erro quadrático de assimetria no valor de 0,125, o que revela uma concentração dos dados à esquerda da média da idade de 19,98 anos. Propomos a seguir um a tabela 25 onde o leitor terá um maior entendimento estatístico e do comportamento da distribuição evidenciada no gráfico 19. Ao apresentar os dados em tabelas, verificamos que o nível de respostas válidas nesta questão foi de 100%, o que nos garante maior segurança em termos da significância da amostra.

#### Estatísticas da idade dos Formandos dos Centros de Formação.

##### Estatísticas

|                           |               |       |
|---------------------------|---------------|-------|
| N                         | Valido        | 379   |
|                           | Não respostas | 0     |
| Media                     |               | 19,98 |
| Mediana                   |               | 18    |
| Moda                      |               | 17    |
| Desvio padrão             |               | 4,83  |
| Coeficiente de assimetria |               | 2,112 |
| Erro padrão de assimetria |               | 0,125 |
| Mínimo                    |               | 16    |
| Máximo                    |               | 44    |

Em termos da centralidade de dados, a mediana é de 18 anos e verificamos uma maior ocorrência de dados node alunos com 17 anos representando 27,4% dos inquiridos. Dos resultados obtivemos um desvio padrão de 4,83 anos, evidenciando assim um grau de dispersão relativa de 24,2% dos dados em torno da média, de uma razoável concentração em torno da média de 19,98 anos apesar de haver uma extensiva cauda para a direita, justificável com idade máxima observada de 44 anos.

Quando é associada a idade dos formandos com a via de aprendizagem que frequentam, com base no sexo, verifica-se que, dos 209 formandos masculinos, 168 são da via técnica e estão com idade compreendida entre 16 a 23 anos e 41 são da formação profissional, com idade a variar dos 16 aos 41 anos. Observamos que maioria dos formandos masculinos tanto da via técnica como da formação profissional estão com 17 anos, sendo 53 (14%) do ensino técnico e 9 (2,4%) da formação profissional.

#### Sexo dos formandos dos centros de formação.

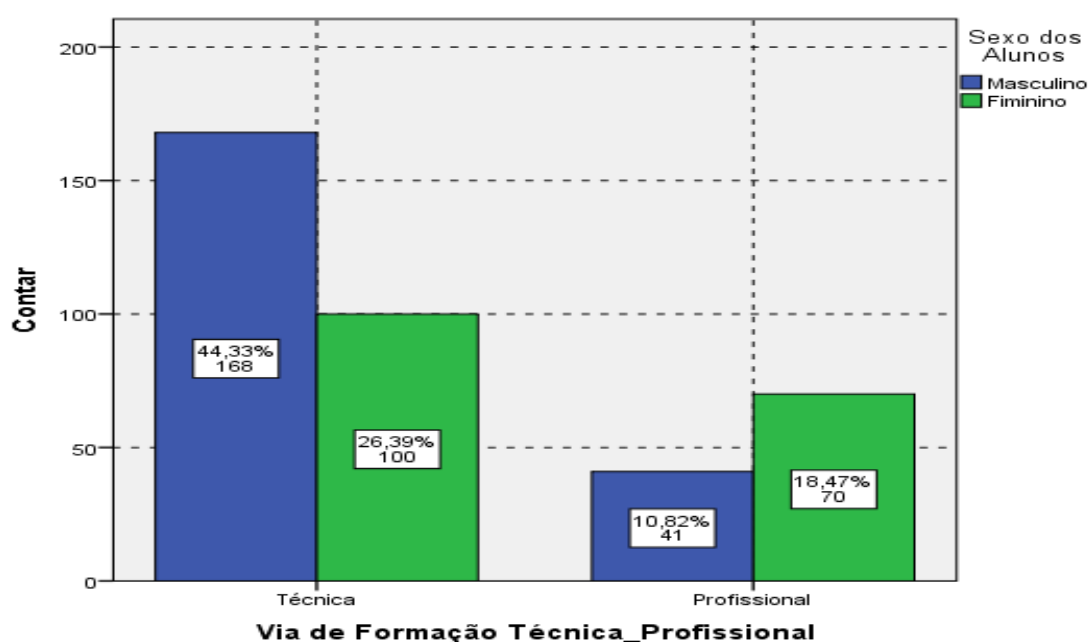
|                 | Frequência | Porcentagem |
|-----------------|------------|-------------|
| Masculino       | 209        | 55,1        |
| Valido Feminino | 170        | 44,9        |
| Total           | 379        | 100,0       |

Quando observamos os dados relativamente ao grupo de formandos femininos, dos 170 inquiridos, 100 (58,8%) são da via técnica e têm idades a variar de 16 a 24 anos e 70 (41,2%) são da formação profissional com idades a variar entre 17 a 44 anos enquanto que, dos 209

**Via de Formação Técnica Profissional \* Sexo dos Alunos (tabulação cruzada).**

Cada subscrito denota um subconjunto de categorias do sexo dos alunos cujas proporções das colunas não diferem significativamente umas das outras no nível 0,05.

Cruzamento da via de formação com sexo dos formandos



Ao cruzar os dados obtivemos um coeficiente de contingência de 0,559 para o sexo masculino e 0,626 para sexo feminino e no geral 0,594, traduzindo assim a existência de uma associação estatística de moderada dependência entre as variáveis sexo do aluno com a via de formação. Analisando a associação estatística da variável idade do aluno e a via de qualificação nos grupos masculino e feminino, observamos praticamente o mesmo grau de contingência apesar de mostrar uma tendência de progressão moderada na associação estatística das variáveis em causa, sendo que para o grupo masculino o nível de contingência é mais moderado com o coeficiente de 0,559 em 209 casos válidos e feminino com nível de contingência de 0,626 em 170 casos válidos. Observamos que a probabilidade de os formandos do sexo feminino estarem na via técnica é de 0,264 e do sexo masculino de 0,443 enquanto que na formação profissional, a probabilidade de os formandos do sexo feminino frequentarem uma formação profissional é de 0,185 e para os formandos do sexo masculino é de 0,108, como pode ver na Tabela 28 abaixo.

Contingência relativamente a via de aprendizagem e sexo dos alunos

|                                 |                       | Sexo dos Alunos |          | Total |
|---------------------------------|-----------------------|-----------------|----------|-------|
|                                 |                       | Masculino       | Feminino |       |
| Via aprendizagem e qualificação | Via técnica           | 0,443           | 0,264    | 0,707 |
|                                 | Formação Profissional | 0,108           | 0,185    | 0,293 |
| Total                           |                       | 0,551           | 0,449    | 1     |

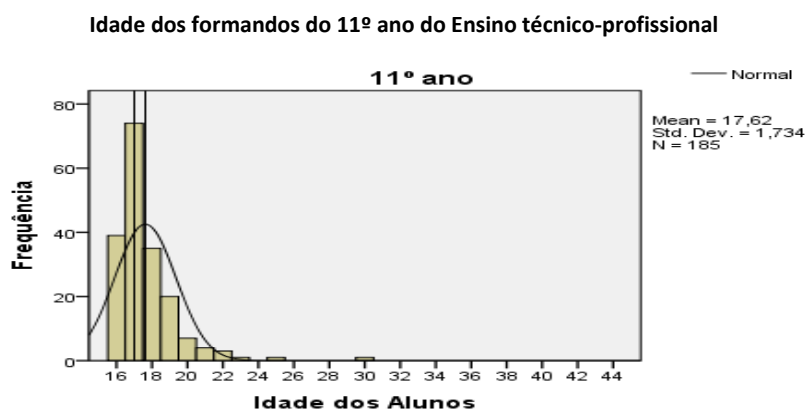


Com base nos dados da tabela da probabilidade normal, obtivemos um coeficiente de contingência de 0,229, evidenciando uma fraca relação de dependência entre as variáveis vias de aprendizagem e sexo dos alunos.

#### **Anexo VI.ii: Situação académica dos formandos inquiridos, por idade distribuídos e centros de formação técnico-profissional.**

Dos dados, tivemos 185 alunos do 11º ano, 160 do 12º ano, 12 alunos do ACP<sup>33</sup>, e ainda 5 formandos com 8º ano, 3 com 9º ano e 11 com graduação (médio-superior) frequentando a formação profissional.

Em termos do 11º ano, a idade mínima dos formandos no geral é de 16 anos e máximo de 30 anos, sendo a média de 17,62 anos com um erro padrão 0,128. destes resultados observamos que a idade mediana para o 11º ano é de 17 anos, com uma variância 3,008 e um desvio padrão de 1,734 anos. Em termos da assimetria obtivemos um coeficiente de assimetria de 2,974 com um erro de 0,179, o que mostre a concentração dos inquiridos no 11º ano é abaixo da média, que se confirma pelo facto de termos observado uma maior taxa de participação os formandos com idade de 17 anos, confirmada pelos dados ilustrado no gráfico a seguir.

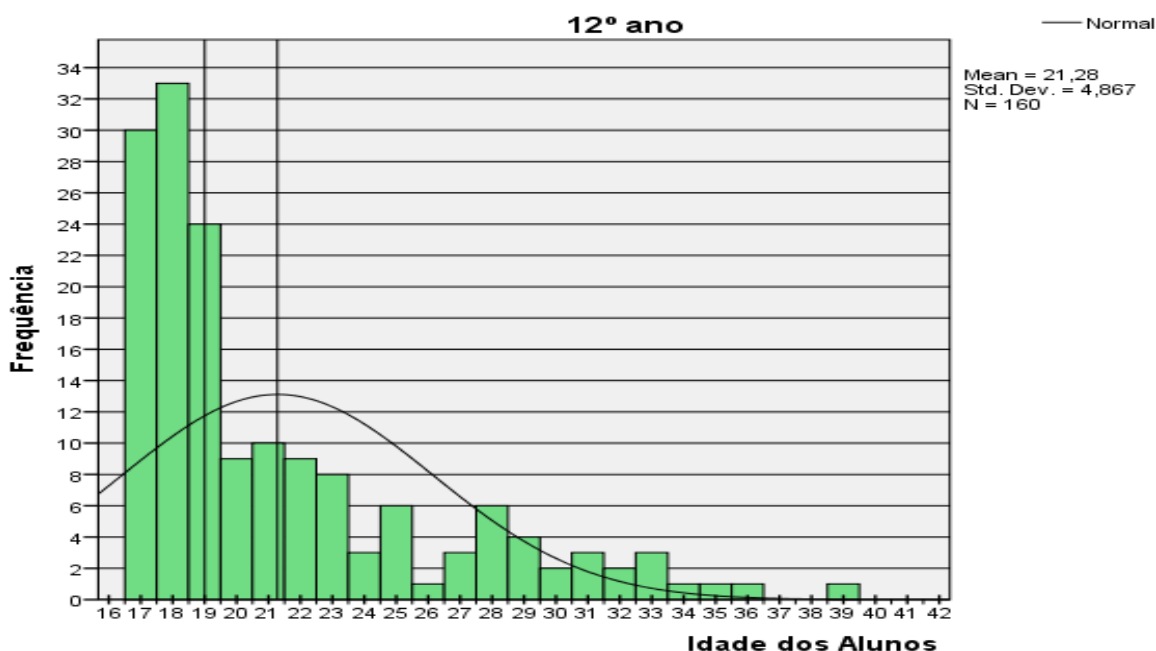


Para os formandos com frequência do 12º ano, a idade mínima observada (a nível do ensino técnico e da formação profissional) é de 17 anos e a máxima de 39 anos, dando origem a uma média de 21,28 anos a um erro padrão 0,385. Um outro parâmetro considerado é a idade mediana de 19 anos o que significa que 50% dos formandos (inquiridos) têm idade inferior a 19 anos. Ponderando sobre o nível de dispersão dos dados nesta variável em análise obtivemos uma variância 23,688 e um desvio padrão de 4,867 anos que permitiu aferir sobre grau de

<sup>33</sup> ACP – Ano Complementar Profissionalizante (equivalente a um 13º ano de escolaridade).

homogeneidade dos dados. Em termos da existência ou não de assimetria obtivemos um coeficiente de 1,418 com um erro de 0,192. Para uma melhor compreensão das estatísticas aqui indicadas, apresentamos o gráfico 22 da distribuição idade dos formandos com e que frequentam o 12º ano da via técnica e da formação profissional em Cabo Verde.

Gráfico. Idade dos formandos do 12º ano do Ensino técnico-profissional



No gráfico observa-se claramente uma fraca homogeneidade dos dados em torno da média, justificado pelo alto grau da dispersão relativa no valor 22,9% e pela existência duma maior concentração de dados abaixo da média, também confirmada pela cauda alongada para a direita na curva normal e, estatisticamente reconfirmado pelo coeficiente de assimetria positiva no valor de 1,418 indicando assim um elevado grau de assimetria na distribuição da idade dos formandos com frequência no 12º ano.

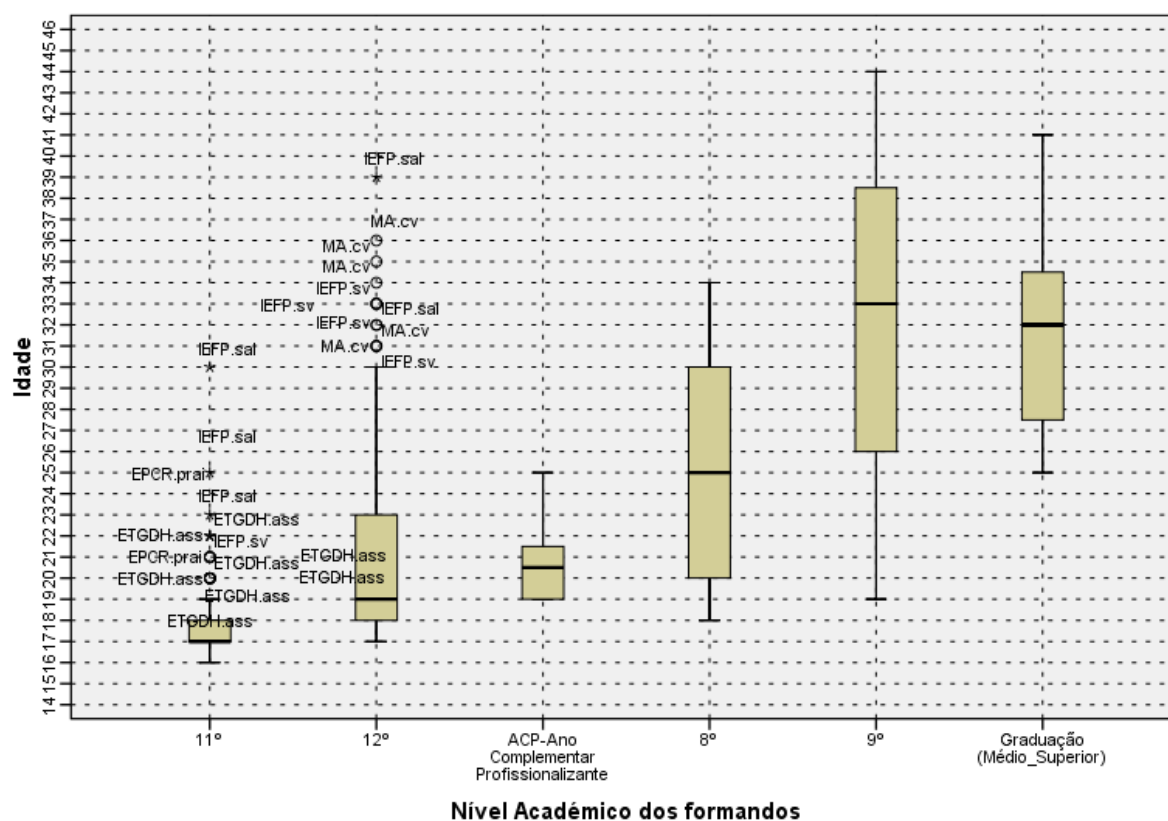
No ACP, a média da idade dos formandos é de 20,67 anos, a um erro padrão 0,512 ano sendo que, a idade mínima observada é de 19 anos e máximo de 25 anos. A semelhança dos alunos do 11º ano e do 12º ano a variância da idade deste grupo de formandos é de 3,152 e o desvio padrão de 1,775 anos com um coeficiente de assimetria de 1,309 pelo que, com este dado prevê-se claramente uma curva normal apresenta uma cauda alongada para a direita evidenciando a existência de mais de 50 % dos formandos com idade inferior à média deste grupo.

Dos formandos habilitados com 8º ano, 9º ano e os de graduação médio/superior que fazem parte das qualificações profissionais, obtivemos para cada um deles, as seguintes informações:

- Para os formandos com 8º ano de escolaridade a média de idade é de 25,4 anos com um erro padrão de 2,993 enquanto a idade mediana é de 25 anos com um grau de assimetria moderada positiva no valor de 0,237 e o erro padrão para assimetria de 0,913. A nível da dispersão obtivemos uma variância e um desvio padrão de 44,8 e 5,693 respetivamente, tendo neste grupo a menor idade de 18 anos e a maior idade de 34 anos.
- Para o 9º ano a média de idade de 32 anos com um erro padrão de 7,234 enquanto a idade mediana é de 33 anos com um grau de assimetria fraca positiva no valor de 0,237 e o erro padrão para assimetria negativa de -0,357 o que mostra que há uma concentração de formandos com idade inferior à média pelo facto que a cauda da curva normal apresenta alongada para a direita. Obtivemos uma variância e um desvio padrão de 44,8 e 5,693 respetivamente, tendo neste grupo a menor idade de 18 anos e a maior idade de 34 anos com uma taxa de dispersão relativa de 12,7% indiciando assim um forte grau de homogeneidade.
- Nos formandos com uma graduação médio/superior, tivemos uma média de 32 anos a um erro padrão de 1,618 e a mediana de 32 anos, tendo obtido um grau de assimetria 0,375 a erro padrão para assimetria de 0,661 revelando que, a maioria dos formandos deste grupo tem idade inferior à média. Com a variância de 28,8 e o desvio padrão de 5,367 anos respetivamente, notamos uma fraca homogeneidade dos dados resultantes da moderada dispersão relativa no valor de 16,8%, tendo-nos observado a idade mínima de 25 anos a máximo de 41 anos no grupo.

Os dados relativamente ao nível académico correlacionados com a idade dos formandos são apresentados num intervalo de confiança para as médias de 95%, sendo que no 11º obtivemos um intervalo a variar de 17,37 a 17,87 anos e no 12º de 20,52 a 22,04 anos. Quanto aos formandos do ACP, obtivemos um intervalo de confiança de 19,54 a 21,79 anos, os formandos da formação profissional com 8º ano o intervalo é de 17,09 a 33,71, do 9º, de 0,87 a 63,3 e dos da graduação (médio/superior) de 28,39 a 35,61. Os dados estão dispostos no gráfico a seguir, onde estão ilustradas todas as *Box Plots* referente a cada grupo distribuído pela situação académica, facilitando uma melhor compreensão das distribuições da variável idade.

Gráfico. Nível académico dos Formandos por idades (Box Plots).



Quando observamos a cada uma das caixas, percebe-se que, para os formandos do 11º e 12º anos de escolaridade tem uma serie de 'outlier' que são afetos aos formandos dos centros de formação profissional com 11º e 12º de habilitações literárias incluindo os dois já observados na secção 6.1.2.1 desta tese.