Perceção do Trabalhador sobre as Competências Profissionais Adquiridas no Sistema de Ensino Português

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Odílio Freitas Nóbrega
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

setembro | 2012

M UMa
9.9
ÓB Per
.1

Agradecimentos

Tal como ocorreu no meu estágio curricular, sem o inestimável apoio que me foi concedido por vários, não me teria sido de todo possível concluir a minha tese de mestrado.

Consequentemente, não posso deixar passar esta oportunidade sem prestar a minha mais sentida homenagem e aqui registar a minha gratidão por tudo quanto fizeram por mim.

Como é meu apanágio, sem cumprir qualquer protocolo, procederei aos agradecimentos que tenho por conveniente fazer, a saber:

A Deus - que, apesar de eu ser tão indigno filho, sempre zelou e zela por mim;

À Prof. Doutora Margarida Pocinho – por ter a santa paciência de continuar a ser minha professora, orientadora e uma amiga incansável;

À minha família – por todo o amor e apoio incondicionais;

À minha ex-companheira, Zélia Freitas - por todo o apoio e carinho;

À minha amiga e colega, Sofia Ferraz – por toda amizade e companheirismo e por todo o empenho e esmero na revisão do presente humilde trabalho. Sem ela e sem o seu brio académico este trabalho não teria lugar nem neste tempo nem nestes modos;

A todos os anónimos que, sem que eu me aperceba, são fulcrais cadeias do meu trilho.

Bem hajam todos!

Perceção do Trabalhador sobre as Competências Profissionais Adquiridas no Sistema de Ensino Português

Resumo: A inclusão dos indivíduos na sociedade, passa cada vez mais pelo sistema educativo, uma vez que este tem vindo a implementar uma formação mais direcionada para componentes de âmbito específico como os cursos profissionais que se destinam a alunos cujo principal objetivo visa a obtenção de qualificações e competências técnicas que lhes permitam o ingresso no mercado de trabalho. Este estudo teve como principal objetivo aferir a perceção dos sujeitos em relação às competências técnicas e psicossociais que o SEP – Sistema de Ensino Português lhes proporcionou e, secundariamente, a validação de um instrumento desenvolvido para o efeito. Trata-se de uma investigação descritiva com enfoque quantitativo, realizada numa amostra de 241 indivíduos residentes na RAM e tendo completado os ciclos de estudos em Portugal. Para recolha dos dados foi construído e validado um questionário e analisadas as variáveis sócio-demográficas e todas as correlações existentes para com a escala construída. A análise dos resultados revelou um desequilíbrio ao nível do número de experiências profissionais (indivíduos com duas ou mais experiências detêm níveis de perceção mais elevados), situação profissional (indivíduos com contratos sem termo com níveis de perceção mais elevados) e habilitações literárias (indivíduos que completaram o ensino primário, básico e secundário na RAM detêm níveis de perceção mais elevados). A partir do estudo das correlações entre as variáveis e a escala, verificou-se apenas uma relação direta entre a idade (variável independente) e a escala (variável dependente), à medida que a primeira aumenta, os valores referentes aos itens da segunda diminuem. Tais resultados indicam que a perceção dos indivíduos face às competências técnico-profissionais adquiridas na sequência do SEP diminui, à medida que a idade destes aumenta. Os resultados demonstram, ainda, que os mesmos sentem-se satisfeitos e detêm níveis satisfatórios quanto à perceção das competências técnico-profissionais adquiridas na frequência do SEP.

Palavras-chave: competências, competência profissional, qualificação, formação profissional, Sistema Educativo Português

Worker's Perception on Professional Skills acquired in Portuguese Education System

Abstract: The inclusion of individuals in society passes more and more through the educational system, once this has been implementing a more targeted training for specific components, as for, the professional courses aimed at students which main goal is to obtain qualifications and technical skills that enables them to enter the labour market. This study aims at assessing the perception of individuals in relation to technical and psychosocial skills that SEP has provided them with, and, secondarily, the validation of an instrument developed for this purpose. This focuses on a descriptive research with quantitative approach, performed on a sample of 241 individuals living in RAM, and having completed their cycle of studies in Portugal. To collect data, it was necessary to develop and validate a questionnaire and analyse the socio-demographic variables and all the existing correlations for the scale built. The results revealed an imbalance in terms of the number of professional experiences (individuals with two or more experiences have higher levels of perception), professional status (individuals with no term contracts with higher levels of perception) and higher qualifications (individuals who completed their primary and secondary levels in RAM have a higher perception). From the study of the correlations between variables and scale, there was a direct relationship between age (independent variable) and scale (dependent variable) as the first one increases , the values that refer to the items of the second one decreases. These results indicate that the perception of individuals associated to technical and professional skills acquired in the sequence of SEP decreases, as the age of these increases. The results also show that they feel satisfied and detain satisfactory levels regarding the perception of technical and professional skills acquired in the frequency of SEP.

Keywords: competence, professional competence, qualification, training, Portuguese Educational System

Índice

Lista de Tabelas 6

Lista de Figuras 7

Introdução 8

Capítulo 1 - O Sistema Educativo Português 10

Contexto histórico da educação em Portugal 10

O Sistema Educativo Português. 10

Capítulo 2 - Competências profissionais e o Sistema Educativo Português 17

O conceito de competência 17

Competência vs. qualificação 18

O conceito de competência na Psicologia 20

O conceito de competência profissional 21

Competências Profissionais previstas no SEP e influência do último da aquisição das primeiras pelos indivíduos 25

Considerações finais: Competências profissionais e o Sistema Educativo Português 30

Capítulo 3 – Estudo Empírico 31

Introdução 31

Objetivos 31

Método 32

Amostra. 32

Instrumento 34

Procedimento. 36

Capítulo 4 - Resultados 40

Fiabilidade e Análise Fatorial 40

Diferenças intergrupais 43

Género. 43

Experiências profissionais. 44

Situação profissional. 45

Habilitações literárias. 47

Avaliação global do Sistema Educativo Português. 48

Análise de regressão linear simples da Escala Profissional 50

Mudanças ao Sistema Educativo Português avançadas pela amostra 52

Referências bibliográficas 60

Lista de Tabelas

Tabela 1 - *Caracterização geral da amostra*

Tabela 2 - *Estatística descritiva dos itens da Escala Profissional*

Tabela 3 - *Estatística descritiva do item: Avaliação global do Sistema Educativo*

Tabela 4 - *Composição do fator: Competência técnico-profissional*

Tabela 5 - *Diferenças intergrupais com o Teste t-Student: Género*

Tabela 6 - *Diferenças intergrupais com o Teste t-Student: Classes de Experiências Profissionais*

Tabela 7 - *Estatística descritiva: Situação profissional*

Tabela 8 - *Diferenças intergrupais com o Teste One-Way ANOVA: Situação profissional*

Tabela 9 - *Múltiplas Comparações de LSD: Situação profissional*

Tabela 10 - *Diferenças intergrupais com o Teste t-Student: Habilitações literárias*

Tabela 11 - *Diferenças intergrupais com o Teste One-Way ANOVA: Avaliação global do Sistema Educativo Português*

Tabela 12 - *Múltiplas Comparações de LSD: Avaliação global do Sistema Educativo Português*

Tabela 13 - *Estatística descritiva do item: Avaliação global do Sistema Educativo Português*

Tabela 14 - *Análise de Regressão Linear Simples: Método "Enter"*

Tabela 15 - *Coeficientes da variável dependente: Escala Profissional*

Lista de Figuras

Figura 1 - *Gráfico relativo à análise dos dados da regressão linear simples e reta de regressão*

Introdução

A conceção de qualificação, segundo Manfredi (1998), tem vindo a conceber uma sequência de políticas educacionais mais direcionadas para a criação de sistemas formativos de nível profissional. Estes últimos intimamente enraizados na procura e necessidades técnicas dos setores organizacionais.

Neste sentido, também em Portugal, a par com outros países, se tem vindo a verificar o enquadramento da formação profissional dentro da referida lógica de qualificação percecionada como preparação de mão-de-obra especializada por forma a fazer frente às demandas de nível técnico-profissional do mercado de trabalho. Para colmatar tais necessidades, o Sistema Educativo Português, tem vindo a delegar cada vez mais competências profissionais aos alunos, à medida que estes avançam nos níveis de escolaridade subjacentes ao mesmo (Lei de Bases do Sistema Educativo – lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, art 5º, 7º e 9º).

Neste contexto, Manfredi (1998) refere que a conceção de formação profissional tem fundamento numa conceção de comportamento rígida, através da qual o ensino/aprendizagem das tarefas deve resultar de uma sequência lógica, objetiva e operacional, colocando ênfase nas componentes técnico-profissionais em detrimento da sua fundamentação de âmbito mais teórico.

De acordo com o supradescrito, o ensino tem-se caracterizado por áreas de aprendizagem orientadas, não para uma sequência de componentes temáticas objetivo-sistemáticas, mas pelo pensamento do contexto transmissor de sentido no que concerne às situações de atuação profissional, que se vêm denotando cada vez mais significativas e que devem ser aprendidas e dominadas cada vez melhor pelos alunos. Assim, os cursos de formação profissional sistematizam-se não só em termos técnicos mas, também, enquanto processo de desenvolvimento, cujas funções se colocam aos indivíduos que ainda não desenvolveram as competências necessárias à execução de determinada tarefa, acabando por ser aprendidas na confrontação com a mesma (Rauner, 1998). Logo, o presente estudo centra-se numa abordagem à temática em questão, sobretudo a nível regional, sem descurar a sua incidência a nível nacional ainda que não existam, em Portugal, grandes estudos de carácter científico neste âmbito.

Neste sentido e de acordo com os objetivos propostos, nomeadamente aferir a perceção dos sujeitos em relação às competências técnicas e psicossociais que o SEP - Sistema de Educação Português - lhes proporcionou, de modo a torná-los mais aptos ao

desenvolvimento das suas carreiras profissionais ao longo da vida e indagar acerca da ocorrência de relações estatisticamente significativas entre os dados sociodemográficos admitidos na caracterização da amostra e os diferentes itens inseridos na escala – Escala Profissional, elaborou-se um estudo empírico tendo por base um instrumento de mensuração viável - Escala de competências e psicossociais proporcionadas pelo Sistema Educativo Português (Ferraz, Nóbrega & Pocinho, 2011).

Num primeiro momento, o estudo centra-se numa abordagem geral e introdutória ao tema, passando por uma revisão da literatura e pesquisa bibliográfica na linha temática das competências profissionais, focando a incidência e implicações do Sistema Educativo Português na aquisição e desenvolvimento das mesmas. E, num segundo momento, faz-se referência a todo o estudo empírico, cujo principal objetivo centrou-se na tentativa de averiguar qual a perceção dos indivíduos acerca das competências profissionais proporcionadas pelo SEP e, ainda, a validação do instrumento construído para o efeito. O estudo empírico compõe-se, então, por todas as análises referentes aos dados recolhidos e o seu término dá-se com a discussão e reflexão acerca dos resultados obtidos aquando da análise estatística e respetivas conclusões.

Capítulo 1 - O Sistema Educativo Português

Contexto histórico da educação em Portugal

A educação tem vindo a adquirir elevada importância ao longo dos anos e o seu papel tem-se denotado decisivo no processo de desenvolvimento económico e social moderno dos países em geral. Como tal, para um crescimento económico sustentável, numa economia desenvolvida, torna-se imprescindível uma população de trabalhadores, entre os quais empresários e gestores, com elevados níveis de escolaridade (Alves, Centeno & Novo, 2010). Neste sentido, as reformas que esta tem vindo a sofrer, segundo Stoer (2002), constituem ainda um processo de regulação, isto é, uma via veiculadora de mudanças de âmbito social e cultural, assim como, um mecanismo de reforma dos agentes educativos visando uma maior aquisição de competências por parte dos indivíduos e uma maior adaptabilidade ao meio envolvente.

A educação acaba por representar, em grande parte dos contextos socioeconómicos mais desenvolvidos, um fator relevante no que respeita ao número de oportunidades que perspetivam uma ascensão social. Tal facto, impulsiona os jovens a investirem mais na educação de modo a seguirem os seus projetos vocacionais com vista à obtenção de uma profissão que lhes proporcione, a longo prazo, não só autonomia económica face à família como realização pessoal e, sobretudo, profissional (Andrade, 2010).

O Sistema Educativo Português.

Não obstante os progressos registados nas últimas décadas desenvolvidos, essencialmente, a partir de Abril de 1974, a estrutura do sistema educativo e formativo português continua a revelar-se frágil em comparação à dos países economicamente mais avançados, visto que ainda revela dificuldades na concretização das práticas de ensino e mensuração com vista ao desenvolvimento de competências indispensáveis a crianças e jovens a fim de que prossigam livremente com as suas vidas escolares e/ou profissionais. Esta fragilidade constitui, segundo alguns autores, um obstáculo ao crescimento económico nacional a curto e longo prazo contrariamente aos países que efetivaram progressos notáveis nesse âmbito e por isso possuem, atualmente, elevados níveis de escolaridade (Alves, Centeno & Novo, 2010; Fernandes, 2007).

Ainda os mesmos autores referem que esse investimento individual e coletivo proporcionou-lhes a conceção de uma vantagem competitiva no âmbito da inovação e, mais, um forte crescimento económico. Já Portugal ao iniciar o século XX, com uma diminuição do número de anos de escolaridade obrigatória, de 5 (1919) para 3 anos (1930), situação que resistiu durante mais de 30 anos, levou a que a maioria dos seus habitantes possuísse níveis de escolaridade muito baixos, não indo além da conclusão do 1º ciclo do ensino básico, tornando-se, assim, um dos países cuja população activa se denota a menos escolarizada de entre todos os países da OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

Tal é que este nunca conseguiu ficar em pé de igualdade com os restantes países no que concerne às qualificações da população ativa. Com efeito, as decisões individuais têm surgido enquadradas por um sistema de estímulos ineficaz cujos destaques se centram no baixo nível de escolaridade obrigatória e na, até então, deficitária escolaridade pré-primária que se vem mantendo num nível mais principiante e, ainda, no conjunto das organizações que gerem o mercado de trabalho.

Segundo Alves, Centeno e Novo (2010) a dinâmica social implícita nas decisões educativas por ora aparece como condicionante das mesmas. Observe-se, por exemplo a constituição dos agregados familiares que, tanto nos restantes países quanto em Portugal, denota-se abundantemente homogénea no que diz respeito aos níveis de educação, na medida em que, na maioria dos casos, os filhos são fortemente influenciados pelo percurso escolar dos pais (Fernandes, 2007). Na verdade, a educação apresenta uma forte componente intergeracional, sendo Portugal, um dos países da OCDE onde esta se denota especialmente mais marcada.

Neste âmbito, Mendonça (n. d.) faz referência à revolução de Abril de 1974 no sentido em que a mesma veio dar a conhecer os paradoxos presentes, desde longa data, na sociedade portuguesa, assim como, clarificar os impedimentos inerentes a mudanças mais profundas a nível educacional. Por conseguinte, as principais preocupações dos governos que se seguiram ao pós-25 de Abril, ainda que patenteassem perspetivas distintas, recaíram mais sobre os aspetos relacionados com o aumento da qualidade do ensino, a efetivação generalizada do período escolar com durabilidade de seis anos e, ainda, o aumento do acesso e êxito dos alunos do que, propriamente, com o alargamento da escolaridade obrigatória.

Com vista à execução dos objetivos mencionados foram tomadas medidas, nomeadamente, no que respeita ao estabelecimento de regras relativamente ao ingresso e frequência do ensino, à alteração de conteúdos dos cursos, materiais de apoio e modelos de avaliação.

Para tal, tornou-se urgente uma reorganização do sistema educativo, que, segundo Pacheco (2006), deu-se na década de oitenta (século XX), período notoriamente de reforma educativa a nível mundial e, particularmente, a nível nacional, ou seja, alteração estratégica em vários pontos negativos do sistema educativo. Para atender à reforma preconizada e inicialmente incutida com a anterior reforma de Veiga Simão (1971-1973), surgiu em 1986 a Lei de Bases (14/8620) no enquadramento da necessidade de estabilidade e configuração do Sistema Educativo Português, assim como, simultânea e consequentemente de uma vasta abertura a uma inovação de ordem interna (Pires, 1996). Contudo, ainda que de globalmente inovadora ao nível da seriação e articulação dos seus artigos, não apresentava referentes expressivamente distintos daqueles que surgiram nas alterações verificadas no pós-Abril de 1974, no que concerne à organização curricular dos ensinos básico e secundário.

Neste sentido, a Lei de Bases do Sistema Educativo, homologada em 1986, organiza-se em 9 capítulos e 64 artigos agrupados num conjunto peculiarmente económico e negligente no que concerne à educação não formal, contrariamente à educação formal definida meticulosamente. Muito embora, parta de uma definição de sistema educativo que se denota abrangente, porém demasiado vaga, todo o texto centra-se, essencialmente, em aspetos referentes à dimensão escolar correspondente às classes mais jovens, menosprezando de alguma forma a educação e formação de adultos, assim como as modalidades educativas de componente não formal (Canário, 2006).

De acordo com esta, o sistema educativo português consiste num conjunto de meios através dos quais se realiza o direito à educação e exprime-se pela garantia de uma ação formativa contínua direcionada para o favorecimento do desenvolvimento global da personalidade, o desenvolvimento social e a democratização da sociedade. Além disso, este deve estender-se a todo o território português, entenda-se continente e regiões autónomas, contudo deve ser suficientemente flexível e diversificado de modo a incluir na generalidade todos os locais em que se verifiquem comunidades portuguesas e/ou demonstração de interesse pelo desenvolvimento e divulgação da cultura portuguesa.

Ainda a mesma, refere que o sistema educativo dá resposta às necessidades que decorrem da realidade social a fim de que possa contribuir para o crescimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos. Como tal, este organiza-se em educação pré-escolar, educação escolar e educação extraescolar.

A educação pré-escolar destina-se a crianças cujas idades se compreendam entre os 3 e os 6 anos de idade, cuja frequência se denota facultativa cabendo à família então um papel fundamental neste processo. Já a educação escolar compreende os ensinos: básico, secundário e superior e, ainda integra modalidades especiais e atividades de ocupação de tempos livres.

Neste sentido, o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito, possui uma duração que vai até 9 anos de escolaridade (crianças desde os 6 anos), uma obrigatoriedade de frequência cujo término se verifica aos 15 anos e compõe-se por três ciclos sequenciais, sendo o 1º ciclo de quatro anos, o 2º de dois anos e o 3º de três anos. O ensino secundário organiza-se conforme configurações diferenciadas com existência de cursos predominantemente direcionados para o mercado de trabalho ou para o prosseguimento de estudos (cursos científico-humanísticos, tecnológicos e profissionais) e cuja duração é de três anos. O ensino superior compreende o ensino universitário e o ensino politécnico e é dotado de uma organização estrutural com base idêntica cujos cursos e especializações se assemelham e comparam em termos de conteúdos e duração com a finalidade de conferirem aos alunos diplomas de valor reconhecidamente equivalente no que respeita tanto à componente académica quanto à profissional, nomeadamente, no que respeita aos graus de licenciatura (6 a 8 semestres) e mestrado (3 a 4 semestres) em ambos e grau de doutoramento (6 semestres) apenas no ensino superior.

Já as modalidades especiais de educação escolar constituem-se pela educação especial, a formação profissional e o ensino recorrente de adultos e atribuem os mesmos diplomas e certificados que o ensino regular muito embora o acesso, assim como os planos e métodos de estudo se organizem de diferentes formas de acordo com os grupos etários dos candidatos, a experiência de vida adquirida até então e o nível de conhecimentos demonstrado.

Por fim a educação extraescolar com vista à globalidade e continuidade da ação formativa permite o desenvolvimento de competências tecnológicas e saber técnico por forma a permitir a adaptação dos indivíduos à vida contemporânea englobando, deste modo atividades de alfabetização e de educação de base, entre outras, concretizadas

num quadro aberto de iniciativas múltiplas de carácter formal e não formal (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto).

Neste âmbito, Eurydice (2007) defende que o sistema educativo deve garantir o direito a uma igualdade incontestável no que concerne às oportunidades de acesso e sucesso escolares, assim como, à criação de escolas particulares e cooperativas.

Posto isto, a grande inovação imposta ao Sistema Educativo pela Lei de Bases foi, segundo Mendonça (n. d.), a sua reorganização por meio da sua subdivisão em três grandes componentes - educação pré-escolar, escolar e extraescolar, passando os ensinos básico, secundário e superior a integrar a educação escolar.

Contudo, atualmente, ainda prospetam modelos que destacam, essencialmente, um tipo de ensino baseado em condutas rotineiras que dão ênfase à reprodução, por parte dos alunos, de informação previamente transmitida e avaliações pouco incorporadas no ensino e na aprendizagem, visto que os mesmos orientam-se mais para a atribuição de classificações do que propriamente para a análise cuidada dos conhecimentos teórico-práticos e dificuldades dos alunos. Isto leva a pensar que tais modelos de ensino e avaliação podem estar na origem das elevadas taxas de reprovação e, igualmente, nas taxas de abandono escolar que se têm vindo a verificar, ao longo dos anos, no Sistema Educativo Português (Fernandes, 2007).

Por forma a combater tais fenómenos a investigação demonstra nitidamente que a utilização contínua de modelos de avaliação formativa visa uma melhoria considerável ao nível da aprendizagem por parte dos alunos e, evidentemente na qualidade global do sistema educativo (Black & Wiliam, 1998a, 2006). Assim desde 1992 que este modelo predomina nas salas de aula, de acordo com o imposto pela legislação portuguesa (Despacho Normativo n.º 98 - A/92 de 19 de Junho), como parte integrante do ensino e aprendizagem e com a finalidade de os melhorar.

Fernandes (2007) refere que o modelo supracitado deve relacionar-se com aspetos como a autoavaliação e regulação das aprendizagens por parte dos alunos, a sua participação, assim como de outros intervenientes, no processo de avaliação, a aplicação de uma multiplicidade de estratégias e meios nesse mesmo processo, nitidez de critérios relativamente às competências a desenvolver e, ainda, feedback contínuo aos alunos por parte dos professores.

No período relativo ao pós-Abril de 1974 a avaliação das aprendizagens no sistema educativo português tem demonstrado alterações significativas que, durante mais de 20 anos, foram fundamentalmente de nível interno e apoiadas na escola. No

entanto, Fernandes (1994) defende que tal aparenta não ter contribuído positivamente para a evolução de práticas de avaliação formativa direcionadas para os objetivos propostos. Já os projetos de revisão curricular, ainda que expostos numa conjuntura de inovação, representam, de acordo com Fernandes (2005) e Olinto (2005), mais uma crítica sobre a reforma curricular do que propriamente uma alteração considerável visto que ainda não existe um grande distanciamento entre o preconizado e as práticas reais presentes no sistema educativo português (Fernandes, 2007), na medida em que se verifica um reconhecimento da inaptidão desses projetos na alteração da estrutura referente aos processos de decisão curricular (Pacheco, 2000).

Neste sentido, o sistema educativo português, apesar de consolidado em princípios pedagógicos e em teorias de currículo no que respeita à aprendizagem e à avaliação, a verdade é que existe algum consenso na própria comunidade educativa portuguesa de que, ainda, persistem grande parte dos problemas endémicos (Fernandes, 2007).

Em suma, a economia portuguesa ao longo do século XX distinguiu-se essencialmente pelo desenvolvimento da oferta e procura por qualificações. Este facto determinou o padrão de desenvolvimento de Portugal aquando da sua entrada no século seguinte. Contudo, se a oferta de trabalho mais qualificado não for proporcional ao aumento da procura por qualificações verifica-se um aumento do desnível entre o rendimento dos indivíduos que possuem níveis de escolaridade mais elevados e o dos que possuem níveis mais baixos.

O desnível supramencionado surge como consequência do modo de funcionamento dos mecanismos de mercado e torna-se unicamente passível de sofrer alterações através de um aumento maciço dos níveis de escolaridade da população, visto que, este faz-se acompanhar de um crescimento económico intenso aquando de situações em que se verificam escassos níveis de qualificações no geral. Esta escassez de qualificações leva a que as oportunidades de trabalho que surgem nos mercados estejam à disposição de apenas uma pequena porção da população, aqueles cujos níveis de escolaridade se denotam mais elevados (Alves, Centeno & Novo, 2010).

Neste contexto, Sebastião e Correia (2007) lançam ao ensino básico português o desafio de implementar um sistema de ensino diferenciado que evite o retorno à escola seletiva e elitista, próprias do tempo dos liceus e escolas técnicas, e incite nos alunos o desejo pela obtenção de uma melhor escolaridade a fim de lhes proporcionar uma maior

e melhor qualificação, competências de aprendizagem autónoma e, ainda, competências de cooperação no desenvolvimento de projetos de âmbito coletivo.

Torna-se, ainda essencial uma aposta global e generalizada no âmbito do ensino pré-escolar pois “os investimentos na educação têm maior retorno quanto mais cedo no ciclo de vida forem realizados” (Carneiro & Heckman, 2003).

Por fim, a educação e a formação devem ser entendidos como componentes de um processo integrado, facto reforçado e operacionalizado pela reforma do sistema educativo. Esta diretriz veio dar seguimento às medidas políticas de igual sentido, levando a que se aprovassem, em Conselho, novas estratégias com base na inovação e formação ao longo da vida, como suporte do desenvolvimento económico e social de um país (GIASE, 2005).

Capítulo 2 - Competências profissionais e o Sistema Educativo Português

O conceito de competência

A origem da noção de competência remonta ao discurso empresarial decorrente nas décadas de 80 e 90, em França, sendo, seguidamente resgatado pelos economistas e sociólogos. Hirata (1994) afirma que esta verifica-se, até então, muito indeterminada, surgindo como resultado das carências existentes ao nível da avaliação e classificação dos novos conhecimentos e habilidades desenvolvidos no campo de ação das recentes exigências impostas por situações de trabalho pontuais.

Araújo (2007) considera, igualmente, que o conceito surgiu da necessidade de melhorar a qualidade dos produtos e da flexibilização dos processos de produção e de trabalho com vista à nova conceptualização de mundo contemporâneo, caracterizado, essencialmente, pela globalização da economia e procura incessante de diferencial cognitivo e, ainda, o aumento da escolarização dos jovens veio proporcionar o investimento, por parte empresas, na melhoria da formação. Tal levou a que os modelos de formação e gestão da força de trabalho com fundamentos em competências profissionais se tornassem cada vez mais comuns.

Todavia, autores como Bitencourt (2005), Ruas, Antonello e Boff (2005) e, ainda, Dias *et al.* (2008) evocam a multiplicidade de configurações no que compete à conceção da noção de competência, referindo, ainda, que a mesma progride desde a sua noção como sinónimo de qualificação, passando pela presença de um conjunto de capacidades, entre elas os conhecimentos, as habilidades e as atitudes, até à mobilização do mesmo e, seguidamente, a compreensão do conceito derivado dessa mobilização.

Ainda que se delatem as debilidades do sistema de ensino-formação ao nível da formação de competências, Parente (2003) considera serem os saberes, especialmente os de carácter escolar e disciplinar que, por um lado se encontram na origem do conceito e, por outro a investigação vem revelar que existem ocorrências em contexto de trabalho em que são os indivíduos que os detêm que não os conseguem mobilizar adequadamente.

A noção de competência associa-se, assim, aos recentes modelos de produção e gestão, surgindo, nesse caso, como substituta da noção de qualificação que, por sua vez, apoia-se nos empregos (Manfredi, 1998). Contudo, o autor faz menção que, apesar da

fluidez com que se depara ao laborar com noções como competências, habilidades e capacidades, entre outras, utilizam-se sistemas de classificação por tipos distintos e que denotam a polissemia das mesmas, tanto na educação como no mundo do trabalho.

Para Depresbiteris (2001), as competências podem, ainda, ser compreendidas como um agrupamento de tarefas independentes, não existindo assim, interesse, por parte dos investigadores, nas relações presentes entre elas e levando a que a sua observação se realize mediante uma análise direta do seu exercício.

De acordo com a sua pesquisa as competências dizem respeito, essencialmente, a tarefas por executar, que obedecem a certas propriedades, e estas últimas, por sua vez, relacionam-se com um contexto específico. Assim competência implica assumir uma posição ativa perante situações de trabalho colocando em prática os conhecimentos previamente adquiridos. Contudo, apesar das interligações apresentadas, a competência não é passível de observação direta mas de inferência pelo seu desempenho. Nesta perspetiva, denota-se apercetível a importância imposta aos aspetos comportamentais que dela advêm (saber fazer) colocando-se de lado outras dimensões não menos importantes. Contudo, além do "saber fazer" (observável) existe um todo de procedimentos não observáveis relacionados com a execução de uma determinada tarefa, sejam o processo de pensamento e conhecimento.

Posto isto e em consonância com o supramencionado, as competências são continuamente representadas como comportamentos, ações ou práticas profissionais garantindo, assim, a conexão entre as aprendizagens anteriores e a ação presente e também entre as capacidades individuais e as características da situação (Hillau, 1994).

Contudo, no que respeita ao conceito de competência no âmbito da Sociologia Industrial, das Organizações, do Trabalho e das Empresas, quer histórica, quer teoricamente sucede-lhe o conceito de qualificação muito presente nessas áreas (Parente, 2003).

Competência vs. qualificação

De acordo com a pesquisa de Manfredi (1998) os conceitos de qualificação e competência aparentam possuir matrizes diferentes, pois enquanto a primeira está associa ao reportório teórico das ciências sociais, a segunda encontra-se tradicionalmente firmada nas conceções referentes às aptidões e ligada às áreas inerentes às ciências humanas, nomeadamente a psicologia, a educação e a linguística.

Assim, no que respeita à elaboração de representações, a qualificação aparece limitada a um trajeto cuja natureza se denota meritocrática e de responsabilidade individual. Já a competência está restrita, a nível teórico-prático, à função desempenhada por cada trabalhador no mercado de trabalho formal.

O mesmo menciona que em termos comparativos denota-se que ambas as conceções definem a qualificação partindo da perspetiva de um protótipo de organização capitalista do trabalho. No que concerne a aspetos que os distinguem, faz referência a diferenciações de ordem qualitativa. Ao passo que a primeira é mais circunscrita, ou seja, delimitada do ponto de vista técnico-científico, a segunda eleva a qualificação a níveis mais amplos e mesmo multidimensionais, integrando proporções de ordem psicossocial e cultural a uma perspetiva unicamente técnica-operacional.

Todavia, alude que a extensão e a troca do conceito de qualificação pelo de competência abarca uma fluidez dos códigos sociais existentes anteriormente e que se caracterizam por delimitar as relações verificadas entre o saber, a especialização profissional, os cargos, a carreira e os salários, levando, por sua vez, a um alargamento da possibilidade de adoção, por parte dos empregados, de mecanismos mais idiossincráticos e unilaterais ao nível da aceção do enquadramento profissional e dos critérios de mobilidade ocupacional no interior da própria empresa e talvez até mesmo no mercado de trabalho formal Manfredi (1998).

Então, tanto o conceito quanto o paradigma de competência não quebram, na totalidade, com perspetivas de abordagem que afrontam a qualificação quer na sua interpretação de forma substantiva, quer relativista visando igualmente outros critérios de avaliação que suplantam a rutura existente entre a qualificação do emprego e a do trabalhador, respetivamente, assim como os prismas formal e taxonómico deste último.

Em suma, a qualificação, na medida em que faculta quadros de avaliação que indagam para as três vertentes inerentes ao conceito, sejam qualificação do trabalhador, do posto de trabalho/emprego e convencional, acaba por assumir um lugar distinto no domínio das conexões entre os sistemas educativo, produtivo e de relações profissionais. Ao passo que as competências são identificadas e desenvolvem-se no cruzamento dos percursos da socialização, formação e experiência profissional e encontram-se mais conectas à ação dos sujeitos e/ou coletivos numa atividade de trabalho demarcada (Valente, 1999).

O termo competência adota, ainda, significados diferentes de acordo com os autores que os abordam, assim como, os países em que tal acontece. Não obstante,

Araújo (2007) afirma que, dependendo do campo de estudo, existem diversas representações do conceito.

O conceito de competência na Psicologia

Classicamente a Psicologia tem utilizado, nas diversas áreas subjacentes, um vocabulário muito próximo do de competência, por exemplo aptidões ou capacidades e só então, mais recentemente (Parente, 2003), se tem desenvolvido estudos no âmbito desta problemática. Em Psicologia do Trabalho, por exemplo, as oscilações e os portfólios de competências adquiriram elevada importância visto que as discussões em redor da medida das competências, do lugar que estas ocupam nas empresas e, ainda, o significado e os procedimentos de análise e apreciação das mesmas constituem uma das vertentes analíticas mais fortes nesta área.

Neste âmbito, o estudo das competências visa o estabelecimento de uma conexão entre as qualidades dos indivíduos e as particularidades da atividade de trabalho. Este centra-se, essencialmente, na autoconstrução dos indivíduos aquando das suas interações com o ambiente de trabalho (Parente, 2003).

Já a Psicologia Geral, Hillau (1994) refere que as competências surgem sob o influxo direto das aptidões, das capacidades dos indivíduos e das suas atitudes de adaptação ao meio e estão ligadas aos grandes registos relativos à construção da personalidade.

Manfredi (1998) afirma, ainda, que o estudo das competências no campo da psicologia compreende três vertentes. A primeira diz respeito às pesquisas no âmbito da psicologia do desenvolvimento, isto é todo o processo de desenvolvimento psicológico dos indivíduos e suas implicações (Lima, 1990). Já a segunda diz respeito à psicologia da aprendizagem que corresponde ao estudo dos processos e das condições inerentes à aprendizagem humana, assim como, os diversos contextos e situações de ensino-aprendizagem, quer planeadas, quer espontâneas. Por fim, a terceira compreende estudos realizados no campo da construção de instrumentos que visam a avaliação de aptidões cognitivas, psicomotoras e afetivo-emocionais, entre outras.

No entanto, apesar de possuírem campos e objetos de estudo específicos, no que concerne aos parâmetros teórico-metodológicos, as vertentes supra descritas são preteridas por diferentes matrizes epistemológicas edificadas ao longo da história da psicologia como disciplina científica. Assim, a Psicologia entende as competências como aptidões, habilidades e até mesmo capacidades, enquanto as Ciências Sociais, por

exemplo, as encaram como conteúdos próprios das diversas qualificações em determinadas estruturas de trabalho (Araújo, 2007).

Logo, a abordagem das competências, independentemente da perspetiva, acarreta continuamente um revisitar das práticas de gestão dos Recursos Humanos, passando estas últimas, ainda que dentro da lógica do modelo de competências, a ocupar o lugar principal desempenhado pelo posto de trabalho no modelo da qualificação (Parente, 2003).

Por fim, Rauner (2007), através do exercício da formação profissional, da pesquisa dos peritos em "matéria de qualificações da formação profissional no domínio dos serviços pessoais" e do trabalho técnico-profissional, verifica que as competências de âmbito específico, de um determinado domínio, denotam-se um intermediário para as competências de âmbito profissional. Estas serão abordadas de seguida no presente estudo, visto constituírem um dos pontos centrais do mesmo.

O conceito de competência profissional

O surgimento do conceito de competência (profissional) nas organizações remonta ao início da década de 80, decorrente de uma enorme carência verificada no discurso em diversas áreas nas empresas, nomeadamente a gestão, de uma ideia unificadora, uma unidade de mensuração única ao nível da avaliação com a finalidade de proporcionar uma gestão racional dos Recursos Humanos, de forma a fazer frente às decisões tomadas pelo pessoal das finanças e engenheiros. Assim, considera-se a prática das competências com base na análise da atividade de labor desenvolvida pelos trabalhadores, pois trata-se constantemente de exercer um procedimento de trabalho concretizado, segundo Parente (2003), num "saber em uso", ou num "uso de saberes". Tal conduziu à rutura com a perceção de alguns investigadores que incidiam a sua atenção na celeridade da ação, rejeitando a presença de quaisquer predisposições para a prática.

Ainda que seja utilizado de uma forma muito diversificada, atesta-se alguma unanimidade entre os autores quanto ao estudo da problemática das competências, em relação, essencialmente, a dois aspetos distintos, o primeiro diz respeito à sua subsistência unicamente em situações de trabalho, ou seja, as competências expressam-se apenas aquando do exercício de uma determinada atividade de trabalho. Já o segundo

refere as práticas cognitivas dos trabalhadores como componentes que incorporam as competência que, não obstante o seu desconhecimento, não são de todo confundidas com as representações formais instauradas pelas classificações profissionais e/ou certificações escolares (Parente, 2003).

Dugué (1994), entre outros, refere que o conceito de competência profissional remete, não só para alterações decorrentes a nível do sistema organizacional, gestionário e técnico-produtivo das empresas em si, mas para as novas imposições do mercado aos trabalhadores em geral. O mesmo afirma, ainda, que este conceito dá resposta às modificações que se vêm verificando nos sistemas de trabalho, pois estas acarretam um ajuste dos Recursos Humanos às oscilações permanentes características dos avanços da sociedade. Assim, esta abordagem encontra-se inscrita num movimento de reconceptualização da ação de trabalho e das práticas dos Recursos Humanos. Contudo, a mesma não fomenta questionamentos ou a renovação do paradigma sociológico de análise das qualificações. Tal acontece porque esta abordagem continua a apontar para a ilação da definição do conceito a partir da atividade de trabalho, modificando-se somente os critérios formais de avaliação (Stroobants, 1999).

As competências profissionais surgem como resultado da conexão que se institui entre as práticas e as capacidades cognitivas dos indivíduos e, ainda, a sua identificação por parte dos mesmos, ou seja, a relação entre uma vertente cognitiva e uma vertente diferenciadora, respetivamente, aquando de uma determinada situação de trabalho, delimitada por condicionantes a nível organizacional (Demailly, 1994).

Neste âmbito, Maglaive (1990) propõe uma definição de competência que além de conjeturar a presença de elementos cognitivos que sustentam a ação, entre eles as capacidades técnicas que permitem aos indivíduos fazer frente a situações imprevisíveis e aleatórias, implica o reconhecimento desta capacidade por parte das organizações – profissionais e escolares/formativas. Neste caso, as competências dizem respeito a atitudes de âmbito social que envolvem não só a inteligência, como a subjetividade dos indivíduos com o intento de apelar à responsabilidade individual frente às situações de trabalho.

Ainda, Prahalad e Hamel (2000) ao restaurarem a noção de implementação e aceção de uma estratégia, a nível organizacional, com finalidade de gerenciar a competitividade presente nesse contexto, afirmam que esta não pode renunciar à existência de competências básicas – competências profissionais. Estas estão coagidas a perpassar a organização como um todo, criando, assim, um diferencial excecional.

Já Ruas (2005), defende que a abordagem mais utilizada, porém não a mais adequada, para representar as competências profissionais é aquela que as considera numa perspetiva mais externa, ou seja, que diz respeito às competências coletivas da organização em questão, que se predispõem a assegurar a concretização da função, visão e/ou estratégia adotada pela empresa e advêm da congregação de recursos, capacidades, tecnologias e sistemas. Então, a formação de competências profissionais envolve uma série de procedimentos e interações que, por sua vez, compreendem, ao menos, aspetos relacionados com as aptidões individuais e coletivas mobilizadas dentro das organizações/empresas, princípios e ferramentas de âmbito estratégico e de monitoramento, sistemas de gestão de trabalho e tecnologia e equipamentos disponíveis, coligados, num todo, aos artefactos e relações culturais das empresas/organizações e, ainda, das suas relações com o meio (Ruas, 2008).

Também, Dutra (2002) vem clarificar o conceito de competência, mas como um modo da própria empresa transmitir aos seus colaboradores o que espera dos mesmos, alinhando, assim, a estratégia da empresa com o exercício individual destes. Já Standberg e Targama (2007) vão mais além e indicam os indivíduos e as suas competências humanas como principal motivo de sucesso ou não das organizações. Nesta perspetiva, estes defendem que as competências de âmbito individual devem ser sempre estudadas aquando do exercício e alinhadas à estratégia, pois correm o risco de nada servirem à organização. Esse estudo deve-se realizar em situações organizacionais concretas tendo em conta, segundo Meghnagi (1992) algumas dimensões empíricas, nomeadamente, no domínio dos conhecimentos e capacidades básicas, que possibilitem o desenvolvimento de qualquer atividade laboral, competências e conhecimentos específicos a nível profissional e competências de contexto explicadas como funcionais na medida em que ocorrem no âmbito da ação e, ainda, estratégias decorrentes ao nível dos planos decisórios e de intervenção.

Segundo Bremwr (2001), o princípio da formação profissional acarreta, para os formandos, uma série de novas tarefas e situações que assinalam o ponto de início de desenvolvimento da identidade profissional e da competência técnica. Para que tal desenvolvimento ocorra, o autor defende a necessidade de três conceitos, o de aprendizagem profissional, o de trabalho profissional e o de cooperação profissional.

Neste sentido, as tarefas de desenvolvimento adquirem um papel muito importante visto que, por um lado, são usadas como ferramenta de avaliação com vista ao estudo da formação de competências profissionais, assim como, da identidade ao

longo dos níveis de evolução das mesmas (Bremer & Haasler, 2004) e, por outro lado, compõem uma "panóplia" de ferramentas didáticas com a finalidade de firmar e formular os programas curriculares no campo profissional, assim como, as tarefas de aprendizagem e trabalho visando uma formação de âmbito profissional orientada para a configuração (Howe *et al.*, 2001). Ainda no que respeita às tarefas de desenvolvimento cabe-lhes, na investigação de aptidões, um papel cuja relevância se denota essencial ao desenvolvimento de competências.

Por fim, Goldberg (1974) refere que a competência passa a ser encarada como grau de racionalidade, de acordo com uma das suas pesquisas pioneiras no âmbito da avaliação de competências profissionais. Neste sentido, a avaliação mencionada equivale ao procedimento que leva à determinação do grau de racionalidade, isto é, o grau de eficácia que corresponde ao desempenho externo e o grau de eficiência caracterizado pelo desempenho interno, aquando do exercício de uma determinada profissão.

A competência profissional tem, então, como base a extensão da coletânea de casos únicos, com os quais o formando se depara durante o processo de desenvolvimento (Shön, 1983). O autor, ainda, esclarece que o desenvolvimento das competências profissionais fundamenta-se, também, no seguimento de uma sucessão lógica e não de um modo sistemático e especifico ao nível do desenvolvimento dos conteúdos do ensino-aprendizagem.

Em sinal de conclusão, Malglaide (1990) e Zarifian (2001) definem competência como consequência de "múltiplos saberes, modalidades de expressão e qualidades, para além de representações sobre as ações, o controlo e a sua pilotagem, resultantes de numerosas fontes", ou seja, a resolução de determinado problema resulta não de uma aprendizagem concreta mas da utilização, ainda que inconsciente, de diferentes fontes de aprendizagem. Portanto, torna-se mais simples avaliar as manifestações de competências do que todo o processo de aprendizagem e mobilização cognitiva que lhes está subjacente. Apesar disso, tal dificuldade resulta também de outros fatores, em geral, e é de tal forma superior, quanto o for a complexidade e o nível de especialização da atividade de trabalho ou problema em causa (Parente, 2003).

Competências Profissionais previstas no SEP e influência do último da aquisição das primeiras pelos indivíduos

Foi na década de 90 que o conceito de competência reapareceu em força na área educacional na medida em que surgiu relacionado com a aprendizagem dos alunos, a formação dos professores a formação profissional em geral. Este ainda adotou conteúdos e significações não forçosamente semelhantes nas áreas mencionadas, contribuindo para o incremento de divergências entres os próprios investigadores dessas mesmas áreas (Esteves, 2009).

Neste âmbito, o conceito de competências aparece associado a metodologias de conceção dos teores de formação cuja orientação se encontra mais direcionada para a prática de atividades profissionais e, é avaliado, individualmente, na definição e gestão de percursos de formação e, institucionalmente, na medida em que avaliam-se não as competências, mas as instituições, particularmente as de ensino superior, pela sua capacidade de incitarem os estudantes para a mobilização de competências.

Araújo (2007) refere a necessidade de uma mobilização de habilidades na realização das tarefas necessárias a um bom desempenho profissional. Tais capacidades são de âmbito cognitivo, psicomotor e afetivo e desenvolvem-se em distintos contextos, nomeadamente ao nível da formação, servindo de base para uma adaptação profissional. Desta forma, as competências não só se relacionam com a realização de tarefas como também com o conjunto de capacidades de que dispõem os indivíduos. A representação das competências no campo educacional é dificultada pela visão que as limita às acções inscritas no perfil profissional. Pois na educação, existe a necessidade de, além do "saber fazer", se incluírem dimensões referentes aos saberes e a "um saber agir" de forma responsável, não só em termos técnicos, mas de atitudes.

De acordo com Blankertz (1983), Brenner e Gruschka retratam uma mudança ao nível do ingresso empírico às vias reais de aprendizagem. Esta mudança denota-se admirável não só pela renúncia à organização constantemente especializada dos cursos profissionais, mas, também, pela regulação do desenvolvimento de competências por via de "estruturas de sentido" que impõem uma alteração de perspetivas por parte dos alunos, ou seja, para que realmente se verifique qualquer desenvolvimento de competências torna-se imprescindível que o aluno "antecipe o papel específico" que quer desempenhar profissionalmente e que se identifique com o mesmo. Então, a visão analítica além de dirigir-se ao sujeito da aprendizagem, isto é, aquele cujas capacidades

se desenvolveram de um estado deficitário para um outro de competência, foca-se igualmente nos processos de aprendizagem. Assim, o individuo apreende conhecimentos em contextos cuja qualidade terá um impacto decisivo no resultado da aprendizagem.

Neste contexto, outros autores como Lave e Wenger (1991) defendem que a aprendizagem, como itinerário que vai desde o "não-saber" até ao saber, concretiza-se através do desenvolvimento integrado na comunidade prática em que cada individuo está inserido e na qual já se evidencia pelas competências.

Araújo (2007) faz, ainda, referência a duas conceções de competência diretamente relacionadas com o campo educacional, a primeira baseia-se nas teorias de aprendizagem, não se relacionando com o mercado de trabalho e consiste na capacidade dos indivíduos para agir de forma eficaz perante determinado tipo de situações e, além disso, apoia-se em conhecimentos, não se limitando necessariamente a estes, enquanto a segunda diz respeito às capacidades de articulação, mobilização e colocação em prática de valores, conhecimentos e capacidades essenciais ao desempenho eficaz das atividades exigidas no mercado de trabalho. Trata-se, então de uma definição ampla, pois não se limita apenas ao desempenho, na medida em que reconhece a existência de um processo que envolve a mobilização de diversos elementos individuais com a finalidade de que se executem as diversas atividades. No entanto, não abarca os aspetos sociopolíticos próprios do contexto em que o trabalhador se encontra inserido.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto), este visa dar resposta às necessidades que advêm da realidade social, contribuindo, assim, para o desenvolvimento integral e harmonioso dos indivíduos e promover o desenvolvimento de capacidades para o trabalho a fim de proporcionar uma adaptação adequada à realidade envolvente. Este sistema compreende, ainda, vários níveis de ensino, nomeadamente, a educação pré-escolar, o ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior, conjeturando a transmissão de uma série de competências de âmbito profissional características de cada um desses níveis.

Assim, ao ensino pré-escolar compete a estimulação das capacidades individuais a fim de promover a sua formação e o desenvolvimento das suas aptidões de forma equilibrada de modo a lhe proporcionar um desenvolvimento e progressão ao nível educacional saudáveis.

Ao ensino básico, por sua vez, compete garantir uma formação geral que se denote comum a todos os portugueses, em geral, garantindo-lhes a descoberta e o

desenvolvimento dos seus interesses e aptidões a todos os níveis, entenda-se capacidade de raciocínio, memória, espírito critico, entre outros. Deve, também, assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano e facultar a obtenção de conhecimentos básicos que possibilitem a continuação dos estudos ou a inserção dos alunos em opções que visam a formação profissional, assim como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho individual ou coletivo.

Ainda no que respeita ao ensino básico, compete ao 3º ciclo proporcionar aos alunos a aprendizagem sistemática e diferenciada da cultura moderna nas suas dimensões, nomeadamente humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, fundamental à entrada na vida ativa e ao prosseguimento de estudos. A este ciclo de ensino incumbe, ainda, a orientação escolar e profissional com a finalidade de facultar aos alunos a escolha de uma formação subsequente ou de introdução na vida ativa.

A OCDE expõe a Orientação Escolar e Profissional como um conjunto de ações que possibilitam aos indivíduos, qualquer que seja a sua faixa etária e em qualquer momento das suas vidas, reconhecer as suas capacidades e interesses a fim de que consigam tomar decisões significativas ao nível da sua formação escolar e profissional e, ainda gerir os seus projetos de vida individuais em todos os contextos em cujas aptidões e competências são adquiridas ou utilizadas (Silva, 2007).

Neste sentido, denota-se uma vasta extensão do conceito que vai desde a orientação dos jovens face às questões ao nível das escolhas escolares até, mesmo, à orientação de adultos com a finalidade de reentrada no mercado de trabalho. Este tipo de orientação, segundo a OCDE (2004) pode ser realizado em múltiplos contextos, nomeadamente educação, formação, emprego, a nível comunitário e, ainda privado e surge como opção de suporte organizacional ajudando os indivíduos na planificação das suas carreiras.

Deste modo, a orientação profissional evidencia-se como ferramenta que visa aos indivíduos a gestão e planeamento dos seus trajetos escolares e profissionais, de acordo com os seus objetivos de vida. Esta, ainda, permite relacionar as competências e interesses dos mesmos com as oportunidades de formação escolar e profissional, assim como com a criação do seu próprio emprego (OCDE, 2004).

Neste sentido, cabe ao ensino secundário certificar o desenvolvimento e aprofundamento de competências específicas - raciocínio, reflexão e curiosidade

científica, e dos elementos assentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica proporcionando-lhes a constituição de um suporte cognitivo e metodológico adequado ao prosseguimento de estudos a nível superior e/ou à inserção no mercado de trabalho.

O ensino superior, por sua vez, cinge-se, essencialmente ao desenvolvimento do espírito científico e empreendedor. Por um lado, o ensino universitário orienta-se por uma perseverante perspetiva de promoção ao nível da investigação e da criação do saber a fim de proporcionar uma formação técnica que capacite os indivíduos para o exercício de atividades profissionais, fomentando assim o desenvolvimento das competências de conceção, de inovação e de análise crítica e, por outro lado, o ensino politécnico, orienta-se por uma perspetiva de pesquisa aplicada e de desenvolvimento, orientado para a compreensão e resolução de problemas concretos e o desenvolvimento da capacidade de inovação e análise crítica.

Por fim a educação especial e a formação profissional estão incumbidas de promover aos respetivos alunos o desenvolvimento das possibilidades de comunicação, de independência a todos os níveis em que se possa processar e das potencialidades físicas e intelectuais e a aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, de modo a darem resposta às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica, respetivamente.

Logo, em linha com o supracitado, denota-se que o Sistema Educativo Português, de acordo com a Lei de Bases referente ao mesmo, vem delegando cada vez mais competências profissionais aos alunos à medida que estes avançam nos níveis subjacentes, ou seja, à medida que se avança nos níveis inerentes ao Sistema Educativo denota-se uma maior referência em termos de competências profissionais, com maior incidência no ensino básico (3ºciclo) e no ensino secundário visto constituírem um ponto em que os alunos optam por continuar com os estudos ou ingressar no mercado de trabalho, com a finalidade de melhor os preparar para o mercado de trabalho (lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, art 5º, 7º e 9º).

Em suma, o conceito de competência intrínseco à educação, segundo Araújo (2007), não foi, até então, analisado e aprofundado de forma suficiente, o que vem provocando algumas dificuldades no que respeita à utilização do mesmo a nível pedagógico.

Então, as competências dizem respeito a qualidades próprias dos indivíduos e resultam dos seus percursos socioprofissionais e educativos, envolvendo as suas práticas

e atitudes. Estas encontram-se, ainda, associadas a fatores individuais tanto inatos, quanto adquiridos, todavia ao invés de excluírem, integram dimensões de âmbito organizacional e gestionário ao nível dos contextos empresariais onde os indivíduos estão inseridos. Parente (2003) refere que as mesmas concretizam-se no desempenho de uma determinada ação laboral de âmbito concreto, situacional e temporariamente definitivo e estabelecem a relação entre as capacidades do trabalhador e o seu desempenho a nível laboral, ainda que resultem de um processo de aprendizagem desenvolvido ao longo da vida socioprofissional dos indivíduos.

Considerações finais: Competências profissionais e o Sistema Educativo Português

O conceito de competência verifica-se um constructo amplo e complexo englobando um série de definições que passam pela sua conceção como sinónimo de qualificação, no que concerne à sua especificação como profissional e diz respeito a um conjunto de capacidades, habilidades e/ou aptidões. As competências são constantemente interpretadas como comportamentos, ações ou práticas profissionais que garantem a ligação entre as aprendizagens anteriores e a ação presente e, ainda, entre as capacidades dos indivíduos e as características das tarefas com que se deparam.

Como tal, este conceito não se denota de fácil definição, visto que entre os investigadores na área não existe, propriamente, um consenso acerca da sua definição, ainda que se denote muito próxima, além de que a mesma decompõe em vertentes distintas, nomeadamente de âmbito pessoal, social, emocional, entre outras, ou seja depende, principalmente, dos contextos e temáticas em estudo.

Esta temática faz parte do nosso dia-a-dia tendo em conta que, maioritariamente, os indivíduos vivem dos rendimentos obtidos no âmbito do trabalho/profissão que exercem.

Neste sentido, a educação detém um papel fulcral na obtenção e desenvolvimento das mesmas e são essas dotam os indivíduos das ferramentas necessárias às tarefas a executar proporcionando-lhes mecanismos de ajustamento a situações adversas e meios na elaboração de alternativas na forma como lidam com os desafios com que deparam, sobretudo no meio laboral. Contudo, o Sistema Educativo vigente, ainda que delegue cada vez mais competências profissionais e implemente ações educativas com esta finalidade, necessita de uma estruturação mais forte a esse nível uma vez que carece, ainda, de modelos de ensino mais eficazes na transmissão e desenvolvimento das mesmas.

Dada a escassez de grandes estudos de carácter científico e instrumentos validados neste âmbito, em Portugal, o presente propõem-se a contribuir com um pequeno passo no sentido de facilitar futuras investigações que possam ocorrer futuramente ao nível desta abordagem temática.

Capítulo 3 – Estudo Empírico

Introdução

Ao longo do capítulo que ora tem início, tratarei de apresentar e discorrer sobre os objetivos assumidos para o estudo levado a cabo, bem como abordarei os diferentes aspetos inerentes à metodologia adotada de modo a melhor alcançar os aludidos objetivos.

Na metodologia centrar-me-ei: na descrição e explicação da caracterização da amostra tida; na apresentação do instrumento, abordando a sua conceção, estrutura e validação enquanto tal; e, por último, deter-me-ei na exposição sequencial dos procedimentos observados, nomeadamente em termos de recolha de dados e tratamento estatístico.

Objetivos

A investigação aqui em apreciação teve como primordial objetivo aferir a perceção dos sujeitos em relação às competências técnicas e psicossociais que o SEP - Sistema de Educação Português - lhes proporcionou, de modo a torná-los mais aptos ao desenvolvimento das suas carreiras profissionais ao longo da vida.

Mais: fez-se por indagar a respeito da ocorrência de relações estatisticamente significativas entre os dados sociodemográficos admitidos na caracterização da amostra e os diferentes itens inseridos na escala – *Escala Profissional*.

Os objetivos supracitados foram delineados com a clara intenção de; em primeira instância, poder fazer um ponto da situação, o mais preciso e fidedigno possível, acerca da também já mencionada perceção dos indivíduos; em segundo plano, se se apresentasse como pertinente e passível de ser aplicado, proceder a fundamentadas orientações psicopedagógicas por forma a melhorar a conjuntura encontrada; e, derradeiramente abrir novos campos de investigação na área da educação e da formação.

Note-se que, para tanto e atendendo à originalidade do estudo, considerou-se ser necessário conceber e validar um instrumento de raiz, o qual, sem adaptações ou

quaisquer outros subterfúgios que tal, pudesse proporcionar uma correta visão sobre objeto definido, isto pese embora já se antevisse o ónus da ousadia.

Método

Metodologicamente falando, optou-se pela modalidade quantitativa por de tratar de uma vertente de investigação cientifico académica transversal, amostral, descritiva e correlacional, o que nos permite estabelecer uma série de (co)relações entre diferentes variáveis e grupos de modo a predizer e/ou compreender comportamentos e/ou opiniões de uma dada população que corroborem ou refutem as hipótese levantadas pelos investigadores.

A representatividade da aludida população obtém-se através da amostra considerada e tratada no estudo (Almeida & Freire, 2003).

Amostra.

Na necessária e pertinente caracterização da amostra assumida, como habitual, admitiram-se os tópicos concernentes aos dados sociodemográficos, a saber: *género*, *idade*, *nacionalidade*, *número de experiências profissionais a tempo completo*, *situação profissional actual* e *formação dos indivíduos*.

No que diz respeito ao universo dos indivíduos que se dignaram colaborar nesta investigação, obteve-se o mesmo através se uma seleção aleatória simples, isto porque, para além de se tratar do tipo de amostragem mais célere e prática de se alcançar, é, seguramente, a que melhor nos garante a representatividade da população que queremos analisar/estudar.

Após ter sido prestada, pelos diferentes meios e interlocutores utilizados, toda a informação considerada pertinente à melhor participação no estudo, nomeadamente sobre os aspetos técnicos, bem como a garantia de confidencialidade dos dados e anonimato dos sujeitos inquiridos, considerou-se haver plenas condições para, através de um correto preenchimento do questionário, o qual foi o instrumento central de recolha de dados, proceder à recolha dos questionários. Assim e apesar da expectativa primeira ser bem mais ambiciosa, obtiveram-se 241 inquéritos todos considerados válidos para efeitos da investigação proposta

Passando a examinar mais em pormenor a amostra considerada, composta pelos supracitados 241 indivíduos, constatamos que 46,9 % são do género masculino e 53,1 %

do género feminino, variando as idades de ambos os sexos entre os 18 e 64 anos, verificamos também que a idade mais frequente é de 27 anos e a média de 32 anos, isto com um desvio-padrão de 10 anos. No que concerne à questão da "Nacionalidade" temos que 94,2% dos inquiridos apresentam-se como portugueses e os remanescentes distribuem-se pelas seguintes proporções: 2,5% venezuelanos; 1,2% brasileiros; 0,8% franceses e 0,4% cabo-verdianos, espanhóis e ucranianos. Atendendo ao peso residual e quase irrelevante estatisticamente de cada um dos subgrupos de nacionalidades não portuguesas decidiu-se ignorar, no tratamento estatístico avançado os dados daí advindos.

Já em relação à "Quantidade de experiências profissionais a tempo completo", estas oscilam entre as 2 e as 14, pese embora a média estabilize nas 3,7 experiências, isto considerando um desvio-padrão de 2,6. Nos demais dados sociodemográficos, e respeitando a ordem pré-estabelecida, inclusive no próprio questionário, deparamo-nos com a "Situação profissional atual" dos sujeitos; onde 32,8% dos mesmos afirmam ter um contrato individual de trabalho a termo certo, seguindo-se 26,6% com contratos sem termo, 19,5% desempregados, 17,4% com contrato a termo incerto, havendo ainda 2,5% que se enquadram nas profissões liberais, 0,4% já estão reformados e, por fim, 0,8% que, por não se enquadrarem em nenhuma das classificações anteriores, ficam nos outros. Para terminar a caracterização em curso, resta mencionar o item respeitante às habilitações literárias, tendo surgido neste ponto 25,6% de sujeitos com licenciatura, 20,4% com ensino secundário ou equivalente, 18,4% com o 3º ciclo e 8,4% com o 2º ciclo, 8% com o 1º ciclo completo, 7,2% com cursos de especialização e mestrado e 1,2% com o 1º ciclo incompleto. Acresce referir que 5,8% dos participantes complementou a sua formação académica frequentando um outro sistema de ensino para além do oficial, sendo que as áreas escolhidas foram do mais amplo espectro que se possa considerar, passando por temas como a fotografia ou mesmo o sacerdócio.

No claro intuito de proporcionar uma mais célere e eficaz leitura dos dados ora apresentados, criou-se a tabela que se segue (Tabela 1), na qual teve-se como oportuno, para os casos da "Idade" e da "Quantidade de experiências profissionais a tempo completo", aglomerar e expor os dados por grupos de modo a sintetizar a informação colhida.

.

Tabela 1

Caracterização geral da amostra

Variáveis Sociodemográficas	Categorias	N	%
Género	Masculino	113	46,9
	Feminino	128	53,1
Idade	menos de 25 (mas maiores de 18)	65	27,0
	25 a 34	99	41
	35 a 44	46	19,1
	45 a 54	24	10
	Mais de 54	7	2,9
Habilitações Literárias	1.º Ciclo de ensino básico incompleto	3	1,2
	1.º Ciclo de ensino básico	20	8
	2.º Ciclo do ensino básico	21	8,4
	3.º Ciclo do ensino básico	46	18,4
	Ensino Secundário ou equivalente	51	20,4
	Cursos de especialização	18	7,2
	Licenciatura	64	25,6
	Mestrado	18	7,2
Quantidade de experiências profissionais a tempo completo	2 a 4	186	77,2
	5 a 10	47	19,5
	>10	8	3,3
Situação profissional atual	Desempregado	47	19,5
	Contrato a termo certo	79	32,8
	Contrato a termo incerto	42	17,4
	Sem termo	64	26,6
	Liberal	6	2,5
	Reformado	1	,4
	Outro	2	,8

Instrumento.

Como já referido, desenvolveu-se de base e em parceria um instrumento que, por sugestão, entendeu-se cognominar de "Competências Técnicas Proporcionadas pelo SEP - Sistema Educativo Português" (Ferraz, Nóbrega & Pocinho, 2011) que se junta como Anexo I. A aferição visada pelo questionário em causa circunscreve-se a dois campos distintos, a saber: o "Bem-estar Pessoal" e a "Carreira Profissional", pelo que o mesmo questionário acaba por abarcar duas escalas com os já mencionados títulos. Acresce referir que, enquanto a minha colega e coautora do aludido instrumento, Dr.ª Sofia Ferraz, tratou magistralmente, na sua tese, da relevante questão do "Bem-estar Pessoal", sob orientação da ilustríssima Professora Doutora Margarida Pocinho, eu tive oportunidade de, sob a mesma honrosa orientação, me debruçar sobre a "Carreira Profissional" dos indivíduos.

Na expetativa de criar um instrumento acessível à leitura e interpretação do comum cidadão, bem como intuitivo e pragmático no processo de resposta, optou-se por

dispô-lo em rês capítulos. Em consequência, destinou-se o primeiro a uma breve introdução, onde constam algumas notas alusivas aos objetivos do estudo; outras tantas respeitantes a determinadas regras imperativas, a serem observadas na resposta às diferentes questões colocadas; e, tal como não poderia deixar de ser, conclui-se com a garantia de total anonimato e confidencialidade. O subsequente reservou-se para os dados sociodemográficos de identificação e caraterização da amostra, através dos quais dever-se-á obter informação referente ao género; idade; nacionalidade; quantidade de experiências profissionais a tempo completo; situação profissional atual; habilitações literárias dos inquiridos e, ainda, complementaridade ou não da educação/formação destes com recurso a outro sistema de ensino/formação que não o oficial. Já no derradeiro capítulo e no questionário propriamente dito, subdividiram-se as questões em três grupos. Por conseguinte no "A", à luz da constante primeira parte da questão central - "Considera que o Sistema Educativo Português Concedeu-lhe Competências para:" - colocaram-se 19 variadas e complementares questões à *supra* transcrita, as quais são passíveis de serem respondidas, ao abrigo de uma escala tipo de *Likert* de 6 níveis (tendo que 1 = Nenhuma, 2 = Insuficientes, 3 = Mínimas, 4 = Suficientes, 5 = Muitas, 6 = Imensas), sob as perspectivas da vida pessoal e da carreira profissional de cada um dos participantes, ou seja, em duas escalas com os mesmos nomes. No grupo "B", constituído por uma única pergunta, inquiriu-se, considerando, outra vez, uma escala tipo de *Likert* de 6 níveis (onde 1 = Mau, 2 = Medíocre, 3 = Suficientes, 4 = Bom, 5 = Muito Bom, 6 = Excelente), a respeito da avaliação global que os sujeitos fazem do SEP que frequentaram. A encerrar, o grupo "C" também composto por uma singular, porém aberta, questão, deixa espaço para sugestões de mudança no sistema educativo apreciado.

Em suma temos um instrumento original e versátil que não carece de mais de 15 minutos de boa vontade para ser preenchido e, assim, termos contribuído para dois estudos de considerável relevância social e académica.

Validade de conteúdo ou semântica.

A primeira estrutura consolidada mas não definitiva do instrumento foi surgindo à medida que os investigadores foram fazendo progressos nas suas pesquisas através da consulta de vários e diferentes outros instrumentos disponíveis; da revisão da literatura encontrada, revisão essa que passou pela legislação e demais documentos diretórios

oficiais publicados; e das entrevistas abertas e semiformais a individualidades idóneas na matéria, nomeadamente outros investigadores.

Após ter-se alcançado um exemplar de instrumento, e para averiguar se era digno de ser considerado como tal através da verificação da sua dimensionalidade, submeteu-se o mesmo a uma fase de pré-teste onde obtiveram-se dados de modo a proceder-se a uma análise exploratória destes últimos e dos componentes principais das escalas. A dita fase de pré-teste realizou-se com recurso à aplicação do esboço obtido a 20 sujeitos selecionados nos moldes estipulados para toda a amostra. Destas diligências decorreu um ligeiro ajustamento do instrumento em termos de forma e *layout*, mais especificamente no grupo "II" destinado à recolha dos dados sociodemográficos e profissionais dos indivíduos. Mas mais relevante foi o facto de ter-se conseguido identificar 8 fatores, correspondentes à validação inicial e global do instrumento, que explicam 88,997% da variância total do mesmo, o que leva-nos a concluir que os itens dispostos nas escalas são substancialmente representativos dos aludidos fatores extraídos. Não menos relevante temos a fiabilidade que foi examinada na ótica da consistência interna da escala, onde um coeficiente de *Alpha de Cronbach* de 0,974 indica-nos que o instrumento é, efetivamente, fiável, possuindo satisfatórias características psicométricas. Isto, atendendo a que quanto maior for a variância global dos sujeitos em relação à soma das variâncias dos itens da escala mais constante e fiável é esta.

Procedimento.

Conforme referenciado atrás, sujeitou-se o instrumento concebido de raiz a uma fase de pré-teste onde obtiveram-se 20 inquéritos de conveniência em suporte impresso, todos eles considerados válidos e, inclusive, em plenas condições de englobarem a amostra global e final do estudo. De seguida, tendo validado o instrumento, deu-se início à recolha dos dados da amostra ainda em falta, sendo que, para este efeito, disponibilizou-se inquéritos em formato impresso e digital. No caso do suporte digital procedeu-se ao envio dos inquéritos para vários endereços eletrónicos conhecidos, os quais sensibilizados para a tarefa, fizeram o obséquio de reencaminhar aos seus contatos e assim sucessivamente. Ainda neste suporte recorreu-se ao *Google Docs* para o preenchimento/resposta *online* dos inquéritos. Não obstante e apesar de acérrimo apologista da utilização das novas tecnologias, confesso que, para o fim prático da

investigação em ciências humanas, o aludido recurso mostrou-se-me um tanto ou quanto contraproducente, pela sua impessoalidade e outras limitações, revelantes para o estudo, que oportunamente tratarei.

A recolha de dados teve lugar entre os meses de Julho e Agosto do ano civil de 2011. Posteriormente, lançaram-se os mesmos no programa informático de tratamento estatístico - SPSS versão 19.0 - e realizou-se a, tida como conveniente, análise e estatística com a decorrente retirada de ilações que serão devidamente esplanadas.

Procedimentos estatísticos.

No âmbito geral, não foi necessário atender a alterações de fundo, na base de dados criada à fiel imagem do instrumento utilizado, à exceção dos aspetos que passarei a descrever.

No grupo "II", referente aos dados sociodemográficos e profissionais, entendeu-se, devido à disposição dos resultados obtidos, subdividir em duas classes a questão n.º 4 - "Quantidade de Experiências Profissionais a Tempo Completo". Assim, determinou-se que o "1" corresponderia aos indivíduos com duas experiências profissionais a tempo completo e o "2" aos restantes que, indubitavelmente, só poderiam apresentar-se com mais de duas experiências, visto que a outra alternativa possível - ter menos de duas experiências profissionais a tempo completo - era fator de exclusão.

Na questão seguinte - "5" - pertencente ao mesmo grupo do questionário - "II" - teve-se por conveniente não considerar os dados respeitantes aos itens "5 - Liberal"; "6 - Reformado" e "7 - Outro", os quais, atendendo ao número de respostas verificadas, tornaram-se irrelevantes para, em termos de análise estatística, poderem sequer ser comparados com outros.

De seguida e passando ao grupo III - "Questionário", onde, para todos os devidos efeitos já mencionados e justificados, só se considerou a "Escala Profissional", no subgrupo "B", referente à questão "Como é que Avalia Globalmente o Sistema Educativo Português que Frequentou?", readaptou-se a escala de *Likert* aplicada. O reajustamento deu-se com a compressão da escala psicométrica de 6 para 4 níveis, tendo-se aglomerado o nível "1 - Mau" com o "2 - Medíocre" e o "5 - Muito Bom" com o "6 - Excelente", pois, a também pouca expressividade dos números de respostas alcançadas neste tópico, que causaria determinantes e incontornáveis discrepâncias, de

outra forma, não permitiria o estabelecimento de correlações relevantes do ponto de vista estatístico.

Assentes as afinações *supra* esplanadas, deu-se prossecução à análise estatística através da descritiva caracterização da amostra, pelas médias, desvios-padrão e percentagens dos resultados decorrentes das questões concernentes aos dados sociodemográficos e profissionais.

Subsequentemente e tendo por base o coeficiente de *Alpha Cronbach*, mediu-se a fiabilidade da escala completa, bem como da subescala do foro da carreira profissional - Escala Profissional - tendo-se obtido valores para ambas acima da ordem dos 0,90. Com valores destes, segundo Maroco e Garcia-Marques (2006), as mesmas deverão ser tidas como deveras boas em termos de consistência interna e, por isso, fiáveis.

No intuito de alcançar a Distribuição Tendencial dos fatores da escala global, utilizou-se, em consonância com a análise exploratória dos mesmos fatores, a "estatística descritiva" de onde se destacaram 5 fatores que explicam 69,79 % da variância total, isto sem deixarmos de ter sempre presente que esta escala principal engloba duas subescalas, a por mim estudada - Escala Profissional - e a "Escala Pessoal de Ferraz e Pocinho (2011),

No caso da "Escala Profissional", os resultados da análise fatorial exploratória e do teste de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO), determinaram a sua unidimensionalidade, ou seja, que esta possui um único fator que se entendeu denominar de "Competência Técnico-profissional".

Como se imponha, concluído que foi a medição da fiabilidade e dimensionalidade das escalas, passou-se às comparações intergrupais sob a bitola do fator isolado e dos dados sociodemográficos. Para este fim fez-se uso dos testes de excelência para comparação de médias dos dados, nomeadamente o teste paramétrico t-*Student* e o teste de *Levene* e mesmo os testes de comparações múltiplas de *LSD* e *One-Way ANOVA.* A aplicação destes testes observou a amostra quanto à sua normalidade e homogeneidade e, porque os parâmetros visados foram garantidos, não se vislumbrou a aplicabilidade de outros testes não paramétricos.

Assim, procedeu-se às necessárias análises aos grupos em que se constatou existirem relações significativas, particularmente no que à observação das suas médias concerne, onde cuidou-se de identificar os maiores e menores "*scores*" de entre eles. Para mais, não se deixou de realizar uma análise de regressão linear simples da "Escala Profissional", considerando como constante a idade dos sujeitos da amostra.

A concluir e ponderadas as condicionantes decorrentes da abrangência da questão em si, efetuou-se a possível análise à dita questão aberta - “ O que é que Mudaria no Sistema Educativo Português”. Convém salientar que esta questão foi inserida no instrumento atendendo ao facto do próprio estudo poder ser considerado como exploratório no encontro de novos campos, conceitos e visões, na medida em que, querendo tratar de um objeto de estudo de modo tão singular como o fez, não poderia deixar de conceder um espaço para novas contribuições, de onde poderiam surgir importantes e pertinentes observações, criando inclusive entusiamos e a novos estudos.

Capítulo 4 - Resultados

Fiabilidade e Análise Fatorial

Conforme já foi oportunamente referido, a verificação da fiabilidade do instrumento deu-se em duas ocasiões distintas. Em primeira instância verificou-se que a escala principal apresentava um coeficiente de *Alpha Cronbach* de 0,974. Já para a análise mais particular da "Escala Profissional" de 19 itens o valor ficou-se pelos 0,962.

Posteriormente, analisaram-se as variáveis da "Escala Profissional" no intuito de obter a distribuição dos itens da citada. Como sabemos a tendência central ou distribuição dos aludidos itens aferiu-se oportunamente pela análise situacional do mínimo, máximo, média e desvio-padrão. Pela escala psicométrica adotada - *Likert* de 6 níveis - e os resultados recolhidos, validados e tratados, consideramos o "1 - Nenhum" para o *Mínimo*; o "6 - Imensas" para o *Máximo*, ficando-se a *Média* pelo "4 - Suficiente" com um *Desvio-padrão* de 1. De toda esta análise resultou uma tabela - Tabela 2 - que reflete e facilita a consulta da informação acerca da distribuição dos itens pela escala estudada - "Escala Profissional".

Tabela 2

Estatística descritiva dos itens da Escala Profissional

Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Desenvolver capacidade de raciocínio - profissional	241	1	6	4,44	1,044
Desenvolver os seus interesses e aptidões - profissional	240	1	6	4,09	1,086
Relacionar-se com os outros individualmente e em grupo - profissional	241	1	6	4,09	1,103
Ser autónomo - profissional	239	1	6	4,05	1,127
Saber fazer - profissional	240	1	6	4,02	1,150
Comunicar eficazmente com os outros - profissional	241	1	6	4,01	1,131
Definir e cumprir regularmente objectivos e metas - profissional	241	1	6	3,99	1,000
Encarar os desafios e/ou adversidades com criatividade - profissional	241	1	6	3,96	1,030
Adquirir valores morais - profissional	241	1	6	3,96	1,098
Desenvolver plenamente a sua personalidade - profissional	239	1	6	3,95	1,089
Formar o seu carácter - profissional	241	1	6	3,94	1,096
Aceitar novos desafios e/ou mudanças - profissional	241	1	6	3,89	1,135
Dominar e utilizar uma língua estrangeira - profissional	241	1	6	3,86	1,344
Procurar actualização e/ou melhoria continuas - profissional	241	1	6	3,85	1,084
Avaliar e/ou criticar terceiros e/ou processos/sistemas - profissional	241	1	6	3,85	1,099
Lidar com as adversidades com que se depara - profissional	241	1	6	3,82	1,051
Ser avaliado e/ou criticado - profissional	241	1	6	3,80	1,100
Participar democraticamente em diferentes processos - profissional	240	1	6	3,77	1,107
Lidar com um cenário de crise social e económica - profissional	240	1	6	3,58	1,125

Pese embora a questão " Como é que Avalia Globalmente o Sistema Educativo Português que Frequentou", pertencente ao subgrupo "B" do grupo III - "Questionário" - esteja fora do âmbito da "Escala Profissional" não poderia deixar de submetê-la a

análise semelhante. Por princípio, e tendo por referência que aqui também foi utilizada uma escala psicométrica de *Likert* de 6 níveis, estava criada a expetativa de colher a corroboração dos dados obtidos na escala o que, a partir da média obtida que se situou entre as classificações "3-Sufeciente" (33,2%) e "4-Bom" (44,4%), veio, efetivamente, a se verificar (Tabela 3).

Tabela 3

Estatística descritiva do item: Avaliação global do Sistema Educativo

		Frequency	**Percent (%)**	**Valid Percent (%)**	**Cumulative Percent**
Valid	Mau	2	0,8	0,8	0,8
	Medíocre	19	7,9	7,9	8,7
	Suficiente	80	33,2	33,2	41,9
	Bom	107	44,4	44,4	86,3
	Muito Bom	29	12,0	12,0	98,3
	Excelente	4	1,7	1,7	100,0
	Total	241	100,0	100,0	

Efetuada a análise fatorial exploratória dos itens, aplicando o teste de esfericidade *KMO de Bartlett* com *sig*.=0,000, concluiu-se que a "Escala Profissional" é unidimensional ou, por outra, tem apenas um único fator cujo valor próprio ascende a 1 (Pereira, 2008), o qual, no seu espaço, explica 55,39% da variância total.

Para além disto, conseguiu-se aferir o peso fatorial de cada item em relação ao fator único identificado e respetiva composição, consoante se poderá constar na tabela resultante - Tabela 4 - que se segue.

Tabela 4

Composição do factor: Competência técnico-profissional

Item	Carga Factorial	Descrição do item
19.2	0,842	Saber fazer - profissional
13.2	0,818	Desenvolver plenamente a sua personalidade - profissional
14.2	0,800	Formar o seu carácter - profissional
8.2	0,800	Definir e cumprir regularmente objectivos e metas - profissional
9.2	0,781	Relacionar-se com os outros individualmente e em grupo - profissional
6.2	0,781	Procurar actualização e/ou melhoria continuas - profissional
12.2	0,779	Ser autónomo - profissional
3.2	0,770	Comunicar eficazmente com os outros - profissional
17.2	0,770	Adquirir valores morais - profissional
16.2	0,770	Participar democraticamente em diferentes processos - profissional
10.2	0,765	Ser avaliado e/ou criticado - profissional
2.2	0,763	Aceitar novos desafios e/ou mudanças - profissional
4.2	0,749	Encarar os desafios e/ou adversidades com criatividade - profissional
15.2	0,702	Desenvolver os seus interesses e aptidões - profissional
11.2	0,686	Avaliar e/ou criticar terceiros e/ou processos/sistemas - profissional
18.2	0,651	Desenvolver capacidade de raciocínio - profissional
5.2	0,650	Lidar com um cenário de crise social e económica - profissional
1.2	0,639	Lidar com as adversidades com que se depara - profissional
7.2	0,560	Dominar e utilizar uma língua estrangeira - profissional

O fator único identificado - "Competência Técnico-profissional" - pautou as averiguações analíticas sub e consequentes que passarei a tratar.

Diferenças intergrupais

Aqui os dados consagrados, apelam para duas hipóteses em que na hipótese nula (H_0) as variâncias nas duas populações seriam idênticas e, em contraposição, "H_1" onde a variância diferiria entre as mesmas duas populações.

Género.

No caso específico de "H_0" constata-se que o teste *T- Student* é de 0,184 e o número de graus de liberdade de 232. Em Consonância com os valores que surgiram no

estudo, também nota-se que, no que à homogeneidade do género da amostra diz respeito o teste de *Levene* aponta para a inexistência de diferenças significativas (p>0,05), pelo que não há lugar à rejeição de "H_0" ou hipótese nula respeitante à igualdade das variâncias (Pereira, 2008) vide Tabela 5.

Tabela 5

Diferenças intergrupais com o Teste t-Student: Género

	Género	**N**	**Média**	**Desvio-padrão**	**Test t** ***Sig. (2-tailed)***
Escala Profissional	Masculino	110	75,0182	16,37462	0,854
	Feminino	124	74,6452	14,57651	

Experiências profissionais.

Na medida anteriormente avançada relembra-se que este tópico, afeto ao levantamento dos dados sociodemográficos e profissionais dos inqueridos, foi alvo de um reajustamento aquando da criação da base de dados.

Consequentemente, sub classificaram-se as respostas dirigidas à questão sobre a "Quantidade de Experiências Profissionais a Tempo Completo" onde, consoante já se explicou no capítulo dedicado aos procedimentos estatisticos,"1" refere-se aos indivíduos com duas experiências profissionais a tempo completo e "2" aos demais. Daqui decorreu um teste *t- Student* de 2,170 e um número de graus de liberdade de 235, isto mediante a hipótese nula ("H_0"), pelo que, através do teste de *Levene* (Tabela 6) assume-se, uma vez mais, não haverem diferenças significativas (p>0,05) que acabam por corroborar a mesma primeira hipótese formulada, a qual defende a existência de igualdade de variâncias. Outra ilação que se retira é que o número de sujeitos que afirma possuir apenas duas experiências profissionais ("1") é mais elevado quando comparada com os que, por seu turno, atestam deter mais do que duas das mencionadas experiências.

Tabela 6

Diferenças intergrupais com o Teste t-Student: Classes de Experiências Profissionais

	Classes de Experiências Profissionais	**N**	**Média**	**Desvio-padrão**	**Test t** ***Sig. (2-tailed)***
Escala Profissional	1,00	115	76,4174	15,92085	0,120
	2,00	119	73,2773	14,81406	

Situação profissional.

A apreciação da distribuição de resultados referentes à "Situação Profissional Atual" dos participantes revelou um mínimo situado nos 23 elementos e um máximo nos 114, conforme imagem que podemos consultar na Tabela 7. Quanto à média mais alta ficou-se pelos 78,52 com um desvio-padrão de 14,83 que corresponde à opção "5.4" - "Sem Termo" identificativa dos sujeitos com contatos individuais de trabalho sem temo, o que em terminologia mais acessível significa que estão efetivos no seu emprego. Na face oposta deparamo-nos com a média mais baixa - 70,17 - com um desvio-padrão de 15,90 que, também em franca oposição, representa a parte da amostra de desemprego.

Naturalmente, poder-se-á inferir que o cruzamento dos resultados deste item com os da "Escala Profissional" aponta para um maior grau de satisfação, em termos de "Competências Profissionais" adquiridas, por parte dos indivíduos detentores de contratos individuais de trabalho sem termo quando comparados com a restante amostra.

Tabela 7

Estatística descritiva: Situação profissional

	Situação profissional atual	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Escala profissional	Desempregado	46	23,00	97,00	70,1739	15,90151
	Contrato a termo certo	75	21,00	104,00	75,5733	15,17125
	Contrato a termo incerto	41	36,00	114,00	73,1463	16,04456
	Sem termo	63	44,00	110,00	78,5238	14,83442

No decurso do exame explanado anteriormente, teve-se oportunidade de recorrer ao teste *One-Way ANOVA* no querer comparar os resultados da variabilidade *inter* e *intra* grupos. Deste decorreu a rejeição de "H_0" defensora de médias iguais, visto que $p<0,05$. Logo, o teste utilizado faculta-nos a possibilidade de fazer a leitura seguinte: para todos os níveis de significância ($p<0,05$) as médias dos diferentes grupos divergem entre si, o que faz-nos crer firmemente que ocorrem diferenças consideráveis, entre os protagonistas do estudo, no que às suas "Competências Profissionais" deste diz respeito ou, pelo menos, com relação à perceção que os mesmos têm das aludidas. De mais este tratamento surgiu a tabela que se passa a apresentar (Tabela 8):

Tabela 8

Diferenças intergrupais com o Teste One-Way ANOVA: Situação profissional

		Soma dos quadrados	**df**	**Média dos quadrados**	**F**	***Sig.***
Escala Profissional	Entre grupos	2014,368	3	671,456	2,835	,039
	Dentro dos grupos	52351,792	221	236,886		
	Total	54366,160	224			

Não obstante, por ocasião do trabalho que se acabou de descrever, ter-se reconhecido a clara existência de significativas diferenças entre grupos, não foi de todo possível identificar quais deles detêm diferenças comparativamente aos outros.

Assim, para ultrapassar este impasse, apelou-se ao teste das *Múltiplas Comparações de LSD* que, como o próprio nome indica, promove uma múltipla comparação entre grupos de modo a medir as diferenças entre as diversas médias existentes e se essas poderão ser consideradas diferentes pela estatística (Pereira, 2008).

Da diligência levada a cabo obteve-se que os sujeitos participantes que se encontram desempregados possuem menos "Competências Profissionais", por conseguinte menor realização e bem-estar nas suas carreiras profissionais e, como também concluiu Ferraz (2011), no seu estudo paralelo (senão reciprocamente complementares), o mesmo ocorre no que concerne ao bem-estar pessoal dos mesmos. Tudo isto quando confrontados com os que possuem um contrato de trabalho, seja ele sem ou a termo ($p<0,05$). Quanto aos remanescentes não se vislumbram diferenças, entre si, que possam assumir o carácter de estatisticamente relevante. Abaixo a Tabela 9 que fornece-nos um resumo do que aqui se discorreu.

Tabela 9

Múltiplas Comparações de LSD: Situação profissional

Variável dependente	(I) Situação profissional actual	(J) Situação profissional actual	Diferença média (I-J)	Std. Error	*Sig.*
Escala profissional	Desempregado	Contrato a termo certo	-5,39942	2,88239	0,062
		Contrato a termo incerto	-2,97243	3,30566	0,370
		Sem termo	-8,34990*	2,98493	**0,006**
	Contrato a termo certo	Desempregado	5,39942	2,88239	0,062
		Contrato a termo incerto	2,42699	2,98935	0,418
		Sem termo	-2,95048	2,63032	0,263
	Contrato a termo incerto	Desempregado	2,97243	3,30566	0,370
		Contrato a termo certo	-2,42699	2,98935	0,418
		Sem termo	-5,37747	3,08833	0,083
	Sem termo	Desempregado	8,34990*	2,98493	**0,006**
		Contrato a termo certo	2,95048	2,63032	0,263
		Contrato a termo incerto	5,37747	3,08833	0,083

Habilitações literárias.

Neste tanto, observaram-se as médias entretanto surgidas onde tornou-se evidente que os sujeitos que haviam concluído os três primeiros ciclos e ensino secundário na "Madeira" (RAM – Região Autónoma da Madeira) apresentaram-se como tendo mais "Competências Profissionais" por referência aos que passaram pelo mesmo processo em "Portugal Continental" ou, pelo menos, percecionam-se como mais competentes e/ou satisfeitos em termos de carreira profissional.

Se atendermos aos dados tratados (Tabela 10) e os resultados do próprio teste de *Levene*, verifica-se que as diferenças entre os grupos "Portugal Continental" e "Madeira" são estatisticamente significativas ($p<0,05$) para cada um dos itens passives de serem selecionados. Posto isso, à exceção do item "Licenciatura" onde $p=0,05$, rejeita-se "H_0" que representa a igualdade de variâncias.

Pela exceção sinalizada temos por certo que há lugar a uma idêntica perceção das "Competências Profissionais" adquiridas no SEP, independentemente dos sujeitos terem concluído a licenciatura em "Portugal Continental" ou na "Madeira".

Tabela 10

Diferenças intergrupais com o Teste t-Student: Habilitações literárias

Habilitações literárias		**N**	**Média**	**Desvio-padrão**	***Test t*** ***Sig. (2-tailed)***
1.º Ciclo de ensino básico	Portugal Continental	32	71,0625	14,05275	0,084
	Madeira	182	76,2198	15,73524	
2.º Ciclo do ensino básico	Portugal Continental	32	70,1875	13,88301	0,010
	Madeira	169	77,5680	14,93268	
3.º Ciclo do ensino básico	Portugal Continental	30	70,6667	14,10144	0,011
	Madeira	151	78,1523	14,64320	
Ensino Secundário ou equivalente	Portugal Continental	23	71,6957	11,76835	0,030
	Madeira	119	78,7311	14,46427	
Licenciatura	Portugal Continental	33	78,3030	14,32761	0,908
	Madeira	30	78,7000	12,78779	

Avaliação global do Sistema Educativo Português.

Passando diretamente para o subgrupo "B" do grupo III – Questionário - do instrumento onde se pretende conhecer a avaliação global da população alvo do estudo ao SEP por ela frequentado. Lembro que neste passo procedeu-se a um pequeno ajuste (entenda-se condensação) da escala psicométrica de *Likert* de 6 níveis, a qual passou a tratar os dados da perspetiva de apenas 4 níveis nos termos apontados na descrição dos "Procedimentos Estatísticos".

A aplicação do teste *One-Way ANOVA* (Tabela 11) mostrou-se ajustada à comparação dos valores afetos à variabilidade inter e intra grupos. Para p=0,000 afiguram-se diferenças significativas na avaliação global ao SEP pelas classes. Por inerência passa-se a rejeitar "H_0" (referente à igualdade de variâncias) atendendo a que as médias registadas variam conforme os níveis de significância ($P<0,05$).

Tabela 11

Diferenças intergrupais com o Teste One-Way ANOVA: Avaliação global do Sistema Educativo Português

		Soma dos quadrados	**df**	**Média dos quadrados**	**F**	***Sig.***
Escala Pessoal	Entre grupos	18398,075	3	6132,692	38,153	0,000
	Dentro dos grupos	36970,387	230	160,741		
	Total	55368,462	233			

De seguida fez-se uso do teste das *Múltiplas Comparações de Levene* para identificar as classes que evidenciavam diferenças significativas perante as concorrentes. Da exploração que se ilustra na Tabela 12 tem-se que, sem exceção, todas as classes apresentam as tais significativas diferenças ao nível estatístico na comparação entre elas.

Tabela 12

Múltiplas Comparações de LSD: Avaliação global do Sistema Educativo Português

Variável dependente	**(I) Avaliação do Sistema: Classes**	**(J) Avaliação do Sistema: Classes**	**Diferença média (I-J)**	**Std. Error**	***Sig.***
Escala profissional	2,00	3,00	-10,47338*	3,18192	0,001
		4,00	-22,15189*	3,09087	0,000
		5,00	-31,62419*	3,63624	0,000
	3,00	2,00	10,47338*	3,18192	0,001
		4,00	-11,67851*	1,89841	0,000
		5,00	-21,15082*	2,69680	0,000
	4,00	2,00	22,15189*	3,09087	0,000
		3,00	11,67851*	1,89841	0,000
		5,00	-9,47231*	2,58875	0,000
	5,00	2,00	31,62419*	3,63624	0,000
		3,00	21,15082*	2,69680	0,000
		4,00	9,47231*	2,58875	0,000

Os resultados obtidos são sugestivos de um significativo grau de satisfação da amostra no que reporta à avaliação desta ao SEP que frequentou. Chegamos facilmente a esta conclusão porque a maior percentagem (44,7%) classificou o mencionado SEP como “4-Bom”, sendo que outros 33,3% consideraram-no como “3-Suficiente” e, ainda 13,3% não deixaram por menos de “5-Muito Bom/Excelente” (Tabela 13).

Tabela 13

Estatística descritiva do item: Avaliação global do Sistema Educativo Português

	Avaliação do Sistema: Classes	**N**	**Mínimo**	**Máximo**	**Média**	**Desvio-padrão**
Escala Profissional	2,00	20	21,00	79,00	57,1500	16,63944
	3,00	77	36,00	100,00	67,6234	13,04651
	4,00	106	49,00	105,00	79,3019	11,02307
	5,00	31	56,00	114,00	88,7742	14,16030

Assim, constata-se que, efetivamente, há lugar a uma sincronia de posição entre a questão direcionada à "Avaliação Global do Sistema Educacional Português" e a "Escala Profissional". Razão pela qual é possível afirmar que o critério deste item a solo apresenta-se válido, primeiro, porque torna exequível medir com considerável grau de precisão o pretendido e, depois, porque inclusive os dados colhidos neste seguem, na íntegra, a mesma tendência de satisfação verificada na "Escala Profissional".

Portanto, é expectável que se admita, sem restrições, que os sujeitos demonstram deter, no cômputo geral, uma "boa" perceção do SEP e, em média, nos vários aspetos particular e parcelarmente estudados na escala.

Análise de regressão linear simples da Escala Profissional

Para a presente análise, deitou-se mão de vários modelos de análise de regressão, tendo o de "Análise de Regressão Linear Simples" mostrando-se o mais vantajoso, o qual operacionalizou-se através do " Método *Enter*". Exercício que teve como produto ilustrativo as tabelas "14" e "15" e ainda a "Figura 1".

O modelo empregue consiste na conceção de uma equação matemática, vulgo linha reta, elucidativa da correlação linear a observar entre duas variáveis distintas. Neste concreto, admitimos a "Idade", como sendo a variável independente, e a "Escala Profissional", que assume o papel de variável dependente.

A "Tabela 14" abaixo decorre da execução do "Método *Enter*" e justifica 5,9% da variância total.

Tabela 14

Análise de Regressão Linear Simples: Método "Enter"

Modelo	R	Quadrado de R	Quadrado de R ajustado	Std. Erro da Estimativa
1	0,244[a]	0,059	0,055	14,98238

a. Preditores: (Constante), Idade

Da equação produzida resultou que: "Escala Profissional" = 87,1 - 0,385 x "Idade", entretanto, refletida na "Tabela 15", a qual, pelo seu formato e como teoriza Lapponi (1997), além de poder sumarizar a "Regressão Linear" entre duas variáveis selecionadas aleatoriamente, pode, perfeitamente, antecipar a tendência de uma variável

dependente a partir dos valores de uma outra independente com a qual haja espaço a correlação.

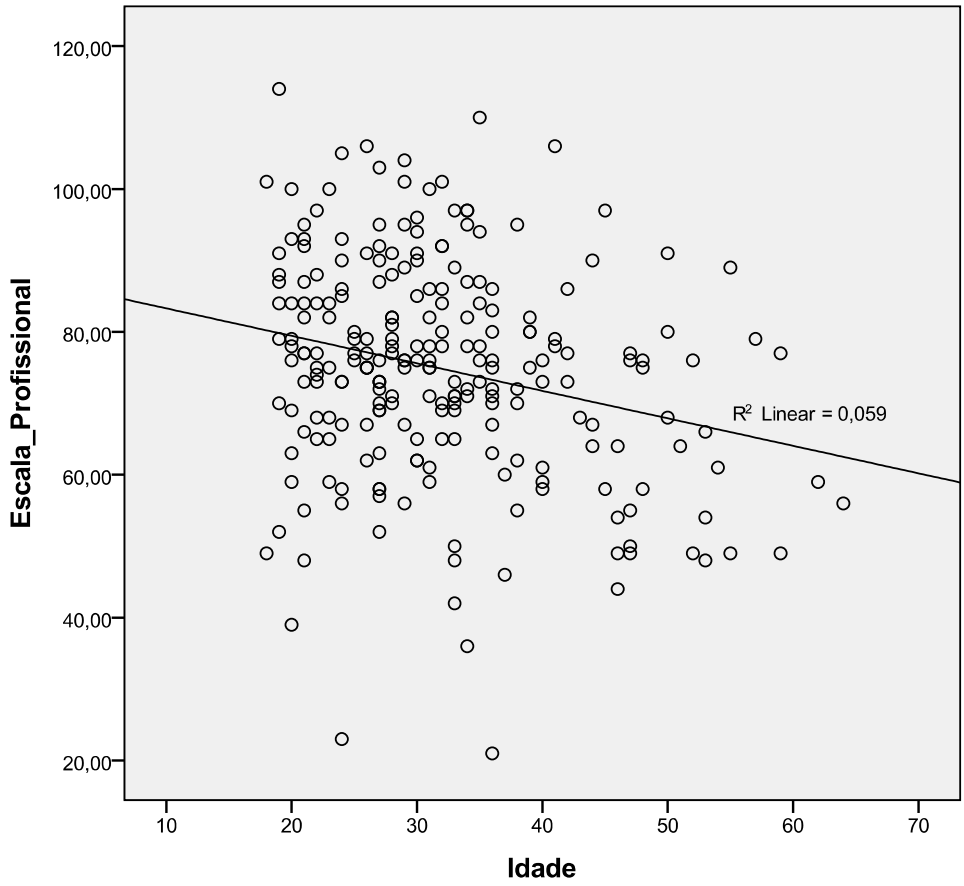
Tabela 15

Coeficientes da variável dependente: Escala Profissional

Modelo		**Coeficientes não padronizados**		**Coeficientes padronizados**	**t**	***Sig.***
		B	Std. Error	Beta		
1	(constante)	87,140	3,363		25,910	0,000
	Idade	-0,385	0,101	-0,244	-3,829	0,000

O "Coeficiente Não Padronizado" negativo de -0,385, que diz respeito à inclinação da reta, dá-nos a saber que a aludida reta de regressão decresce conforme se desloca para a direita, no entanto, se o valor em causa fosse positivo teríamos uma reta a crescer no mesmo sentido (Pereira, 2008).

Figura 1 - *Gráfico relativo à análise dos dados da regressão linear simples e recta de regressão*



Por outro, da observação da “Figura 1”, lê-se que o otimismo/satisfação dos indivíduos em relação às “Competências Profissionais” assimiladas no SEP, apresenta uma evidente tendência para o decréscimo por contraposição ao aumento de idade dos mesmos.

Mudanças ao Sistema Educativo Português avançadas pela amostra

Como referido e sabido a última questão do instrumento aplicado ficou-se por uma pergunta aberta que solicitava a contribuição de cada um dos participantes do sentido de recolher propostas de alteração/otimização do SEP no seu todo. Aliás, quanto às intenções, implícitas e explícitas, dos investigadores ao preverem a inclusão da questão em causa já se falou em capítulo anterior.

No entanto e não obstante o pertinente e fidedigno contributo recolhido, as opiniões foram tão diversificadas que acabaram por complicar, em toda a sua largura e extensão e em muito, o respetivo e incontornável tratamento estatístico. Após várias tentativas com vista ao agrupamento e reagrupamento em categorias mais ou menos abrangentes, das opiniões avançadas, acabou-se por conseguir isolar alguns tópicos, os quais passarei a descrever.

Em traços gerais os opinantes entendem que o SEP carece de: uma revisão de conteúdos, onde seja mais privilegiada a componente teórica em detrimento da teórica; (re)implementação e cumprimento de critérios e regras que lhe consagre credibilidade e qualidade; rever e adequar o seu(s) sistemas(s) de avaliação(ões). Por aqui e focalizado diretamente no SEP, parece haver uma clara intenção em recomendar uma revisão/reestruturação/adequação do SEP no que toca às suas metodologias.

Outro aspeto que também é alvo de referência é a burocracia, nomeada e particularmente no excesso encontrado no acesso ao ensino superior ou, ainda, na constituição das turmas nos escalões inferiores que não adotam critérios e que, segundo as opiniões recolhidas, deveriam atender às prestações académicas protagonizadas pelos estudantes.

Discussão e conclusão

A análise principal da presente investigação passa, sobretudo, pela validação do instrumento construído e a observação dos resultados obtidos no âmbito da sua aplicação e a sua exploração em linha com o Sistema Educativo Português, assim, como, todas as competências profissionais impostas pelo mesmo.

Como tal, esta denota-se de extrema importância pelo que importa compreender melhor os resultados auferidos aquando da análise estatística realizada, contudo sem esquecer o objetivo principal de perceber qual a perceção dos indivíduos face às competências técnicas e psicossociais proporcionadas pelo Sistema Educativo Português, sobretudo, no que respeita às competências profissionais, por forma a lhe dar resposta recorrendo, particularmente, à análise referente aos dados sociodemográficos e suas relações para com o fator encontrado.

Numa fase inicial e após a análise referente aos dados obtidos aquando do pré-teste da Escala Completa, seja a junção das duas escalas: Pessoal e Profissional, correspondente à validação inicial e global desta, verificou-se que, em termos de fiabilidade, examinada na ótica da consistência interna, esta obteve um valor elevado pois o *Alpha de Cronbach* foi de 0, 974. Segundo Pestana e Gageiro (2005), um valor de *Alpha de Cronbach* superior a 0,9 corresponde a um nível de consistência interna muito bom, não havendo, assim, necessidade de se proceder a alterações internas ao nível do instrumento, no geral.

Atendendo à Escala Profissional, em si, corroborou-se o valor adquirido anteriormente, na medida em que, neste caso, o obtido foi de 0,974, confirmando a fiabilidade e consistência desta, visto que segundo Nunnally (1978), quando se trata de investigações aplicadas o valor do *Alpha de Cronbach* deve ser superior a 0,90.

Verificada a fiabilidade da escala, Floyd e Widaman (1995) defendem a aplicação de testes atendendo à análise fatorial dos componentes principais, ou seja, os itens, com vista à verificação da unidimensionalidade ou não da mesma. Neste caso, a aplicação do teste de esfericidade KMO de *Bartlett* (*sig.* 0,0), permitiu concluir exatamente o referido. A Escala Profissional é unidimensional, pois possui um único fator cujo valor próprio é superior a 1 (Pereira, 2008), ao qual se denominou de "Competência Técnico-Profissional", corroborado por todos os itens que compõem a escala, explicando 55,39% da sua variância total. Tal resultado corroborou-se através dos valores referentes ao peso/carga fatorial de cada item que verificaram-se superiores

a 0,30, visto que segundo Pasquali (2003), apenas estes podem ser considerados como parte integrante de um fator, demonstrando, assim, a sua adequabilidade a este, e, ainda, porque todos os itens que compõem a escala medem uma única e mesma coisa, isto é, cada um deles relaciona-se com o constructo teórico avaliado (Pasquali, 2003 e De Salvo, De Toni & Silvares, 2008).

De acordo com os resultados referentes à análise descritiva dos itens, apurou-se que os inquiridos consideram-se satisfeitos com as competências técnico-profissionais adquiridas na frequência do SEP, visto que atribuíram percentagens mais elevadas aos níveis intermédios, nomeadamente suficiente (33,2%) e bom (44,4%). Neste contexto, as características sociodemográficas estão relacionadas com o perfil dos inquiridos, particularmente o género, a idade, e as habilitações literárias e o perfil profissional e funcional dos inquiridos, ou seja, o número de experiências profissionais e a situação profissional.

Passando à análise dos dados sociodemográficos, propriamente dita, verificou-se que relativamente ao género existe uma homogeneidade pois os testes realizados revelam a inexistência de diferenças estatisticamente significativas, quanto à perceção das competências técnico profissionais adquiridas ($p>0,05$), pelo que as variâncias nas duas populações, género masculino e feminino respetivamente, são idênticas, não rejeitando a H_0 formulada anteriormente (Pereira, 2008).

Tais resultados estão de acordo com a literatura, na medida em que Remédios (2010) afirma não existirem diferenças significativas entre géneros em termos de bem-estar global, logo satisfação e realização tanto pessoal quanto profissional.

Por sua vez, os dados apresentados aquando da caracterização da amostra apresentam que no que respeita à idade, a maior parte dos inquiridos (27%) encontra-se na faixa etária entre os 18 e os 25 anos, enquanto a percentagem mais baixa (2,9%), corresponde à faixa etária acima dos 54 anos.

Quanto ao número de experiências profissionais a tempo completo, não existem, também, diferenças estatisticamente significativas ($p>0,05$) pelo que existe igualdade de variâncias, afirmando uma vez mais a H_0. Contudo, o número de inquiridos com duas experiências profissionais detém um valor mais elevado comparativamente aos que possuem mais do que duas experiências profissionais a tempo completo. Já no que respeita à situação profissional, a média mais baixa compete aos desempregados (70,77), comparativamente aos restantes e a mais elevada, aos que possuem contratos sem termo (78,52). Tais resultados indicam que são os últimos os que possuem um

maior grau de perceção acerca das competências técnico-profissionais adquiridas aquando da frequência do SEP. Logo, os indivíduos que se encontram desempregados evidenciam menos competências profissionais e, consequentemente, menor nível de realização e bem-estar de âmbito profissional, em detrimento dos restantes ($p<0,05$), entre os quais não se averiguam diferenças, estatisticamente relevantes. Todavia, estes últimos vislumbram um maior nível de realização, portanto bem-estar profissional.

Cavalli (1997) defende que a escassez de oportunidade a nível profissional leva a que os jovens não adquiram experiências profissionais, logo competências profissionais, contribuindo, assim para o aumento de desempregados e, geralmente, pouco qualificados. Contudo, tal verifica-se não, necessariamente, por responsabilidade única das incapacidades dos indivíduos, mas porque os próprios empregadores pouco têm privilegiado os programas de qualificação profissional (Pereira, 2001).

Observou-se, ainda, que quanto às habilitações literárias, existem diferenças significativas, essencialmente entre os inquiridos que concluíram o ensino na RAM e aqueles que o concluíram em Portugal Continental ($p<0,05$). Assim sendo, os indivíduos que completaram o 1º, 2º e 3º ciclos e o ensino secundário na Região apresentam uma maior perceção das competências técnico-profissionais adquiridas aquando dessa frequência, em detrimento dos que completaram esses mesmos níveis, mas em Portugal Continental, percecionando-se, estes últimos, menos satisfeitos em termos de aquisição das mesmas. Segundo Castro (1993) a existência de uma relação objetiva e normativa entre as competências técnico-profissionais requeridas pelas organizações e os requisitos formais necessários para as obter, a escolaridade.

Neste sentido, Manfredi (1998) afirma que os indivíduos que ocupam cargos mais elevados nas organizações possuem, geralmente, níveis de habilitações literárias, também, mais elevados. Logo são mais competentes, levando, assim, ao estabelecimento de uma relação mecanicista entre a teoria/prática e as competências adquiridas. Assim, as habilitações literárias tendem a influenciar positivamente os níveis de satisfação dos indivíduos, na medida em que permitem, globalmente, a aquisição das competências necessárias à progressão dos mesmos em direção aos seus objetivos (Galinha, 2008). Neste contexto, um maior nível de escolaridade implica uma maior aquisição de competências, neste caso, técnico-profissionais, que visam adaptação dos indivíduos às novas situações de contexto profissional.

Atendendo aos dados e aos resultados dos testes aplicados, nomeadamente o teste de *Levene*, as diferenças intergrupais são estatisticamente significativas ($p<0,05$), à

exceção do item correspondente à licenciatura, visto que p=0,05, daí que independentemente da conclusão do ensino se haver verificado na RAM ou em Portugal Continental, os indivíduos que detêm um grau de licenciatura possuem igual ou idêntica perceção face às competências técnico-profissionais adquiridas ao longo da frequência do SEP.

Nos últimos anos, em Portugal, tem-se vindo a verificar uma diminuição da taxa de natalidade, o que implica uma transição de nível demográfico no sentido do envelhecimento da população, logo a diminuição da população ativa, constituindo-se um forte entrave a uma rápida transição educacional e à caracterização de Portugal pela existência de uma elevada transmissão intergeracional ao nível da educação – o nível educacional dos pais condiciona de forma significativa o percurso escolar dos filhos, sobretudo tratando-se de uma ilha, como é o caso da RAM (Carneiro, 2008 e OCDE, 2010). Tal facto restringe efetivamente a igualdade de oportunidades, particularmente nos jovens, condicionando o seu ritmo de progresso ao longo dos níveis educacionais e o seu grau de mobilidade social e, consequentemente, profissional, acarretando fortes implicações ao nível da aquisição de competências.

Já no item correspondente à avaliação global do Sistema Educativo Português afiguram-se diferenças significativas (*sig.* 0,0) entre as classes formuladas, por sua vez, aquando dos procedimentos estatísticos. Assim, os resultados sugerem um grau de satisfação significativo por parte dos inquiridos no que respeita à avaliação que fazem do SEP, visto que a maior parte dos inquiridos (44,7%) o classificam como muito bom e, ainda, 33,3% como suficiente. Com base nestes resultados, pode-se afirmar, então, que o critério deste item, por si só, denota-se válido, visto que torna exequível mensurar com elevado grau de precisão o pretendido e, ainda, os resultados obtidos no mesmo seguem globalmente a mesma tendência dos resultados referentes aos itens inerentes à Escala Profissional. Portanto, pode-se admitir que os indivíduos detêm globalmente uma boa perceção face às competências adquiridas na sequência do SEP e, em média, na avaliação que fazem deste, o que denota, em média, uma boa perceção, também, no que respeita aos vários aspetos em estudo na Escala.

No que respeita à determinação das variáveis (dependentes e independentes) realizaram-se várias análises recorrendo a alguns modelos de análise de regressão, através dos quais verificou-se a existência de uma relação entre a Escala Profissional e a idade, variável dependente e independente, respetivamente. Tal relação corresponde a uma correlação linear que, além de justificar 5,9% da variância total, através do modelo

de regressão linear simples levou à construção de uma equação representativa da mesma: *Escala Profissional = 87,1 – 0,385 x idade*. De acordo com Laponi (1997) uma equação deste género denota-se capaz de antecipar a tendência de uma variável dependente, neste caso a Escala Profissional, a partir dos valores da variável independente (idade) com a qual se verifique uma correlação. Assim sendo, à medida que a idade aumenta, a perceção que os indivíduos detêm acerca das competências técnico-profissionais adquiridas na sequência do SEP decresce. Pois com o aumento da idade, os indivíduos vão perdendo gradualmente características (velocidade, precisão, capacidade de atualização e contemporaneidade tecnológica) inteiramente relacionadas com os novos paradigmas, frequentemente associados à juventude (Peres, 2004).

Neste sentido, Davies e Sparrow (1985) relatam que, para além das mudanças fisiológicas que advêm da idade, existe uma diminuição do desempenho previsto em indivíduos mais velhos, assim como, um determinado número de mudanças, não só físicas, como mentais, uma vez que existe uma deterioração ao nível do desempenho em situações distintas que impõem fortes exigências sobre o funcionamento mental, tais como, as atividades sensoriais e de perceção, entre outras. O que vai ao encontro dos resultados obtidos. Contudo, falar da idade no presente estudo, implica ter em particular atenção que os indivíduos com idades superiores não frequentaram o mesmo sistema de ensino que os demais e vice-versa, na medida em que este tem vindo a sofrer grandes alterações ao longo dos anos, o que, por sua vez, pode afetar a sua perceção em relação a tudo o que respeita ao mesmo.

Por fim, a análise do último item da escala referente à questão aberta, levou ao agrupamento e reagrupamento, das opiniões recolhidas, em categorias, uma vez que se denotaram tao diversificadas complicando, assim o seu tratamento estatístico. Então, com base nessa categorização pode-se afirmar que os indivíduos pretendem, para além de uma revisão de conteúdos, sobretudo, uma adequação dos mesmos, às exigências do mercado profissional, atendendo às competências técnico-profissionais, colocando maior enfase nas componentes de âmbito prático.

No que se pôde avaliar, depreende-se que há uma clara e ampla sensibilidade para as componentes práticas, quer do funcionamento do próprio sistema, quer nas competências que o dever incumbe-o de transmitir e consolidar junto dos seus utentes. Etas componentes são vistas como cruciais à boa preparação dos indivíduos para a vida real (pessoal e profissional) que terão de enfrentar.

Contudo, não deixa de ser curioso e digno de um sublinhado registo que poucos foram os participantes que se coibiram de, prontamente, dizer de sua justiça o que entendiam ser necessário alterar no SEP para garantir um incremento na melhoria no seu funcionamento, no entanto, quase em antítese afirmaram que é necessário acabar com as mudanças no SEP, pois estas acarretam destabilização, enfraquecendo os seus mais propósitos basilares.

Numa análise global dos resultados, verifica-se, então que ambos os géneros (masculino e feminino) apresentam-se igualmente conscientes e satisfeitos quanto à perceção das competências técnico-profissionais adquiridas, já os indivíduos que se apresentam com duas ou mais experiências profissionais, assim como, os que detêm contratos sem termo e, ainda, todos aqueles que completaram o 1º, 2º e 3º ciclos e o ensino secundário na RAM, logo apresentam níveis de satisfação e realização profissional mais elevados em detrimento dos demais, nomeadamente, os desempregados e os que completaram os mesmos ciclos de estudos em Portugal Continental, respetivamente, com exceção dos licenciados, como verificado anteriormente. Por fim, verificou-se a existência de uma relação direta entre apenas uma variável independente, a idade e a vaiável independente – Escala Profissional, visto que à medida que a primeira aumenta, os valores referentes aos itens que compõem a segunda diminuem gradualmente. Ou seja, a perceção dos indivíduos face às competências técnico-profissionais adquiridas na sequência do SEP diminui, à medida que a idade destes aumenta, assim como, diminui o seu nível de satisfação, realização e bem-estar profissional.

Neste sentido, o Sistema Educativo Português, de acordo com a Lei de Bases (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto), vem delegando cada vez mais competências técnico-profissionais aos lados à medida que estes avançam ao longo dos níveis de ensino, visto que denota-se uma maior referencia em termos destas, essencialmente no que respeita à formação profissional que para alem de complementar a preparação dos indivíduos para a vida ativa, inicia-se muito mais cedo (ensino básico), através da implementação de percursos alternativos dirigidos à profissionalização – Cef's e visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho através da aquisição de conhecimentos e competências de âmbito profissional, por forma a dar resposta às recorrentes necessidades a nível nacional, no âmbito do desenvolvimento e evolução tecnológica.

É deveras importante, de acordo com Sovienski e Stigar (2008), estudar o comportamento humano de âmbito organizacional por forma a tentar-se compreender se

o desempenho dos indivíduos depende maioritariamente das competências técnico-profissionais adquiridas ou não e, neste último caso investigar todos os fatores inerentes ao mesmo, de modo a implementar-se estratégias eficazes a este nível. Pelo que verifica-se a necessidade de aprofundar mais o presente estudo, pois este carece de mais dados concretos, tanto empíricos quanto teórico, que sirvam como termo de comparação com os resultados obtidos, levando à sua afirmação e/ou infirmação.

Torna-se, também necessário a realização de mais testes, aplicações e novas pesquisas com a escala construída, de modo a, caso se verifique, proceder à alteração da mesma tentando, ainda, responder a algumas das questões que foram surgindo ao longo de toda a investigação.

Aquando de eventuais investigações futuras, torna-se indispensável o aumento do tamanho da amostra, assim como, o seu alargamento ao restante território português, seja Portugal Continental e Açores, de modo a enriquecer os dados e a facultar correlações mais fiáveis entre os mesmos, pois uma das limitações centrais do estudo prende-se, precisamente, com o tamanho da amostra, visto que inicialmente objetivava-se um total de 600 indivíduos. Porém, como se trata de uma amostra aleatória e com algumas restrições, anteriormente descritas, a maioria dos indivíduos solicitados ou não preenchia todos os critérios ou, então, recusava-se a colaborar. Ainda, alguns dos questionários recolhidos não se verificaram válidos por não cumprirem os requisitos necessários, pelo que foram excluídos, encurtando ainda mais a amostra. Outra limitação diz respeito à escassez de estudos, no âmbito desta temática, assim como instrumentos de mensuração que, por sua vez façam referencia à Região Autónoma da Madeira e, ainda, ao restante território Português. Daí a importância da necessidade do alargamento da amostra e da posterior publicação dos estudos realizados facultando, assim, um maior leque de dados aos investigadores posteriores.

Contudo, este estudo é deveras pertinente pois trata de uma temática merecedora de análise, essencialmente, pelos valores satisfatórios ao nível da validade interna da escala construída, pelo que a sua utilização no futuro pode se constituir uma mais-valia, considerando as necessidades da população em geral face ao mercado de trabalho e qualificações impostas pelo Sistema de Ensino Português.

Referências bibliográficas

Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologias da investigação em psicologia e educação* (3ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.

Alves, N.; Centeno, M., & Novo, A. (2010). O investimento em educação em Portugal: retornos e heterogeneidade. *Boletim Económico*, Banco de Portugal.

Andrade, C. (2010). Transição para a idade adulta: Das condições sociais às implicações psicológicas. *Análise Psicológica*, *2* (28): 255-267.

Araújo, D. (2007). Noção de competência e organização curricular. *Revista de Saúde Pública*, *31*(1), 32-43.

Bitencourt, C. (2005). *Gestão Contemporânea de Pessoas: novas práticsa, conceitos tradicionais*. Artmed: Porto Alegre, 2005.

Black, P., & William, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, *5*(1), 07-73.

Black, P., & William, D. (2006). Assessment for learning in the classroom. In: Gardner, J. (*ed.*). *Assessment and learning*. Londres: Sage, 09-26.

Blankertz, H. (1983). Einführung in die Thematik des Symposiums. In: Dietrich Benner; Helmut Heid; Hans Thiersch (*eds.*): *Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften*. Zeitschrift für Pädagogik,18th supplement. Weinheim: Basle, 139-142.

Bremer, R. (2001). A modern curriculum for the automobile industry and its evaluation. In: Fischer, M.; Boreham, N., & Nyhan, B. *European perspectives on learning at work: the acquisition of work process knowledge*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais da União Europeia, 323-338.

Bremer, R., & Haasler, B (2004). Analyse der Entwicklung fachlicher Kompetenz und beruflicher Identität in der beruflichen Erstausbildung. In: *Bildung im Medium beruflicher Bildung. Zeitschrift für Pädagogik, 50*, 162-181.

Canário, R.; Amiguinho, A. & Vendramini, C. (2006). *L'école, le rural et les mouvements sociaux : expériences au Brésil et au Portugal.* Lille : AFEC-Colloque International.

Carneiro, P. (2008). Equality of Opportunity and Educational Achievement in Portugal, *Portuguese Economic Journal* , *7*, 17-41.

Carneiro, P., & Heckman, J. (2003). Human Capital Policy. In: Heckman, J., & Krueger, A. (*eds.*), *Inequality in America*, MIT Press, Cambridge.

Castro, N. A. (1993). Qualificação, qualidade e classificações. In: *Revista Educação e Sociedade*, ano XIV.

Cavalli, A. (1997). The delayed entry into adulthood: Is it good or bad for society? *Actas do Congresso Internacional growing up between center and periphery.* Lisbon: Instituto de Ciências Sociais.

Davies, D. R., & Sparrow, P. D. (1985). Age and work behavior. In: Charness, N. (ed.). Aging and human performance. Chichester, Jonh Wiley, 293-326.

De Salvo, C. G., De Toni, P. M., & Silvares, E. F. M. (2008). Análise factorial e unidimensionalidade da escala de impacto à enurese. *Psico*, *39*(2), 240-245.

Demailly, L. (1994). Compétence et transformation des groupes professionels. In: Minet, F.; Parlier, M., & Witte, S. (*orgs.*) *La compétence: mythe, construction ou réalité?* Paris: Ed. L'Harmattan, 71-89.

Depresbiteris, L. (2001). Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos? *Boletim Técnico do Senac*, *27*(3), 36-47.

Despacho Normativo n. 98-A/92 de 19 de Junho.

Dias, G.; Becker, G.; Dutra, J.; Ruas. R., & Ghedine, T. (2008). Revisando a noção de competência na produção científica em administração: avanços e limites. In: Dutra, J.; Fleury, M. T., & Ruas, R. *Competências: conceitos, métodos e experiências*. São Paulo: Atlas.

Dugué, E. (1994). La gestion des compétences: les savoirs dévalués, le pouvoir occulté. *Sociologie du Travail*, 273-292.

Dutra, J. (2008). *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas.

Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Revista de ciências da educação, 8*.

Eurydice. (2007). *Estrutura dos Sistemas de Ensino, Formação Profissional e Educação de Adultos na Europa*. Retirado de: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php#portugal.

Fernandes, D. (1994). Avaliação das aprendizagens: das prioridades de investigação e de formação às práticas nas salas de aula. *Revista de Educação, 8*, 15-20.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Cacém: Texto Editores.

Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa, 33* (3), 581-600.

Ferraz, S. J. J. F. (2011). Q*ue Competências Pessoais são adquiridas no Sistema de Ensino Português?* Universidade da Madeira: Dissertação de mestrado.

Ferraz, S., Nóbrega, O., & Pocinho, M. (2011). *Construção e validação da Escala de*

Competências técnicas e psicossociais proporcionadas pelo Sistema Educativo Português. Universidade da Madeira (*no prelo*).

Floyd, R.G., & Widaman, K.F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment, 7*(3), 286-299.

Galinha, I. C. (2008). *Bem-estar subjectivo – factores cognitivos, afectivos contextuais.* Coimbra: Quarteto.

GIASE (2005). Sistema Educativo Português: descrição sumária referente ao ano lectivo de 2004/05. Ministério da Educação.

Goldberg, M. A. A. (1974). Avaliação de competência no desempenho do papel de orientador educacional. In: *Cadernos de Pesquisa*, 11, 21-60. São Paulo: Fund. Carlos Chagas.

Hillau, B. (1994). De l'itelligence opératoire à l'historicité du sujet. In: Minet, F.; Parlier, M., & Witte, S. (*orgs*.) *La compétence: mythe, construvtion ou réalité?* Paris: Ed. L'Harmattan, 45-67.

Hirata, H. (1994). Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: Ferretti, C. J. *et al. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 124-138.

Laponni, J. C. (1997). *Estatística: usando EXCEL 5 e 7*. São Paulo: Lapponi Treinamento e Editora.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.

Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto - Lei de Bases do Sistema Educativo: versão nova e consolidada (30/08/2005). *FNPROF - Federação Nacional dos Professores*. Retirado de: http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=84&doc=1174.

Lima, E. S. (1990). *Do indivíduo e do aprender: Algumas considerações a partir da perspectiva interacionista*. Belo Horizonte: Edu.

Maglaive, G. (1990) *Ensinar adultos: trabalho e pedagogia*. Porto: Porto Editora.

Manfredi, S. M. (1998). Trabalho, qualificação e competência profissional das dimensões conceituais e políticas. *Educ. Soc*., *19*(64). Campinas.

Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006) Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, *4*(1): 65-90.

Meghnagi, S. (1992). *Conoscenza e competenza*. Torino, Loescher.

Mendonça, A. (n. d.). Evolução da política educativa em Portugal. Universidade da Madeira. Retirado de: http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/investigacao/evolucaodapoliticaeducativaemPortugal.pdf.

Nunnally, J. C. (1978). P*sychometric theory*. New York: McGraw-Hill Inc.

OCDE (2010). *Going for Growth* (Chapter 5).

OCDE. (2004). *Orientação escolar e profissional: Guia para decisores, Comunidades Européias: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e Instituto de Orientação Profissional*. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Olinto, S. (2005). *Reorganização curricular do Ensino Básico: novas dinâmicas na escola?* Dissertação de mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto.

Pacheco, J. A. (2000). Currículo, investigação e mudança. In: 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.

Pacheco, J.A. (2006). A formação inicial de professores no contexto das políticas curriculares. *In* R. Bizarro, & F. Braga (org.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*, 55-60. Porto: Porto Editora.

Parente, C. C. R. (2003). *Construção social das competências profissionais: dois estudos de caso em empresas multinacionais no sector metalomecânico*. Dissertação de doutoramento em Sociologia. Universidade do Porto.

Pasquali, L. (2003). *Psicometria: Teoria dos testes na Psicologia e educação.* Petropolis: Vozes.

Pereira, A. (2008). *SPSS – Guia Prático de Utilização: Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia.* (7ª ed. - rev). Lisboa: Edições Sílabo.

Pereira, J. F. (2001).Educação, trabalho e bem-estar. Acta Scientiarum, Maringá, 23(1), 149-155.

Peres, M. A. C. (2004). Educação, Trabalho e Velhice: relações possíveis? *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, *16*, 140 – 159.

Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de Dados para Ciências Sociais – A Complementaridade do SPSS* (*4.ª ed.*). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Pires, A. L. (2006). O reconhecimento e validação das aprendizagens adquiridas pela experiência e a investigação. In: Figari, G. *et al.* (*Orgs.*). *Avaliação de competências e aprendizagens experienciais. Saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa.

Prahalad, C. K., & Hamel, C. G. (2000). A competência essencial da corporação. In:

Ulrich, D. (*org.*) *Recursos humanos estratégicos*. São Paulo: Futura.

Rauner, F. (2007). Conhecimento prático e competência profissional. *Revista Europeia de Formação Profissional*, *40*(1).

Remédios, C. I. F. R. N. (2010). *Bem-Estar Psicológico e as Competências Pessoais e Sociais na Adolescência*. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia.

Ruas, R. (2008). *Observações acerca do conceito, natureza e aplicação da noção de competências nas empresas*. Porto Alegre.

Ruas, R.; Antonello, C., & Boff, L. (2005). *Aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman.

Sandberg, J., & Targama, A. (2007). *Managing understanding in organizations*. London: Sage.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic books.

Sebastião, J., & Correia, S. V. (2007). A democratização do ensino em Portugal, em Costa, A. F., Machado, F. L., & Ávila, P. (*orgs.*), *Portugal no Contexto Europeu: Instituições e Política*, I, Celta editora.

Silva, C. R. E. (2007). *Orientação Profissional: utilidade, valor e impacto na gestão da carreira e na vida pessoal*. Brasília-DF: Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação-FACE.

Sovienski, F. & Stigar, R. (2008). Recursos Humanos x Gestão de pessoas. *Revista Cientifica de administração*, *10*(10).

Stoer, S. R. (2002). Educação e globalização: entre regulação e emancipação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, *63*, 33-45.

Stroobants, M. (1999). Trabajo y competencias: recapitulación crítica de los enfoques sobre los saberes en el trabajo. *Calificaciones & Empleo*, 21, 1-11.

Valente, A. C., & Valente, C. (1999). Perfis e competências estratégicas: uma perspetiva intersectorial. *Seminário: Desenvolvimento de competências, competitividade e cidadania*. Lisboa: INOFOR, 173-176.

Zarifian, P. (2001). *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Ed Atlas.

Anexo 1 - *Escala de Competências Técnicas e Psicossociais proporcionadas pelo Sistema Educativo Português*

I - INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é aferir a perceção dos indivíduos em relação às competências técnicas e psicossociais que o Sistema Educativo Português lhes proporcionou. O presente questionário só poderá ser preenchido por indivíduos maiores de 18 anos, com mais de uma experiência de emprego a tempo completo e que tenham frequentado o Sistema Educativo Português. Garantimos total anonimato e confidencialidade.

II-DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS E PROFISSIONAIS

1. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐ 2. Idade: _____ anos. 3. Nacionalidade_____

4. Quantidade de experiências profissionais a tempo completo_____

5. Situação profissional actual:

5.1. Desempregado ☐ 5.2. Contrato a termo certo ☐ 5.3. Contrato a termo incerto ☐

5.4. Sem termo ☐ 5.5. Liberal ☐ 5.6. Reformado ☐ 5.7. Outro_____

6	**Habilitações literárias**	**Sistema de ensino frequentado**			
		Portugal Continental	**Madeira**	**Açores**	**Outro(s)**
6.1	1.º Ciclo do ensino básico (4 anos de escolaridade) incompleto				
6.2	1.º Ciclo do ensino básico (4 anos de escolaridade)				
6.3	2.º Ciclo do ensino básico (6 anos de escolaridade)				
6.4	3.º Ciclo do ensino básico (9 anos de escolaridade)				
6.5	Ensino Secundário ou equivalente (12 anos de escolaridade)				
6.6	Cursos de especialização tecnológica/profissional/outros (13,14 e/ou 15 anos de escolaridade)				
6.7	Licenciatura				
6.8	Mestrado				
6.9	Doutoramento				

7. Complementou a sua educação/formação recorrendo a outro sistema de ensino/formação que não o oficial 9.1 Sim ☐ 9.2 Não ☐

7.1 Se respondeu "Sim" indique em que áreas e/ou disciplinas: _____

III

QUESTIONÁRIO

A - CONSIDERA QUE O SISTEMA EDUCATICO CONCEDEU-LHE COMPETÊNCIAS PARA:

Admita											
1	Nenhuma	2	Insuficientes	3	Mínimas	4	Suficientes	5	Muitas	6	Imensas

	1	2	3	4	5	6
1. Lidar com as adversidades com que se depara						
1.1. Na vida pessoal						
2. Aceitar novos desafios e/ou mudanças						
2.1. Na vida pessoal						
3. Comunicar eficazmente com os outros						
3.1. Na vida pessoal						
4. Encarar os desafios e/ou adversidades com criatividade						
4.1. Na vida pessoal						
5. Lidar com um cenário de crise social e económica						
5.1. Na vida pessoal						
6. Procurar atualização e/ou melhoria continuas						
6.1. Na vida pessoal						
7. Dominar e utilizar uma língua estrangeira						
7.1. Na vida pessoal						
8. Definir e cumprir regularmente objetivos e metas						
8.1. Na vida pessoal						
9. Relacionar-se com os outros individualmente e em grupo						
9.1. Na vida pessoal						
10. Ser avaliado e/ou criticado						
10.1. Na vida pessoal						
11. Avaliar e/ou criticar terceiros e/ou processos/sistemas						
11.1. Na vida pessoal						
12. Ser autónomo						
12.1. Na vida pessoal						
13. Desenvolver plenamente a sua personalidade						
13.1. Na vida pessoal						
14. Formar o seu carácter						
14.1. Na vida pessoal						
15. Desenvolver os seus interesses e aptidões						
15.1. Na vida pessoal						
16. Participar democraticamente em diferentes processos						
16.1. Na vida pessoal						

Admita											
1	Nenhuma	2	Insuficientes	3	Mínimas	4	Suficientes	5	Muitas	6	Imensas

	1	2	3	4	5	6
17. Adquirir valores morais						
17.1. Na vida pessoal						
18. Desenvolver capacidade de raciocínio						
18.1. Na vida pessoal						
19. Saber fazer						
19.1. Na vida pessoal						

B - COMO É QUE:

Admita											
1	Mau	2	Medíocre	3	Suficiente	4	Bom	5	Muito Bom	6	Excelente

	1	2	3	4	5	6
1.Avalia globalmente sistema educativo português que frequentou?						

C - O QUE É QUE MUDARIA NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS?

_____

_____

MUITO BRIGADO PELA PRECIOSA COLABORAÇÃO!