

Universidade Aberta



**A Educação Básica e Secundária e a
Formação do Cidadão-Trabalhador
do Séc. XXI - Gestão Estratégica das
Competências?**

Volume II - Apêndice

Alexandre Lopes de Oliveira

DOCTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

2014

Universidade Aberta



**A Educação Básica e Secundária e a
Formação do Cidadão-Trabalhador do Séc.
XXI – Gestão Estratégica das Competências?**

Alexandre Lopes de Oliveira

Doutoramento em Educação

**Tese Orientada pelo Professor Doutor António Moreira Teixeira
e Co-Orientada pelo Professor Doutor António Manuel Magalhães
Evangelista de Sousa**

2014

Apêndice 8– Transcrição das entrevistas

Entrevista 1

Ent. - Professor, a literatura da especialidade, por um lado, e o discurso da sala de professores que nós vamos ouvindo apresentam a questão da organização curricular para o desenvolvimento das competências e da pedagogias das competências ora como uma moda, alguns entendem que é uma moda, outros vão dizendo, não, é uma mudança
05 substancial ou pressupõe uma mudança substancial. Com que posição se identifica?

E1BioSec – Eu acho, em termos... em termos de... em termos de ensino, de facto utilizamos as competências, somos obrigados a utilizar, a utilizar estas... estas competências não como moda porque em termos de... quando se olha para os exames, por exemplo, os exames nacionais estão, estão lá, por detrás da... por detrás dos exames
10 eu encontro lá o... uma avaliação, vai avaliar-se os alunos em termos... em termos de competências. Portanto, não é uma moda, agora não sei se, no dia a dia, não funciona como moda, se conseguimos lecionar os conteúdos tendo sempre presente as competências, o que estamos a fazer (silêncio).

Ent. – No seguimento disto, qual terá sido, em teu entender, esta mudança curricular
15 que se verificou em 2001, qual terá sido o principal motivo que terá ditado este sublinhar, este enfoque na organização curricular por competências. O que é que está por detrás disso?

E1BioSec – Eu acho que isso tem a ver mais com políticas educativas, ou políticas em termos de..., em termos de... não sei porquê, mas... (ar pensativo)

Ent. – Tem a ver com políticas educativas. Mas o que está por detrás dessas políticas
20 educativas? O que inspirará essas políticas educativas? Haverá razões que expliquem essa mudança curricular operada em 2001?

E1BioSec – Exatamente! Sim, sim, isso é claro, para mim isso é claro porque eu de repente começo a olhar para as planificações ou para os manuais ou para o próprio
25 programa... Eu olho para o próprio programa da disciplina de Biologia/Geologia e acho que não se verifica, não existe coerência com o currículo por competências como seria ou deveria ser suposto. No caso concreto da minha disciplina, há uma equipa que faz o programa de Biologia e outra equipa que faz o programa de Geologia e eles não estão, não são coerentes. Nota-se que há diferenças muito grande na forma de abordar o, os
30 conteúdos. Ou seja, uma das equipas aponta para as competências, a outra nem por isso.

Portanto, o que é que acontece? Eu noto isso porque um dos problemas que eu tive foi de repente passar a ter planificações em que me aparecem as competências, noutras não e o que é que, e o que é que lá está, o que é isto das competências, o que é isto das competências...

35 Não, nunca, nunca tive formação em competências, o que é isso de planificar por competências e tem sido muito, tem sido muito à custa de uma atitude de autodidata, autoformação, por estudos que fui fazendo, por livros que fui comprando, por autores que ouvia a falar ou por bibliografias que fui consultando nas partes finais de livros ou
40 pequenas, até aqueles pequenos folhetos que às vezes acompanham os manuais onde eu acabava por ver algumas citações... Portanto, foi sempre coisas que me interessavam, pois gosto de estar a par das novidades, e não como algo explícito e dirigido. Como é que eu vou trabalhar a partir de um modelo que ignoro ou desconheço, ou em que os meus conhecimentos são frágeis? Aliás, o que eu noto nas conversas que eu tenho e até nas conversas que eu tenho com os colegas de grupo, se perguntarmos o que é isto da
45 história das competências... (pausa) Não sabemos não é? Acabamos por não saber...

Ent. – No seguimento do que me acabou de dizer, na sua formação inicial e não sua formação contínua nunca teve acesso a qualquer tipo de formação relacionada com a problemática das competências?

E1BioSec – Nada! Nunca! Nada disso. Não! Não! Eu quando comecei a lecionar era por objetivos, era os objetivos, conteúdos, as estratégias e por aí fora... hã!... era com
50 este tipo de metodologia e, de repente, de repente começam a aparecer nos manuais, começam a aparecer planificações por competências e... competências transversais... sem nunca ter tido essa explicação... Mas olhe que não foram apenas os professores mais velhos que não foram iniciados nesta problemática. Estou convicto, fortemente
55 convencido que mesmo os professores mais jovens dominem ou tenham aprendido essa linguagem das competências e os modos de as trabalhar. Como se não bastasse, esses professores mais jovens também não tiveram a oportunidade de discutir a problemática das competências na escola pois, a quando da sua discussão ainda andavam na faculdade. Andei já por diversas, e esta minha experiência leva-me a pensar desta
60 forma.

Ent. – Mas em seu entender era suposto (interrompido)

E1BIOSec – Era suposto...

Ent. – Era suposto que havendo uma mudança curricular os professores tivessem acesso a uma formação adequada que o ajudasse a movimentar nesse novo terreno?

E1BioSec – Claro! Claro! Exatamente!

Ent. - Então, para si, isso não aconteceu?

E1BioSec – Não, não aconteceu (silêncio).

Ent. – E, já agora, com os outros colegas ter-se-á passado algo de semelhante? Tem alguma informação, alguma evidência sobre a situação?

70 **E1BioSec** – Eu acho que se verificou o mesmo. Daquilo que eu, pelas escolas por onde tenho passado, encontrei-me com colegas que têm alguma noção, informação sobre esta questão das competências, como é que se faz a programação por competências e depois o desenvolver, o desenvolver na sala de aula, porque é totalmente diferente ensinar... Agora o que eu tenho notado, embora não seja fruto de uma reflexão aturada sobre as
75 coisas, é uma perceção, é que o mesmo não se poderá dizer em relação às Áreas Curriculares não Disciplinares, Formação Cívica Estudo Acompanhado, e Área de Projeto, uma vez que... Vamos pôr assim: eu, pelo menos quando comecei a lecionar era muito, a filosofia era expor a matéria, testar os conteúdos que ensino e perceber se os alunos atingiram ou não atingiram os objetivos propostos. E, daquilo que eu percebo
80 das competências o sistema tem que ser totalmente diferente. Isto é, eu passo um pouco de professor e passo mais a formador.

Eu tenho... que... E noto, noto isso... que muitas vezes nós pegamos nos manuais e depois podemos ver, posso mostrar-te alguns exemplos, o que lá está são competências mas depois ninguém foi formado para orientar as suas aulas assim. A exposição, a
85 exposição... e depois até se nota diferenças. Por exemplo, há um manual (biologia) onde pressupõe que estamos a utilizar competências e há um outro manual do mesmo ano (geologia), da mesma editora em que não há, não há estas, não há este sistema de competências. Passamos de um método de ensino para outro método do ensino que já não é por competências. E estamos a falar, estamos a falar da mesma disciplina.

90 **Ent.** – Como sabe para o ensino básico existe um documento orientador em relação ao currículo e para o ensino secundário não existe nenhum documento similar. Porque será? Como interpreta essa ausência?

E1BioSec – Isso é por desorganização (risos). Acaba por ser ou por desorganização ou porque também... Cá está... Quando há esta alteração com certeza que deve haver
95 escolas diferentes em termos de pedagogia e... algumas dessas, algumas dessas escolas de pedagogia influenciam, influenciam mais determinadas disciplinas do que outras. Penso eu que deverá ser assim (silêncio).

Ent. – Mas, no caso do ensino básico o documento é extensivo a todas as disciplinas!

E1BioSec – Pois...

Ent. – Mas não há nenhum para o Secundário!

E1BioSec – Pois é. Não percebo. Não percebo e julgo que não é para perceber. Não percebo porque ainda agora te disse, depois quando estou a lecionar os programas e os conteúdos misturam, acabam por estar a misturar duas coisas e aquilo que se, aquilo que eu consigo ver em termos de exames, aquilo que está por detrás, muitas vezes, dos
105 exames do GAVE é um ensino mais por competências, pelo tipo de questões que são lá colocadas.

Ent. – Como, por exemplo?

E1BioSec – Como por exemplo a “situação-problema” não é, a utilização de “situações-problema”, o analisar, o analisar documentos que os alunos não têm, nunca tiveram
110 acesso àquele tipo de documento e têm que, têm que o interpretar e a partir das suas competências, das suas capacidades, terem a capacidade de resolverem aquele grupo. Porque antigamente, eu noto isso, agora nem tanto, mas se calhar nos primeiros exames, quando surgiram os primeiros exames na biologia, o problema que se colocou é que os alunos não iam preparados para o exame. E os alunos não iam preparados porquê?
115 Porque eles estavam habituados ou estavam à espera de um dado tipo de questão, porque os professores também os treinavam para um determinado tipo de questão. E quando nós olhamos para os primeiros exames do GAVE as questões não são o “Explique”, não é o “Diga”, “O que entende”, portanto, não é propriamente a maté..., os saberes que os alunos têm, que chegam ao exame e passa os seus saberes à forma
120 escrita. Aparecem questões em que ele tem que mobilizar os saberes e torna-se, e torna-se problemático assim a resolução daqueles exames.

Mas agora não percebo de facto porque é que existe um documento para o ensino básico e porque é que não existe um documento para o ensino secundário. Não percebo.

Ent. – Será porque os responsáveis entendem os dois níveis de ensino de maneira
125 diferente? Olham para eles... Falou, há pouco, começou por dizer “Acho que deve ser por desorganização”. E eu acrescento: Não haverá aí filosofias curriculares diferentes para diferentes níveis de ensino?

E1BioSec – Então porque é que, porque é que, agora não, porque é que colocaram a Área de Projeto, por exemplo, no 12º Ano? Porque é que os programas remetem para as
130 competências? Uma Área de Projeto a nível do 12º Ano tem muito mais a ver com um ensino por competências. E... por isso é que... quando eu estou a dizer “É por desorganização” é que está a fazer-se, está a mudar o figurino mas não está, não existe

também um complemento em termos de orientação, não há essas orientações. Mas olhamos para as disciplinas e olhamos para algumas disciplinas que surgem, essas disciplinas são tipicamente de, de ensino por competências e não de ensino clássico.

Ent. – Tendo em consideração tudo o que foi partilhando comigo, no essencial, o que entende por competência? O que é uma competência para si?

E1BioSec – Bom. Para mim uma competência é a execução, vamos imaginar a execução de uma tarefa em que tem que haver mobilização de saberes, de competências, desculpa, de capacidades. Portanto, tem que haver saber, capacidade, capacidade de interpretar um texto, isto é, aquela parte que nós dizemos saber-fazer, e depois também tem que estar interligado com a parte das atitudes e valores, a capacidade que o aluno, a capacidade que o aluno tem em termos de atitudes e valores e, essa tarefa é executada perante uma determinada, uma determinada situação.

Portanto, para mim aquilo que tem em termos de competências é o saber, a capacidade, a situação-problema. É assim que eu a entendo. Pelo menos daquilo que eu tenho entendido, percebido. Aquilo que eu tenho percebido é que para ser, quando nós falamos de competências há estes três grandes, há três grandes, estes três grandes fatores que fazem com que aquela competência seja, para ser mobilizada.

Portanto, a situação-problema é fundamental, depois da situação-problema as capacidades, portanto, a capacidade, a capacidade do saber-fazer, a capacidade também do saber-estar, aquilo que nós olhamos para os critérios de avaliação e que aparecem atitudes e valores e depois, depois desta, destas, destas capacidades de facto o saber do aluno. Mas aqui, o saber do aluno não tem a ver propriamente com o saber do aluno que nós tínhamos no sistema, no sistema anterior. Porque, aqui o saber do aluno, entende o saber que o aluno tem não só o saber da minha disciplina, vamos imaginar só da minha disciplina, mas também aquilo que ele aprendeu noutras disciplinas e pode mobilizar para a minha disciplina. E, muitas vezes até por saberes da vida (silêncio).

Ent. – Informais...

E1BioSec – Da vida, sim, sim, saber informal. Não sei se é isto. Atenção eu estou a dizer aquilo que eu acho...

Ent. – É o seu entendimento sobre o conceito! E é esse que me interessa.

E1BioSec – Exatamente é o que eu acho que é a competência, um ensino por competências.

Ent. – E como é que construiu este conhecimento que tem sobre as competências? Já foi dizendo (interrompido)

E1BioSec – Utilizando, pegando nos manuais, os manuais sofreram uma alteração. Os manuais, há uma grande alteração ao nível dos manuais e, quando comecei a ver, quando comecei a ver o que é que vinha nos manuais, comecei a consultar bibliografia,
170 comprei livros sobre competências, competências nas ciências naturais, competências em termos gerais. Há alguns manuais que aparecem, assim, com este tipo, com este tipo de explicações para estas... Porque de resto, e como eu te disse, não tive acesso a formação.

Ent. – O que é para si um aluno competente em Biologia/Geologia no final do 11º Ano?

175 **E1BioSec.** – Tenho para mim que o conhecimento substantivo da ciência é extremamente importante e revela-se, sobretudo nas explicações dadas pelos próprios alunos sobre os fenómenos, no modo como comunicam as suas ideias e na argumentação que utilizam para defender os seus pontos de vista. Estas são competências gerais, digamos assim. Hã!... Como sabe, há todo um conjunto de atitudes
180 inseparáveis da natureza da construção do conhecimento científico que é importante que os alunos desenvolvam em todos os níveis de ensino e, por maioria de razão, no Ensino Secundário. Estou a querer referir-me na atitude da curiosidade, do ceticismo, de questionamento, de perseverança, de análise crítica, de discussão e de argumentação que fazem parte do trabalho de investigação e de descoberta científicas. Por seu turno estas
185 atitudes têm uma enorme importância para, para o desenvolvimento da competência da cidadania crítica de intervenção, hã!... da competência do pensamento crítico e da curiosidade.

Depois poderia mencionar que os alunos deveriam ser capazes de interpretar as notícias dos *media* sobre ciência e, mais concretamente, sobre Biologia; demonstrarem que
190 compreendem ideias principais da Biologia/Geologia e, para tal, têm que ser capazes de explicitarem essas ideias por palavras suas; hã!... hã!... formularem questões ou problematizarem fundamentando-se em dados e de responderem hã!... diversificadamente a elas (silêncio).

Poderia ainda referir que o aluno, no final do 12º Ano, deverá ser capaz de utilizar o
195 código linguístico, linguagem técnica relacionada com a Biologia nas mais diversas situações, hã!... demonstrar o reconhecimento da importância do papel prova na resolução dos problemas. Obviamente que, para o desenvolvimento de todas estas competências, contribuem os conhecimentos que ele vai adquirindo ao longo da sua vida de estudante pois, só possui competência quem dispõe dos conhecimentos,
200 atitudes, destrezas e capacidades. Mas, atenção, para se ser competente não bastam ser

portador de capacidades e possuir conhecimentos, mas ser capaz de integrar tudo isto na resolução dos problemas com que vai sendo confrontado.

Ent. – Professor, só a título de curiosidade: conhece o documento curricular “As
205 Competências Essenciais do Ensino Básico”?

E1BioSec – Conheço. Conheço. Conheço o documento do básico porque quando lecionei no básico tinha acesso a esse documento e li, mas não... se me disseres se eu o conheço em pormenor, em profundidade, não o conheço, em pormenor não o conheço.

210 **Ent.** – Então, assume que não é só o professor que não tem informação suficiente, que não é só o professor que não tem formação adequada. Entende que além do professor, digamos que pelas escolas por onde foi trabalhando, também os colegas não tiveram acesso a essa informação e formação?

E1BioSec - Não! Não! Por exemplo, quando eu aqui há uns dois anos cheguei a esta
215 escola e quando utilizei um teste diagnóstico, eu trouxe um teste diagnóstico, eu utilizei um teste diagnóstico, não era da minha autoria, o teste diagnóstico foi da autoria de outros colegas também, que estavam a utilizar este tipo de competências, onde era utilizada esta linguagem das competências, eu tive de lhes pedir o que estava, qual era a filosofia, como é que aquilo estava organizado e eles, naturalmente me explicaram,
220 depois quando o trouxe para esta escola e o partilhei com os colegas de grupo, esses colegas a primeira coisa que me fizeram foi perguntarem “O que é que é isto? Competências?”, “O que é que nós podemos, como é que nós vamos utilizar este teste diagnóstico? Tu apresenta-nos este tipo de relatório, como é que pego nesta pergunta e consigo pôr isto em competências?”

225 Portanto, o desconhecimento, o desconhecimento não é só meu. Eu acho que há um desconhecimento muito grande e eu até acho que há colegas que ainda não se aperceberam que em determinados manuais quando aparece, por exemplo, uma situação-problema, quando há uma situação-problema, o que é que está por detrás dessa situação-problema, isto é... que aquilo está ligado com competências... Nem sequer se
230 apercebem que um dos parâmetros que nós temos para o ensino por competências é a situação-problema. Está no manual, dá-se a situação-problema, o aluno resolve uns gráficos, interpreta as questões, não sei quê... pronto, e nós damos a matéria. Portanto, acaba por ser... Eu tenho essa, eu tenho essa sensação...

Ent. – Tens a sensação que, apesar da mudança curricular operada, foi mais do mesmo?

235 **E1BioSec** – Mais do mesmo. É isso...

Ent. – Ou seja, os professores continuaram a trabalhar como até aí o fizeram. Pode-se concluir isso? Do universo que conhece, os professores (interrompido)

E1BioSec – Da mesma forma de sempre. Exatamente! Continuaram a trabalhar da mesma forma como o fizeram até aí.

235 **Ent.** – Podemos concluir, então, que a mudança curricular não se refletiu ...

E1BioSec – Não! Não! Não creio!

Ent. – Não se refletiu no trabalho dos professores?

240 **E1BioSec** – Não! Não! Nem no meu. No meu caso... nem no meu... reflete-se pontualmente, pontualmente eu tento, eu tento fazer, eu tento fazer algumas, ter alguns momentos, mas eu não consigo, não consigo (silêncio).

Ent. – Mas porquê? Porque é que só pontualmente tenta ter alguns momentos em que desenvolve a pedagogia por competências, essa dinâmica das competências?

245 **E1BioSec** – Porque é muito complicado. Porque eu acho que isto tinha que ser aplicado em todas as disciplinas. Nós tínhamos que ter, nós tínhamos que ter, em termos de, em termos de, torna-se muito, porque a posição, a forma de ensinar é totalmente diferente.

Ent. – Mas nada nem ninguém o impede que trabalhe desse modo diferente. Aliás está a coberto da legalidade, para não falar da autonomia profissional.

250 **E1BioSec** – Eu tento, eu tento. Mas isso implica também um esforço muito maior por parte do professor e, muitas vezes o tempo pode não chegar para depois cumprir os programas. Porque muitas vezes o meu problema também passa (silêncio). Qual é a ênfase que se está a dar? É aos saberes. É aos saberes. Passar às competências, utilizar as competências sistematicamente nas aulas... nas aulas eu colocava problemas e os alunos resolviam. Mas o problema está é que os alunos, a determinada altura, se calhar, 255 não conseguem estar a resolver os problemas. Teriam que ser eles, teriam que ser eles a encontrar as soluções (pequeno silêncio). Da minha prática, da minha prática, isso funciona... em momentos, em determinados momentos funciona, mas não se consegue, não consigo estar a utilizar...

Ent. – Então o seu receio, o seu grande obstáculo, a sua barreira está no exame final?

260 **E1BioSec** – Exatamente! Exatamente!

Ent. – Ora isto leva-me (interrompido).

E1BioSec – É exatamente isso. O meu problema está, é muito interessante, eu acho muito interessante algumas utilizações, mas eu não posso fazê-lo diariamente porque, cá está, o exame no final, e o exame no final é algo que privilegia os saberes, os conteúdos

265 e os conteúdos têm que estar, os conteúdos têm que estar todos, têm que estar todos lecionados.

Ent. – Então quer dizer que esta dinâmica das competências foi utilizada pelo professor apenas parcialmente?

E1BioSec – Parcialmente. Sim! Sim! Parcialmente.

270 **Ent.** – E em relação aos seus colegas, nomeadamente os colegas de grupo?

E1BioSec – Das conversas que eu tenho com os meus colegas de grupo, no meu grupo (silêncio). Vamos pôr assim: no meu grupo sabendo à parti... Colegas meus que à partida sabem que estão a utilizar as competências (silêncio algo prolongado).

275 **Ent.** – Nem nas planificações houve alterações? Ou as planificações são olhadas como um trabalho meramente formal?

E1BioSec – Eu acho que é apenas formal. Quando se faz... vou dizer isto claramente: Quem é que planifica? Porque hoje em dia as planificações, muitas vezes nós limitámo-nos a aceitar a planificação que vem do Ministério. Alteramos os tempos, olhamos para
280 o calendário, tiramos os feriados, tiramos ah... e organizamos, organizamos os conteúdos, mas se eu pegar nas planificações, se eu pegar nas planificações do meu grupo, aquelas planificações têm lá as competências?

Ent. – Não sei. O professor é que tem de me dizer.

E1BioSec – Não! Eu acho que não!

285 **Ent.** – Então, quer dizer, que as que vêm do Ministério também não se referem às competências?

E1BioSec – Vêm como competências gerais, o que eu quero dizer é que eu quando passo, isso é o programa, quando passo à planificação, à planificação do ano não me parece que estejam lá refletidas essas competências.

290 **Ent.** – Mas isso é um trabalho que nos compete a nós, professores. Interpretarmos o programa e a interpretação reflete-se na planificação. Não acha?

E1BioSec – Pois! Exatamente! Mas para isso é preciso que todos tenham a noção do que sejam as competências para podermos trabalhar com as competências. O que acontece é que nós andamos um pouco à deriva e, então, o que é que acontece? As
295 planificações vêm, muitas vezes, por objetivos.

Ent. – Não há nem uma substituição de nomes, de termos?

E1BioSec – Não! Não! Se eu olhar para a minha planificação, as planificações, pelo menos as planificações que eu vejo no meu grupo, não vejo lá isso. Posso estar, posso

estar enganado, não estar a ver corretamente, mas não me parece estarem lá
300 competências.

Ent. – Professor, tem conhecimento de evidências de resistência, individuais ou coletivas, nomeadamente do grupo de docência a que pertence ou a que pertenceu noutras escolas, a este modelo curricular baseado nas competências?

E1BioSec – Não! Mas eu acho que não há resistência porque o que existe é ignorância a
305 este respeito. Acabamos por estar um bocadinho, acabamos por estar um bocadinho, não sabemos muito bem e, quando não se sabe muito bem o que são as competências, estas acabem por passar um bocadinho à margem, acabamos por passar à margem das problemas na planificação do ano.

Ent. – Então, o facto de não se planificar segundo o modelo das competências, não é porque não se aceite ou não se concorde com o modelo, mas porque não se sabe trabalhar com tal ou porque se ignora que esse modelo s está a ser aplicado ou implementado?

E1BioSec – Sim! Eu acho que passa por aí. É lógico que se eu estiver em conversa com
315 os colegas, nós somos capazes de dizer “isso das competências não interessa para nada”, não sei quê... Nós estamos se calhar a falar, se calhar estamos a dizer que eu sou contra as competências mas eu não sei o que são as competências. Porque... O que é que acontece?

Eu tenho isso, por exemplo, tenho colegas em que é verdade, que nós podemos dizer
320 ah!... isso das planificações por competências, não vamos dizer por competências que eu nem sei o que é isso. De seguida, agarramos no Manual e estamos a lecionar segundo um sistema de competências. Há muita falta, há muita falta de informação, nós não sabemos o que é que isso é.

Ent. – Pode dizer-se, então, que os Manuais da sua disciplina estão organizados ou
325 obedecem à lógica de um currículo por competências?

E1BioSec – São! São! Exatamente! Exatamente.

Ent. – Desculpe a minha impertinência, mas há pouco disse que, em determinados momentos, não em todos, mas em determinados momentos trabalha segundo aquilo que julga ser um modelo pedagógico baseado em competências. Tem ou colheu alguma
330 evidência dos resultados dessa forma de trabalhar no sucesso ou insucesso, quer escolar quer formativos dos seus alunos?

E1BioSec – Evidências, evidências, não tenho. Não tenho! Não tenho!

Ent. – Mas os alunos gostaram mais, não gostaram, chegaram mais facilmente ao pretendido, se eles chegaram ao final da aula, numa daquelas aulas em que tenhas
335 trabalhado de acordo com a modalidade das competências, mais contentes, mais satisfeitos, mais gratificados?

E1BioSec – Eles são capazes de ficar mais contentes, de ficar mais contentes, mas acabam, acabam também por, às vezes, se sentirem um pouco mais perdidos. E porquê? Porque muitos alunos estão à espera da receita e aquilo que estamos a trabalhar, uma
340 situação-problema, por exemplo, exige que o aluno investigue por si e não das receitas do professor e, eles estão um pouco habituados a, a afunilar, estão à espera de ter, de ter essa, de ter essa receita.

Ent. – Dizes tu que eles estão habituados. Mas foram eles que se habituaram ou fomos nós que os habituámos?

E1BioSec – É óbvio que fomos nós que os habituamos. Eu acho que, muitas vezes, fomos nós que os habituamos. Por acaso, é engraçado. Quando tu dizes que há um documento para o básico e não há um documento similar para o secundário, eu partia do princípio que os alunos até chegavam ao 10º Ano, vamos imaginar quando se inicia o
345 10º ano, se eles vêm com o sistema em que deveria ser implementada esta filosofia das competências, o ensino por competências, chegariam ao 10º Ano e estariam adaptados a este tipo de ensino, por competências.

Portanto, não há documento no 10º, perdão, não há documento no Ensino Secundário e há no Ensino Básico, eu questiono um bocadinho, e se essa, se essa (silêncio)

Ent. – Sente que no Secundário os alunos manifestam dificuldades de trabalhar segundo esse modelo e conclui daí que, para trás, eles também não trabalharam segundo o
355 modelo das competências?

E1BioSec – Para trás eles também não trabalharam de acordo com o modelo das competências. Acho que esse trabalho não foi feito, não foi feito em momentos anteriores.

Ent. – Teoricamente falando, o que é que acha em relação a trabalhar o programa de acordo com a pedagogia das competências, nomeadamente no que diz respeito ao seu sucesso ou insucesso escolar do aluno e mesmo para a sua formação integral?

E1BioSec - Eu acho que tem vantagens, eu acho que tem vantagens. Agora o problema está, é muitas vezes os alunos trabalharem a informação, porque eu estou-lhes a dar uma
365 dada situação-problema e muitas vezes eles depois não conseguem, não conseguem depois chegar a uma resposta, a uma resposta para o problema que lhes foi colocado.

Eles não sa... Eles acabam por se perder, acabam por ser... O método que eles têm de resolver as questões muitas vezes não é, não existe, acaba por haver uma falha a nível das capacidades do saber-fazer. Eles até são capazes de achar interessante a situação-problema, eles têm qualquer (pigarro), colhem a informação eles são capazes de
370 recolher a informação, mas a partir da informação recolhida eles não conseguem depois dar o passo o passo seguinte que é o de dar a resposta à situação-problema e, então, nós ficamos sem suporte, aquilo acaba por ficar sem suporte.

Por isso é que se torna complicado aos alunos (silêncio) e depois não há outra solução
375 que a da receita, que é a explicação do professor para aquela situação-problema quando eu acho que não era isso que se pretendia com este tipo de ensino e que era o chegarem eles próprios à resposta. E porquê? Porque, muitas vezes, na situação-problema há várias respostas e a resposta que eu estou a dar, a receita que eu estou a dar é a minha resposta para aquela situação.

380 **Ent.** – Tendo em conta o que acabou de dizer, quais são, em seu entender, os obstáculos, as barreiras, os condicionalismos que deteta ou detetou para aplicar este modelo curricular e pedagógico das competências?

E1BioSec – Se não há informação, se nós não estamos formados para... se nós não tivemos formação para... como é que eu vou dar alguma coisa que não tenho? Como é
385 que eu posso trabalhar para algo que eu não estou certo ou seguro do que estou a fazer? É que não é a questão dos meios. Os meios existem. Os meios... Os meios existem, é lógico que exige da parte do professor que tem de imaginar situações-problema ou essas situações-problema estão previstas, existem nos manuais. Mas o problema está no facto em que eu não tenho, não me sinto seguro do que estou a fazer, a trabalhar, a
390 obedecer... E os alunos têm resultados no final, porque são avaliados, ou melhor, os alunos têm exame no final do ano e têm de tirar resultados.

Ent. – Por falar em avaliação. Na sua opinião quais as competências fundamentais que a escola valoriza ou ignora quando avalia?

E1BioSec – Quais são as competências que a escola avalia... (ar intimidado)

395 **Ent.** – Há alguma competência ou competências que ache... Acabou de falar em Exames, em resultados dos alunos. Por exemplo, no respeitante aos Exames, aos testes sumativos, uns e outros avaliam as competências previstas nos programas, não avaliam...

E1BioSec – A escola? O Conselho de Turma?... (ar de perdido)

400 **Ent.** – Sim a escola, o Conselho de Turma (interrompido)

E1BioSec – Eu acho que não avaliam. Eu acho que não avaliam. Em minha opinião, acho... Nunca, nunca eu acho que nunca estive num Conselho de Turma em que se tenha... existe, há aquelas competências transversais em língua portuguesa, a matemática, portanto, há competências de língua, por exemplo, a língua como
405 competência, mas nós olhamos, pelo menos eu nos Conselhos de Turma, nós olhamos para isso, essas competências são avaliadas pelo professor de português. Eu não vou avaliar as que não... Devia, mas a minha opinião em termos das competências de português não me parece que tenham sido alguma vez alvo de, alvo de tomada de consideração num PCT, Projeto Curricular de Turma.

410 Eu acho que isso não é questionado. Nós olhamos para os PCT's, tem lá as competências transversais, pode acontecer, já estive em Conselhos de Turma em que isso, em que se vai buscar isso para o básico, para aqueles alunos transitarem de ano ou não transitarem de ano. Vamos imaginar um aluno que tem muitos níveis negativos e eu vou justificar a passagem do meu nível negativo para um nível positivo, porque dentro
415 das competências transversais, metemos lá dentro as competências transversais que de facto o aluno deve transitar de ano. E tenho que (silêncio).

Ent. – É um saco onde cabe lá dentro tudo!?

E1BioSec – É um saco, exatamente! É a minha justificação, a minha justificação para a ata, é a justificação para eu alterar o meu nível e não ir a votação do Conselho. Mas, se
420 me disseres assim, o Conselho de Turma avalia as competências que pressupõe, que estão no PCT, eu acho que não.

Ent. – E os Exames? Quais ou que tipo de competências medem?

E1BioSec – Os Exames acho que avaliam de forma indireta porque... Alguns dos grupos que lá estão, alguns dos grupos que eles colocam, e eu estou a falar no caso de
425 Biologia/Geologia, há grupos que são lá colocados que estão a avaliar, que estão a avaliar essas competências. Porque, agora não é dito claramente, não é dito claramente aos alunos que aquelas, que vão ser avaliados por aquelas competências. Eu, muitas vezes chamo à atenção dos alunos para isso, mas...

Nos Exames eu acho que há essa avaliação.

430 **Ent.** - O que é, para si, ser competente em biologia/geologia, no final do ensino secundário?

E1BioSec – No final do secundário (silêncio)

Ent. – Se eu lhe pedisse que traçasse o perfil de um aluno competente em biologia/geologia como seria?

435 **E1BioSec** – Um aluno que para mim que sei que é competente, é um aluno que tem
saberes, conhece os conteúdos, não só os conteúdos que eu lecionei mas, por exemplo,
alguns conteúdos que estão à volta daquilo que lecionei e, perante um problema que lhe
surge, vamos imaginar um problema que lhe é colocado numa disciplina nova, ser capaz
de mobilizar aquilo que tem e ser capaz de chegar a uma resposta, conseguir chegar a
440 uma resposta, ele é competente. Se ele não conseguir responder à questão que lhe é
colocada, não é competente. Há aqui alguma falha. Pelo menos é assim que eu entendo.
Deixe-me dar um exemplo: posso estar a dar determinados conteúdos, mas os conteúdos
que eu estou a dar na aula são, pode ser complementados por informação que os alunos
obtem, ou pelos jornais e revistas, ou por programas de televisão, ou por cultura, aquilo
445 a que chamamos cultura geral ou literacia em ciências, literacia científica. Ouviu falar
na televisão, eu estou a dar, vamos imaginar que eu estou a dar um conteúdo
relacionado com o cancro, e ele ouviu uma notícia na televisão, e ele é capaz de
perceber, de relacionar. Esse, passa a ter capacidades para uma nova situação, saber
mobilizar, saber mobilizar esses saberes.

450 **Ent.** - Já estamos perto do final. Como vê não foi assim tão complicado. Como sabes, o
ministro Nuno Crato acabou por enterrar por despacho as competências e a produzir
uma redefinição do currículo, onde os conteúdos ou conhecimentos voltar a constituir-
se no núcleo do currículo. Como vê, como interpreta esta recentração nos conteúdos ou
nos conhecimentos essenciais?

455 **E1BioSec** – Exato! Se calhar, se calhar... Vamos pôr assim: em termos políticos é
regressar àquilo que se está a fazer. Isso não vem alterar nada, praticamente em 90 e tal
por cento, não vai alterar nada da prática dos professores, da nossa prática. Porque,
como não estamos a lecionar por competências, acho eu, de acordo com a noção que eu
tenho, estamos, está a pôr-se, está a colocar-se em termos de política educativa aquilo
460 que de facto é feito pela... na escola (silêncio).

Ent. – Está a repor-se aquilo (não deixou terminar)

E1BioSec – Está a repor-se, exatamente. Agora que isto, que eu considere que seja um
caminho positivo... O que eu considero é que o ensino por competências, em termos de
ensino por competências é muito mais saudável, muito mais positivo para o futuro do
465 desenvolvimento do aluno, do que propriamente eu estar sempre centrado nos
conteúdos.

Eu acho que o aluno em termos, em termos de indivíduo, lucra mais com um ensino que
apostasse, de facto, nas competências do que se estar a apostar no regresso aos

conteúdos. Mas, cá está como também não há formação, como não houve formação, todos ou a maior parte dos professores acabam, acabam por estar satisfeitos com este regresso aos conhecimentos essenciais pois, eu agora vou trabalhar como sempre trabalhei e legitimado para... e ninguém me vai chatear, desculpa lá, com planificações por competências, que eu até nem sei como vou lá colocar as competências. Agora que isto é capaz de dar algum problema, vai pois, agora, passamos a ter o quê? Ou há uma nova adaptação dos programas, porque nós temos que reformular, ou então, é aquilo que eu acho que acontece muitas vezes, é que nós chamamos competências aos objetivos e, então, é só substituir um termo pelo outro. Há a substituição de um termo pelo outro.

Ent. – Professor, muito obrigado.

E1BioSec – Espero ter ajudado! Espero ter correspondido às expetativas.

Ent. – Professor, como sabe, em 2001 deu-se uma revisão curricular do ensino básico e, em 2004, a reforma do ensino secundário, revisões que introduziram na nomenclatura curricular e pedagógica o conceito de competência, De lá para cá, e considerando a literatura da especialidade e as conversas que vamos escutando na sala de professores, o discurso das competências tem sido apresentado, por uns, como uma moda e, por outros, como um vetor estruturante de mudança nas práticas da escola e dos professores. Com que posição se identifica?

E2PorSec – Hã!...Naturalmente não me posiciono na questão ou na reflexão da moda, em termos de ... de prática docente, reconheço que há esse discurso, aliás muitos dos conceitos em termos de organização escolar e do discurso dos agentes dessa organização são, muitas vezes, mascarados de uma certa retórica, porque não passam disso. Agora, na reflexão da prática, eu posiciono-me ou identifico-me muito mais no, no trabalho orientado para o que pretendo, por exemplo, em termos dos alunos, como sendo verdadeiras competências no sentido dos desempenhos, no sentido da consciencialização, do que são conhecimentos associados a um saber-fazer, a um propósito, a uma intencionalidade, na medida do possível sempre associado a um projeto que não tem, obviamente, resposta nem sequer num bloco de noventa minutos, nem sequer, muitas vezes, numa sequência mínima. Há todo um trabalho que tem implicações, que tem reflexões, raciocínios, opções que naturalmente decorre de um propósito com que nós vamos para a sala de aula e que pedimos muitas vezes aos alunos para atuarem, agirem, fazerem de determinada forma, convocando conhecimentos que, naturalmente, para mim, faz mais sentido nessa noção de competências.

Ent. – Qual terá sido, em teu entender, a principal razão, o principal motivo que terá ditado o enfoque nas competências na referida revisão curricular do Básico?

E2PorSec – Naturalmente, uma dimensão, um paradigma muito orientado para a dimensão pragmática das coisas, para um sentido, diria eu, de dar resposta a necessidades diretas do que é o contexto envolvente da escola, sejam questões de empregabilidade, sejam necessidades de responder a desafios sociais que se tornam emergentes, seja o propósito sentido de aproximar a escola e o que se aprende na escola do que é uma ponte e uma realidade para a vida ativa.

Acho que há um discurso, uma preocupação muito focalizada nesse domínio, muitas vezes não se vê a articulação entre o que continua a ser uma tendência academicista da escola, elitista que mina, mina não, caracteriza algumas práticas e mina o que seria desejável nesta articulação entre a escola e a vida, mas essencialmente é este sentido de

35 resposta imediata às coisas, a necessidade de responder a essas, a esses requisitos
sociais, a essas exigências de, de empregabilidade que, naturalmente, fazem sentido,
embora a escola tenha que se preocupar com outras dimensões para além dessas, e falta
saber se... a escola, aquilo que ensina ou faz aprender tem que ter essa articulação direta
com a vida, mas digamos que é... é, digamos, quase impositivo da sociedade à escola,
40 essa, essa necessidade de resposta e ainda mais quando, quando todos nós sabemos que
a formação inicial ou a formação, a socialização secundária que é requerida aos alunos,
depois da socialização familiar, primária, que está cada vez mais posta em questão e
cada vez mais crítica por não se conseguir fazer, acaba por manter exigências muito
maiores para a escola que, muitas vezes tem de que responder à socialização primária e
45 à secundária.

Agora, naturalmente a socialização secundária seria aquela que apetrecharia, à partida,
os alunos de uma gama de saberes, de uma, de um saber estar, de um conjunto de
condições que faria ter sucesso lá fora. Nós sabemos que a resposta, às vezes, não é
muito unilateral. Aliás, muitas vezes, dizemos que o currículo oculto que a escola tem,
50 às vezes é muito mais marcante do que propriamente aquele dito explícito, formal,
programático, mas não deixa de ser um mandato que a sociedade atribui às escolas e nós
temos de ter um pouco essa, essa consciência de que há toda uma gama de ação na
educação que, cada vez é mais colocada sobre a escola e os professores e... e à partida,
haverá mais sucesso quanto mais envolvência, quanto mais, quanto mais se conseguir
55 abarcar nesses domínios diferenciados de atuação na escola.

Ent. – O que acabas de me dizer suscita-me a seguinte questão: qual é a tua opinião a
propósito da recente recentração curricular nos conteúdos, nos conhecimentos
essenciais, levada a cabo pelo Ministro Nuno Crato?

E2PorSec – Hã!... (pausa) Há declaradamente, quanto mais não seja ao nível do
60 discurso, uma recentração. Aliás, é curioso, é quase dito (sorriso) “Apaguem-se as
competências, voltemos aos conteúdos” (interrompido)

Ent. – Permite-me. O Ministro Nuno Crato através do seu despacho enterra
explicitamente as competências...

E2Porsec – Claro! Claro! Ele explicita isso. Ele, podemos dizer, enterra-as. Agora, o
65 que é que se entende por conteúdo? Porque nós sabemos, que mesmo o termo conteúdo
não tem que ser propriamente equacionado ao nível de um saber de conhecimentos
únicos e exclusivos sem propriamente entrarem outros domínios. Aliás, todos nós
sabemos que as tipologias de, de... já clássicas de objetivos, por exemplo, implicavam

determinado tipo de tarefas e de requisitos e de objetivos orientados para capacidades cognitivas, mas também socio motoras, também psicomotoras, também... Portanto, há aqui um dado que interessa muito clarificar. O que é que é entendido por conteúdo?

Porque, obviamente também não estou a entender que venhamos agora ao sentido do conteúdo de há umas décadas. Hã!... naturalmente aqui o conteúdo vai ter que ser colocado sempre ao serviço de qualquer coisa, pois não estamos a pensar que, ou pelo menos não estarei eu a apensar que vou entender o conteúdo em si, por si, fechado em si, e que depois não tem qualquer tipo de articulação com competências, nem que sejam elas as mais transversais, as mais gerais possíveis. Por exemplo, no caso, no caso do Português, não estou propriamente a ver a utilização de um determinado conteúdo sem estar propriamente ao serviço de uma competência geral, nem que seja do ouvir falar, ler e escrever, quer dizer, estas, no mínimo serão (silêncio breve).

Conhecer a língua não fará, não fará muito sentido se eu não a colocar ao nível de uma reflexão sobre o sistema, para ver o que há de genérico, para ver o que é que há de específico, e isso vai implicar uma abordagem em que um determinado conteúdo não deixa de estar associado a estratégias de natureza metacognitiva, mas também de natureza, diria eu, processual porque, naturalmente, é preciso expor esse conteúdo a uma dinâmica que naturalmente pode conduzir os alunos a um determinado domínio que ultrapassa o conteúdo, e vai conduzi-los necessariamente às competências.

Ent. – Uma outra questão que gostaria de te colocar e que de alguma maneira se articula com as tuas reflexões, é a seguinte. Como sabe, existe para o ensino básico um documento curricular específico, “Competências Essenciais para o Ensino Básico” e, para o ensino Secundário não foi criado nenhum documento do género. A que se deverá este tratamento diferenciado? Haverá alguma razão específica?

E2PorSec – A tradição sempre colocou a abordagem de modelo, a abordagem de esquemas conceptuais e de, e de, diria mesmo de formas de organização a nível da educação numa lógica muito regressiva, ou seja, segue-se no modelo do ensino superior, adapta-se o do secundário ao ensino superior, o do 3º ciclo ao secundário e assim sucessivamente. Este modelo regressivo justificará, em parte, que... o vazio que existe no secundário possa decorrer do vazio que existe a nível de um superior. O superior não está propriamente preocupado com, com orientações mínimas no sentido de... pode ter exigências mas não dá orientações, por exemplo, ao ensino secundário para que o modelo do secundário se estruture em função do superior. Todos nós sabemos (interrompido)

Ent. – Desculpe interrompe-lo. E acha que deveria dar orientações?

E2PorSec – Não, não deve e, portanto, aí o vazio do secundário é um pouco se calhar, a herança dessa, desse fosso natural. O secundário é considerado como, ainda, se quisermos um percurso a que só alguns acedem. As orientações vão noutra sentença, as preocupações vão no sentido de integrar o secundário naquilo que é a, a...educação obrigatória e integrar o 12º ano inclusive, que nós sabemos que surgiu... quase de uma forma apenas e que depois foi integrado no próprio secundário com os três anos dentro do ciclo e, agora, de integrar o secundário na educação obrigatória, mas nós sabemos que isso é algo de muito recente, de muito... hã!... de muito novo. Portanto, não há uma estruturação muito marcada a esse nível. O ca... a preocupação da educação obrigatória, ao nível do 1º, 2º e 3º ciclos, possivelmente por ser já um discurso e uma intenção que vem de há uns anos, possivelmente começou a dar uma lógica um pouco diferente daquela que era a regressiva, a de começar a estruturar o que será básico, fundamental, essencial ao nível do básico, para depois progredir para o secundário. Mas sabemos que a etapa inicial foi sempre a educação básica, de 1º, 2º e 3º ciclos, e não estou aqui a considerar o pré-escolar, mas naturalmente também já entraria aqui.

Hã!... Portanto, dada essa estruturação, entraríamos no que seria um trabalho posterior de fazer o mesmo com o secundário também. Eu sei que falha aqui alguma integração, falha aqui alguma articulação, mas, digamos, que é curioso... que essa preocupação em termos de organização educativa não se veja, mas em termos de constituição, por exemplo, de programas e de construção de programas vê-se. Eu estou a ver, por exemplo, novamente o caso específico de Português, com o 10º, 11º e 12º anos, alteração essa que se compaginou com um programa de básico que vinha de noventa e um. Só muito recentemente houve alteração de programas, em 2010, ao nível do ensino básico e a grande curiosidade que as pessoas estão, de alguma forma a assumir, a sublinhar é que agora sim, o programa do básico tem a sua articulação natural com o programa do secundário. Ou seja, lá estamos a ver aqui a questão da lógica regressiva. O tempo justificou que em termos mais da organização prática, ah... do próprio ensino-aprendizagem continua a ser muito numa lógica de cima para baixo. E, necessariamente, aquilo que já devia ter estado feito, até para ser uma lógica de continuidade, não, está no sentido regressivo. Portanto, eu diria que o mais, se calhar é... e o mais do senso comum que eu poderia dizer é quase isso, quer dizer a preocupação da escolaridade obrigatória centrou-se tanto nos ciclos iniciais do ensino que naturalmente foi esse, digamos, o domínio mais estruturado e não foi por acaso que, entretanto, se criaram

patamares, até referenciais como as Metas de Aprendizagem no básico, coisa que ainda não existe para o secundário, hã!... está para ser estudado, está para ser, aliás estão para ser reformuladas quer as do básico, quer as do secundário que ainda não surgiram (sorrisos) mas que naturalmente que agora se prevê que depois venham a ter alguma articulação com o que vier a ser redefinido no básico.

Portanto, há aqui uma lógica muito, entre um modelo regressivo que é a nossa herança, a tentativa de contrariar esse modelo e vir a uma base para mostrar progressões e continuidades e articulações com níveis mais adiantados que me parece ser algo que só surge porque houve uma preocupação política de assegurar a escolaridade obrigatória nos primeiros ciclos.

Eh!... O discurso, as práticas, as tendências vão no sentido de integrar também o secundário. É possível que nesta perspetiva sempre surgida *a posteriori*, também agora *a posteriori* venham a assumir-se linhas orientadoras que façam essa articulação, mas vai sempre colidir com a organização tradicional que estamos muito habituados que é a da lógica regressiva.

Ent. – E, na tua ideia, o que é que tu entendes, no essencial, por competência(s)?

E2PorSec – Uhm!... (tosse) Ah!... Naturalmente que a minha ideia é formatada também pelos documentos com os quais eu trabalho, ah!... eu como professor de língua... materna, mas também com formação a nível de língua estrangeira, é curioso que na minha formação inicial, desde o estágio, desde, desde, desde estágio como estagiário e também como acompanhante de estágios, na qualidade de orientador, lidei sempre muito com esta questão das competências, desde a noção de competência linguística, a competência sociológica, a competência discursiva. Foi um termo que sempre se cruzou na minha formação. E todo o trabalho que era desenvolvido em termos de língua, fosse ela materna ou estrangeira, era no sentido de trabalhar um conjunto de conteúdos aos alunos em determinadas situações, em determinados contextos de forma a eles ativarem esses conhecimentos, fosse em situações de carácter mais natural, fosse em situações mais fabricadas para os induzir e determinado tipo de comportamentos e nos quais aparecessem, digamos, os conteúdos trabalhados.

Hã!... como professor de Português e em termos de referencial de programa, o termo competência surge de uma forma muito difusa. Hã!... surge desde a noção de uma competência que vai muito no sentido do que os estrangeiros, as metodologias das línguas estrangeiras chamam de capacidades, aptidões ou habilidades, *skills*, diz-se em inglês, que são aquelas competências transversais, genéricas de uma língua, a tal

questão do ouvir, falar, escrever, refletir sobre língua, o conhecimento explícito da língua. Entretanto esta noção de competência vai cruzar-se com outra noção que é declaradamente linguística e que se prende muito com o domínio daquele que usa a língua, adapta aos contextos, avalia a sua adequação, realiza de forma mais ou menos consciente, e a tendência é para que se progrida nessa consciencialização e, depois, temos ainda um outro conceito muito, muito mais processual da própria noção de competência que é o da concretização de, de um domínio de saberes de natureza atitudinal, emocional, linguística, social, de projeto, inclusive, que faz com que permita avaliar os alunos na sua, por exemplo, utilização de um conhecimento em função das condições desse contexto.

Mas tenho consciência que aquilo que uma boa parte das pessoas faz foi substituir os objetivos pelas competências. No fundo, julgo que poderíamos dizer que as competências específicas, são aquelas que dizem respeito às diferentes disciplinas, confundem-se com os objetivos mais específicos. Eu acho que, no fundo, as pessoas fizeram essa tradução.

Agora, o termo, o termo para mim é seguramente a resposta a uma questão básica, é, muitas vezes ensinar-se ou aprender-se um conteúdo para quê? Para... Eu vou pôr isto ao serviço de quê? Para que é que eu tenho de ter a preocupação de mostrar ao aluno que o conhecimento que ele vai adquirir, um conhecimento que pode ser de, de carácter mais ou menos declarativo, de um momento para o outro passe a ser funcional, de interesse para uma processualidade e que o vai enriquecer na sua integração como cidadão falante, desejavelmente bem-falante, bem escrevente e que saiba adequar aos contextos? Se eu conseguir isso, julgo que estou a aproximar o aluno de uma maior competência, de um exercício consciente ou progressivamente consciente de um determinado domínio de conhecimentos para os quais tem de convocar não só os conhecimentos declarativos mas também todos os outros que vão de alguma forma matizar, marcar contextos e contingências que fazem com que naturalmente eu olhe para um conhecimento como estando adequado num determinado contexto e não são adequado noutro. E, nomeadamente, reconhecendo que nisto tudo há uma gradualidade muito grande. A competência é muito gradual no sentido de que aquilo que eu julgo uma pessoa ser muito competente para um determinado nível, num nível mais acima já não é tão competente e, portanto, eu tenho de progressivamente dar-lhe instrumentais, mecanismos que permitam reconhecer que há progressão... (interrompido)

Ent. – Graus...

E2PorSec – Isso, graus de competência, declaradamente. E, portanto, o termo não é fácil de estabilizar porque ele é gradual, também. Agora, reconheço que cada vez mais, e no caso, eu encaro muito o exemplo, o exemplo do objeto com o qual eu trabalho que é o da língua, eh!... um falante, um utilizador da língua é progressivamente mais competente quanto mais consciencialização tem das regras, das condições com que utiliza essa língua. Não posso, até como falante até que sou, e pela experiência que cada um revê nas suas aprendizagens, eu não posso admitir que em determinada idade se seja já competente... a todos os níveis. Eu, se calhar não sou competente ainda em muitos níveis que preciso de aprender, mas já tenho uma base de competência. E, portanto, reconheço aí a gradualidade, reconheço aí que hei de possivelmente ter uma altura em outros instrumentais, outros materiais, outros conhecimentos enriquecerão uma competência que eu já tenho. Se eu admito isso para mim admito também para os alunos que, naturalmente, têm um domínio de competência, um grau de socialização, um grau de escolarização, um grau de conhecimento que naturalmente poderá ganhar outros contornos e fazê-lo mais competente a ponto de poder optar, por exemplo... (silêncio)

Ent. – Posso deduzir, do que acabaste de partilhar, que construístes todo este conhecimento sobre competências, sobretudo a partir da tua formação inicial?

E2ProSec – Hã!... Hã!... Não digo que não! Há lá uma base, naturalmente. Não te posso dizer é se nesse momento ganhei a consciência definitiva disso. Eu sei que houve um momento em que um conjunto de conceitos, um conjunto de experiências, moldou, formatou um determinado entendimento que, possivelmente, nesse tempo pode não ter dado a resposta desejável já para o que pretendia e, neste momento, asseguro que não. Porque também, neste momento, sou capaz de olhar para trás e dizer que se calhar fiz muita coisa já nesse tempo, mas poderia ter feito muito melhor, poderia ter feito de outra forma, poderia ter tido em atenção um outro conjunto de pressupostos e de, e de considerações. O tempo veio mostrar que houve uma base que, entretanto, permitiu, digo eu, e avalio eu (sorriso sonoro) como evolução, espero assim que seja, mas sempre neste sentido de que sempre quis colocar os alunos em exposição àquilo que eles sabem fazer, aquilo que eles têm de aprender e que eles têm mesmo de ativar.

200 E, portanto, muitas vezes o que me... o que me, o que eu acho que caracteriza muito a minha prática e o que os próprios alunos, pelo que dizem, o que marca muito a minha prática, é o facto de os colocar a fazer coisas. Naturalmente que eu tenho momentos em que eu tenho que expor conhecimentos. Isso é um dado. Eh!... mas sempre no sentido de

conseguido isso, pedir-lhes a seguir qualquer coisa em que veja essa integração e em que sejam eles a ativar, até pelos próprios erros que cometem, a reformular em função de critérios, de requisitos que, entretanto, dou e que, e que os faço analisar os produtos conseguidos de forma a melhorar.

Portanto, eu acho que neste nível estou a expô-los sempre à ativação de um conhecimento em que ganha algum sentido aquilo que eles estão a fazer. Eles próprios vêm esse sentido e vêm a utilidade quanto mais não seja a... de poder sair lá fora e avaliar que há uma pessoa que diz assim e não devia dizer, há uma pessoa que escreve assim e não devia escrever, eles próprios às vezes também o dizem, porque por muito que seja exposto a um determinado conhecimento, nós vemos o que é, que é a abordagem da exposição desse conhecimento, dum produto e, entretanto, se eles não souberem não sabem e, portanto, temos de ser nós a transmitir o que é que não está bem nesse produto. Mas quando a apropriação desse saber demora, porque reconheço que demora algum tempo e, às vezes, exponho outros produtos e aponto o dedo o que é que aqui está mal, e eles já são os próprios a fazerem a reformulação porque lembram-se que foi dito aquilo mas não sabem muito bem o porquê, ainda não, ainda não ativaram definitivamente, há aqui a tal noção de que há um sentido para as coisas serem feitas, um propósito, uma competência que os permite reconhecer minimamente um determinado dado que foi aprendido e que eles podem aplicar. Se ainda não o aplicam, vão ter de ser criadas situações para eles o aplicar e, e há de chegar o momento em que o aplique. Eu pelo menos ainda sou, ainda sou crente naquela de que “Água mole em pedra dura tanto dá até que fura”, eu espero que não seja preciso bater muito, naturalmente a exposição dos alunos a situações em que tenham que ativar conhecimentos e saberes e atitudes e, e as próprias condições de interação e de avaliação dessa exposição é que os vão tornar mais competentes.

Ent. – Digamos que na tua prática pedagógica não houve propriamente uma alteração pelo facto de ter havido essa alteração curricular, de ser colocado o acento tónico nas competências e na pedagogia por competências. Digamos que tu, de alguma forma, já trabalhavas um pouco orientado por esse modelo e, portanto, o que fazes hoje, é dar continuidade a essa forma de trabalhar?

E2PorSec – Sim, continuo e é como tu dizias há pouco, possivelmente porque houve uma formação inicial que se não deu os resultados desejáveis, pretendidos, pelo menos houve uma sensibilização que me permitiu, de alguma forma, e equacionar um pouco...
235 essa minha postura e essas minhas opções já dentro da sala de aula, desde questões tão,

tão básicas quanto as da leitura de um programa, sua planificação e gestão em termos de consecução na aula, seja em termos de postura quase na vida.

No fundo é um pouco isto. É educar, educar tem que ser com um sentido de, minimamente, a intenção poder refletir-se na formação de alguém. Ora, formar alguém, para que não seja algo de externo, tem que haver uma, quase em termos como diria o Piaget, tem de haver quase uma interestrutura natural das coisas face a uma estrutura externa e uma estrutura que é nossa, tem de haver ali um ponto de contacto, de cruzamento, de interseção que faça com que eu altere significativamente o..., a minha, a minha estrutura a ponto de me adaptar às condições, aos contextos em que certo conhecimento é trazido, vai ser trazido. E isso para mim marcou sempre o meu trabalho. Agora, eu considero, muitos, muitos colegas meus podem não entender isto, mas eu considero, por exemplo, que além dessa questão da formação inicial há aqui muito uma felicidade que eu acho que tive no meu percurso. O facto de eu ter uma formação bidisciplinar, de uma língua estrangeira com uma língua materna, fez-me ver a língua materna já num prisma completamente distinto. Eu sou muito herdeiro ainda de uma formação, anterior à própria faculdade, por exemplo, daqueles velhos programas de Português em que se dava quase no secundário, desde o 10º ao 12º ano, se dava a literatura portuguesa toda. Aliás, há muitos colegas que, hoje, se lamentam ter-se perdido essa âncora, essa referência quase do que era o domínio da literatura, dos grandes mestres, dos grandes momentos, das grandes obras historicamente situadas e muito bem identificadas em termos de calendário, de períodos e afins.

É curioso que eu, como professor, trabalhei com esses programas, mas a minha preocupação já não era apenas manter-me ao nível desse eixo cronológico mas, por exemplo, era mostrar-lhes que, independentemente da variação linguística, de um registo mais ou menos passado da língua, de algumas diferenças notórias relativamente ao português contemporâneo, que não deixava de aparecer lá sempre uma lógica interna, uma lógica capaz de analisar raciocínios de natureza temporal, causal, consecutiva, hã!... enfim, lógicas que os textos apresentam independentemente das épocas em que eles eram escritos. E, a minha preocupação não estava tanto a esse nível, estava mais em explorar este raciocínio de forma a que pudessem de alguma forma que (silêncio) podia não ser modelo, imediato, mas havia uma base que poderia formatar o próprio raciocínio, o próprio trabalho que poderia, depois, ser aplicado a outros contextos. E... sempre tive essa preocupação de dar, digamos, essa dimensão histórica da língua, histórica literária, mas aplicada a uma língua em uso. Eu acho que esta preocupação, eu

sempre a tive por uma dimensão muito comunicativa das línguas estrangeiras, porque quando ensinei Inglês, a preocupação não era propriamente de dar conta da literatura inglesa. Era colocar os alunos a dominar vocabulário, a dominar estruturas sintáticas mínimas, básicas, mas com isso, com esse mínimo tentarem já produzir diálogos em situação, comunicarem entre eles, nem que fosse por simulação mas, de alguma forma, criar uma interação mínima que desse conta do domínio da língua em uso. E eu sempre achei que... isso não devia ser exclusivo das línguas estrangeiras. Acho que também deveria aparecer na língua materna. Hã!... muitos colegas meus, lembro-me que diziam: “Isso é muito das línguas estrangeiras”. Mas qual é o problema? Se essas estratégias me permitem um domínio da utilização da minha própria língua, porque as metodologias que eu estou a ver aplicadas na língua estrangeira com determinado propósito, que é o de eficientemente comunicar, se eu puder fazer o mesmo relativamente à língua materna, porque é que não o posso fazer?

Eu sei que na língua materna tenho que ter outro tipo, algo mais a introduzir. Mas isso não quer dizer que vá negar o, o trabalho anterior, o trabalho de base e um trabalho que às vezes é mesmo prioritário. Porque as questões são sempre as mesmas. Na língua materna é o domínio do léxico, é o domínio de estruturas linguísticas, para além de não serem tão básicas, para além de não serem estruturas sintáticas tão básicas e incipientes como numa língua estrangeira, mas há outras estruturas com as quais os alunos precisam de se familiarizar, para bem deles, para bem do sucesso deles, da integração social deles, para a... um uso que socialmente vai ser reconhecido ou não e dependendo da, da, dos contextos em que eles vão atuar. Eles têm que saber que há uma determinada linguagem, há uma determinada estrutura, há um determinado léxico que é admissível no contexto da família, que é admissível no contexto da escola, que é admissível no contexto de candidatura a um emprego, que é admissível num contexto de exposição pública, diferente de outra que é de exposição mais individual, mais de interação circunscrita.

Ora, isto requer uma, um domínio vasto de conhecimentos, cada vez mais largo e que naturalmente vai dar uma noção de um sujeito falante competente, gradualmente ou crescentemente consciente dos contextos em que pode produzir essa... essa aprendizagem.

Ent. Falavas há pouco que os teus colegas questionavam, duvidavam de algumas das tuas formas de abordagem dos conteúdos. Posso inferir daí que há um trabalho colaborativo entre os professores no sentido de produção de saberes?

E2PorSec. – Era excelente que assim fosse. Mas com o que eu disse não queria ir tão longe. O trabalho com os colegas não é fácil porque há sensibilidades, visões diferentes sobre o papel a desempenhar pelos alunos. Assim, tenho colegas que perspetivam os alunos como recetáculos de informação e que agem segundo disposições inatas e rotinas previamente estabelecidas por outros; outros pensam de forma análoga à minha, têm uma perspetiva mais construtivista e olham para eles como seres ativos, com aptidões para elaborar ideias próprias e desenvolver processos individuais, cujas capacidades se desenvolvem em função dos diversos contextos e situações de aprendizagem que lhes são proporcionadas.

Ent. – Tendo em consideração o que acabaste de partilhar comigo, achas que a aplicação do modelo curricular das competências trouxe alguma alteração e/ou modificação substancial nas práticas dos professores?

E2PorSec – Sabes... (pequeno silêncio) eu tenho alguma dificuldade em responder a essa questão, hã!... particularmente porque, primeiro de tudo, conforme já deves ter entendido por esta, por esta nossa interação, eu acho que esta articulação com a questão das competências tem muito a ver com a representação que cada um faz do seu papel e, e do, e do modo como interage com o objeto que quer dar a conhecer aos alunos. E, portanto, o ensino-aprendizagem está muito marcado por essa representação. Obviamente, que se eu não tiver essa representação, se eu achar que o meu papel na escola é transmitir conhecimentos, eu nem sequer estou preocupado com isso. Eu transmito os conhecimentos e os alunos que aprendam. Hã!... como se isto fosse possível, mas pronto! (sorriso) Há quem entenda assim.

Conforme as representações que cada um assume, naturalmente a, vai condicionar as suas práticas. Eu tenho muito pouca noção, para não dizer praticamente nenhuma, do que é o desempenho e as práticas dos colegas na sala de aula, porque o mecanismo de avaliação... Para já eu estou na condição de avaliado, nunca estive na de avaliador, por isso eu não sei o que os outros meus colegas fazem. Eu sei o que os outros meus colegas dizem que fazem, mas falta-me saber se a representação que eu faço daquilo que eles dizem que fazem é exatamente a mesma coisa, porque também há colegas que dizem que fazem uma coisa, e eu acho, por aquilo que eles dizem, é uma coisa mas se calhar não é.

Portanto, é assim: eu só tive um pouco a noção do que é o desempenho dos, de profissionais em função de orientador de estágio, na formação inicial, mesmo ah!... hã!... e dessa representação, muito sinceramente, acho que não há, não há muito a dizer

com uma ou outra exceção, mas todos nós sabemos que todas as nossas inseguranças são muito mais assumidas nesse período crítico que ainda estamos em crescimento, que ainda estamos em formação, que ainda estamos, que ainda temos muito para aprender e, portanto, eu também não posso dizer que seja o melhor exemplo para eu saber o que é que os meus colegas fazem.

Ent. Mas, e no trabalho que é desenvolvido no teu departamento ou no seio do teu grupo disciplinar, nomeadamente a nível das planificações, notaste... (interrompido)

E2PorSec – Hã!... Hã!... Eu acho que também a nossa escola não é um bom exemplo (sorrisos), porque é assim: basta haver duas ou três pessoas que minimamente estejam sensibilizadas para a questão das competências, e acho que se houver um grupo que minimamente reconheça o trabalho dessas duas ou três pessoas, acabam todos por fazer uma aproximação a essas práticas. E, pronto, eu acho que na escola temos, temos pessoas muito interessantes, aliás não é por acaso que eu estou cá e me mantenho por cá, porque acho que há um conjunto de pessoas interessantes que rema no sentido de fazer com que... Por exemplo, em termos de planificação, essas questões se colocam logo de imediato, as opções são feitas em função de dinâmicas muito orientadas ou para projetos, ou para aplicar um determinado conjunto de saberes a, a... (silêncio curto), nem que seja nessa dimensão muito transversal de “Eu vou ensinar isto para que os alunos ouçam melhor, selecionem a informação, pesquisem, leiam de uma forma mais fina, mais global, escrevam segundo uma processualidade que implique saber que não vão escrever apenas e unicamente ao sabor da pena, que agora não é pena mas é esferográfica, mas pronto. É... Eles não vão passar logo para o papel. Eles sabem que têm que planificar, selecionar ideias, têm que organizá-las, têm que rever... (silêncio curto) Portanto, nós já estamos um pouco imbuídos de tudo isso em que ele, de situações em que eles vão ser expostos a trabalhar a língua. E, com isso, vão ganhar competências, minimamente.

Hã!... por exemplo, lembro-me que há uns tempos, numa reflexão de Departamento, apresentei o que é que era uma dinâmica, por exemplo, de responsabilizar um aluno por aula do que era construir o relatório de aula. E o que é que isso significava? Significava que o aluno tinha que tomar notas na aula, em que se chegava a um determinado conjunto de conhecimentos, em que na aula seguinte tinha que apresentar um texto escrito com os conhecimentos aprendidos, que ia ler esse texto aos colegas da turma, que os colegas iam dizer “Olha esqueceste este pormenor, também dissemos isto...”, o professor, que também ajudou, entretanto, a tomar nota de mais um aspeto a melhorar, o

aluno que tinha de levar o relatório para casa e que tinha feito, e que já tinha correções
375 para introduzir com a interação; a segunda versão que me aparecia escrita e que ia
criando um portefólio e que eu ia revendo para ver as evoluções das correções
entretanto introduzidas. E faz-se isto com um, faz-se isto com dois, com três, com
quatro e com a turma toda e, depois, chega-se ao final do período com um texto escrito,
380 no mínimo, por cada um dos alunos e, de cada vez que eles se têm de pronunciar
criticamente do trabalho do colega que ficou responsabilizado por fazer o relatório, já
são eles a dizer: “Olha, debes evitar esta repetição, debes construir assim..., debes fazer
assado..., o passo, o articulador que utilizaste para concluir não foi o melhor, deve ser
este...”

Quando comecei a apresentar esta dinâmica, eu dei-me de um momento para a outro a
385 ter quase os colegas todos a dizerem que já estavam a aplicar o projeto nas suas turmas.
E, aliás, os alunos, era o que diziam: “Ah! temos que fazer o relatório a Português” Ai
têm? A Francês também têm que fazer. Porque o nosso Departamento trabalha ainda
com algumas articulações com, com os ditos antigos de Português-Francês e ainda por
cima no caso do Departamento que agora temos que é com as línguas todas,
390 naturalmente. Portanto, começamos a ver isto e, às vezes, até partilhávamos. “Bem, isto
de estarmos todos a fazer a mesma coisa não faz muito sentido. Era bom que
diversificássemos as estratégias” mas, depois eram os próprios colegas a dizerem: “Pois,
mas o problema é que eles ganham competências aí”. E eu perguntava: “Que
competências? Que competências são essas?”. “Hã! sabem escrever, sabem escrever um
395 relatório, sabem escrever um registo objetivo e, depois nós vamos introduzindo
condicionantes e aquilo vai mudando. Eles até já começam a ver que a palavra x é
sinónima da palavra y para evitar a repetição”

Obviamente, agradou-me mas... também é verdade que tínhamos o *feedback* dos
alunos: “Hã! estamos sempre a fazer relatórios”, mas eu depois também dizia. “Tomara
400 vocês ficarem a saber fazer relatórios e daqui a uns anos vocês dizem-me alguma
coisa”. E é um facto. Eu tenho hoje alunos na faculdade e a primeira coisa de que eles se
lembram é: “Então vamos jantar, vamos? Quem faz o relatório?” (risos). Porque, porque
ficou marcado, mas depois também dizem: “É, é, mas foi nessa altura que nós
aprendemos a construir o relatório!” Pois, é daquelas coisas que eu digo...

405 Há duas ou três pessoas no Departamento que já vão criando dinâmicas e..., já não
permite olhar os documentos referenciais, nomeadamente os programas, sem cruzar já
com, com este propósito. E, portanto, eu digo que a escola não é um bom exemplo

porque se calhar há aqui pessoas demasiado interessadas e demasiado empenhadas em que assim já seja. Interessar-me-ia, por exemplo, acompanhar uma escola que nunca passou por isto e que não tem este tipo de discussão, nem este tipo de experiências para ver se, realmente, isto se consegue implementar de outra forma. E, naturalmente, deve conseguir-se, porque há outras escolas que também o fazem, de outras dinâmicas, de outra forma.

Agora, obviamente também que... temos uma escola relativamente estável, que permite a... digamos a apropriação, o afinar, o trabalhar esta questão e cada vez evoluir mais. Temos alguns elementos que vão chegando, mas são quase naturalmente incorporados nesta dinâmica. Eu diria que (silêncio) a questão mais, Hã!... o busílis da questão maior acaba por ser depois. Já não tanto a questão da planificação, é o que se faz dentro da sala de aula, porque... Aí é que eu não tenho noção, a não ser pelos produtos que eu vou vendo. Os relatórios estão aí! Eu sei que os alunos os andam a fazer. Agora, como é que depois se estrutura a revisão, a reformulação... Isso já não sei. Eu sei como faço, mas não sei como os meus colegas fazem. Por muito que eu diga: “Olha, eu faço desta forma...”, mas tudo depende de características muito pessoais, de disponibilidade de tempo, de número de turmas, de número de alunos, de muita coisa. Eh!... e também como é que isso se reflete depois, em termos de avaliação. Obviamente que tentamos assegurar que haja um conjunto de critérios e uma ponderação para todas estas dinâmicas estejam de alguma forma refletidas, para que os alunos sejam reconhecidos no trabalho que desenvolvem, nas tarefas que desenvolvem com este espírito, para depois saberem que o fazem com... também um propósito de rentabilidade em termos de avaliação de todo o processo e de quantificação e classificação no final, obviamente. Mas admito que, depois, há aí algum desfasamento em que não consigo, obviamente, controlar. Há depois aquelas conversas, discussões para afinar critérios, de procedimentos, isso há, e todos queremos que seja, que seja conforme com o que está a ser dito, a ser partilhado. Agora, o que se passa, o que acontece dentro da sala de aula, eu não sei.

Ent. – Já que falou de avaliação... Em teu entender, quais as competências fundamentais que a escola, na sua generalidade, valoriza ou ignora quando avalia?

E2PorSec – (Silêncio mais alongado). (Suspiro) Por uma questão... Eu... Eu dificilmente... Eu dificilmente tenho uma visão disso, a não ser aquela visão muito externa, muito, como é que eu hei de dizer, não muito, com conhecimento efetivo das coisas. Eu continuo a ver a escola demasiado preocupada com (silêncio) a capacidade

cognitiva e, naturalmente, com um conjunto de conhecimentos que apontam para... apontam para a reprodução de um conjunto de conhecimentos. Esse será o maior... Mas também é verdade que as práticas dos professores estão de alguma forma condicionadas por elementos que são reguladores dessas práticas. Nomeadamente exames (silêncio) (interrompido).

Ent. – Deixa-me, então, introduzir uma outra questão: Que obstáculos, que barreiras se interpõem no sentido de dificultarem o desenvolvimento do modelo curricular e de uma pedagogia das competências?

E2PorSec - Desde logo, desde logo essas práticas reguladoras. Os exames são uma delas. Por muito que eu tenha a preocupação de querer articular um conjunto diversificado de competências na articulação com ditos conhecimentos declarativos, obviamente que eu não posso esquecer esses conhecimentos declarativos, que não posso redefinir conforme queira porque eles vão ser objeto de testagem, de avaliação, de legitimação social, de... até de requisito de acesso ao ensino superior, por exemplo.

Eu posso tentar um compromisso entre estas duas dimensões, mas acho que também toda a gente reconhece que é muito mais difícil esse compromisso em termos de aprendizagem, em termos de disponibilidade de tempo, ah!... ah!... eu preparar uma aula para transmitir dez ou doze conhecimentos e está resolvido. Pronto, quer dizer, esse compromisso naturalmente existe por parte das pessoas que assumem a representação do que é trabalhar segundo essa perspectiva, porque não veem vantagem em exclusivamente trabalhar alguns conteúdos, conforme eles foram equacionados, desde, desde praticamente as origens de uma forma muito, como dizem os ingleses *As simple as that*, pronto, não há, não há mais que isto. É muito mais moroso, é muito mais (silêncio curto), é muito mais contingente, obedece, digamos, a um trabalho muito mais... específico e atento a condicionantes e a características dos alunos e da articulação dos alunos com esses conhecimentos, toda esta abordagem orientada para as competências. Toda esta, diria abordagem orientada para a aprendizagem.

470 Se eu apenas quiser ensinar os conteúdos, é assim, os conteúdos e se calhar de uma forma muito mais económica, para mim, muito mais óbvia e imediata, e muito mais se calhar articulável com uma gestão dos horários, da carga horária, da carga programática que, naturalmente, pode minar algum deste trabalho.

Ent. – Mas, tens para ti que trabalhar orientado para o desenvolvimento de competências é muito mais... (interrompido)

475 **E2PorSec** – É muito mais enriquecedor... Claro!

Ent. – É muito mais enriquecedor para o sucesso escolar e formativo dos alunos?

E2PorSec – Claro! Claro! Obviamente. Obviamente. Sempre na noção de que a resposta não é tão imediata. Pode ser, num ou outro caso, mas não é tão imediata. E, muitas vezes, a noção que tenho, até pela própria experiência, pela avaliação que faço no final de um ano com os meus alunos é sempre esta: “O que é que eu andei a fazer durante um ano? O que é que eles aprenderam?”. E, muito sinceramente, não vou ser eu que vou dar essa resposta.

Eu passei por uma experiência de avaliação desta situação muito curiosa e, muitas vezes, partilho com os colegas, porque para mim foi curiosa. Num determinado, num determinado ano estive a orientar estágio de um grupo de formandas da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, e esse grupo assistia, como é óbvio, às minhas aulas. Uhm! Tendo em conta este meu projeto de relatório, por exemplo, eu tinha uma turma do 8º ano de escolaridade e tinha uma turma do décimo. A turma do 8º ano de escolaridade era uma turma de continuidade minha de 7º ano. A de décimo era a primeira vez que estava na escola, era a primeira vez que eu também estava a pegar na turma e, naturalmente, pronto, lá explicito como é que deviam fazer, com níveis, obviamente distintas pois, uma coisa é uma turma do 8º ano e outra bem diferente é a de décimo, mas o curioso é que no final da primeira, das primeiras aulas, ao final da primeira, segunda semana de aulas, quando estava a falar com as estagiárias no contexto de um seminário, sobre o balanço das atividades, uma das estagiárias disse-me o seguinte: “Oh professor é curioso, a turma, a sua turma do 8º ano é muito boa!” E eu, por acaso, não achava que ela fosse muito boa. Era uma turma mediana, não era fraca, mas era uma turma mediana. E eu perguntei-lhe: “Porque é que está a dizer isso?”.

“É curioso porque, eu acho, eles estão a ler os relatórios, e a escrever os relatórios, eu acho que eles escrevem melhor que os alunos do 10º ano”. E, por acaso, a partir daquele momento deu-se-me, assim, um toque: “Então, vamos então, vamos começar a discutir por aí, o que é que está aqui em questão. E naturalmente chegamos à questão, quer dizer, a turma no 7º ano tinha sido minha, no 8º continuava uma prática. Afinou um conjunto de pressupostos. É certo que eu no final do 7º ano, eu perguntei-me muitas vezes o que andei a fazer com aquela turma. Mas foi preciso o olhar de estagiárias, este olhar externo para eu ganhar uma consciência, assim quase no imediato que as turmas do 8º ano podem ser, às vezes, podem ser melhores escreventes que as de 10º. Esta, em particular, não vinha com essa dinâmica de outra escola e, naturalmente, estavam a arrancar com o processo. E, portanto, tudo aquilo que eram mecanismos que o 8º ano já

510 tinha interiorizado, já fazia e, portanto, mesmo no seu nível menor, mais básico, sem tantas competências, parece que estava um patamar superior àquele que deveria estar bem melhor mas que nunca tinha passado por estas experiências... Estavam a iniciar o processo... Teriam outras, mas esta não tinha. Esse foi sempre, assim, um, um *feedback* que me ficou e, curiosamente, depois os outros colegas, quando eu partilhava com eles
515 esta experiência, os outros colegas diziam: “Mas isso é verdade!...” Até por alunos que, por exemplo, saíam das minhas mãos e iam para as mãos de outros colegas e que diziam: “Olha que ele já consegue fazer, ele até já me disse que aquilo é sinónimo de x, como é que ele sabe disto?”.

Isto de, logo no 7º ano, dizermos que podemos evitar a palavra professor, professor,
520 professor por docente, discente para os alunos, o termo docente para professor, orientador das aulas, o dinamizador das atividades ou, ou simplesmente uma estrutura “O professor disse que ou em vez do professor disse que, disse-se que...”. Pronto, são estratégias que eles vão começando a interiorizar e, assim, assim, são mais competentes, vão-se tornando mais competentes.

525 **Ent.** – Professor já partilhou que desde a sua formação inicial se movimentou relativamente à vontade com o conceito de competência. E relativamente à formação contínua de professores? Teve conhecimento de ações de formação levadas a cabo pelos Centro de Formação relativamente a uma organização curricular por competências?

E2PorSec. – Não quero ser injusto nem quero falar de cor mas acho, acho, porque, quer
530 dizer, quando lançaram os novos programas, nós não fomos – eu pelo menos não fui – a nenhuma formação. E eu fiz várias. Todos os anos faço formação, mas nunca tive nenhuma».

Ent. – E na sua qualidade de formador, alguma vez patrocinou uma ação de formação voltada para as competências?

535 **E2PorSec.** – Exclusivamente direcionada para as competências, para uma análise sobre a organização curricular das competências ou de como trabalhar com ela na disciplina que leciono, que no caso é Português, não. Mas já protagonizei algumas ações de formação nas quais o tema, a sua análise e discussão, estiveram presentes.

Ent. – Professor, muito agradecido pelo seu tempo, pelo tempo que me dispensou e pela
540 conversa, pelas ideias que teve a gentileza de partilhar comigo.

E2PorSec – Não tem nada a agradecer-me. O gosto pela conversa também foi meu. Só espero que tenha ajudado no seu trabalho.

Entrevista 3

Ent. – Professora, como sabe em 2001, foi levada a cabo uma revisão do ensino básico e, em 2004, uma reforma do ensino secundário, momentos em que foi introduzida a linguagem das competências, o discurso das competências. De lá para cá, a literatura da especialidade e as conversas que vamos ouvindo na sala de professores, têm
05 apresentado este discurso têm apresentado este discurso ora como um “moda” ora como

um vetor estruturante na modificação, nomeadamente, das práticas dos professores. Com que posição se identifica mais?

E3FQ3C – Já falei há pouco um bocadinho sobre isto. Eu acho que a competência é o nosso objetivo. Antes da revisão curricular do básico falávamos muito de objetivos, que os alunos soubessem isto, aquilo, outra coisa... Nós agora queremos, de facto, que eles saibam fazer. Há um exemplo de que se fala muito. Muitas vezes, por objetivos nós queremos que os alunos soubessem as estações do caminho de ferro do Porto ao Algarve. A competência seria que ele entrasse no comboio no Porto e conseguisse chegar ao Algarve. É um exemplo que até se costuma dar quando se fala nestas transições de objetivos para as competências. Eu acho que o nosso objetivo deveria ser, desde sempre, a competência, tornar os alunos competentes para resolver problemas ou para resolver situações. Portanto, para mim, chamar objetivo ou competência não fez muita diferença nas minhas práticas educativas, honestamente. Para mim, eu tentei pôr sempre os meus alunos aptos, a serem competentes para fazerem alguma coisa.

Ent. – Mas, então, como é que interpreta o facto... (interrompido)

E3FQ3C – A... Agora, novamente, desculpa ter interrompido, novamente vamos para os objetivos segundo o discurso que vem agora no despacho ministerial, não é? Novamente torna a ser diferente.

Ent. – Disse que, no seu caso pessoal tal mudança não trouxe nenhuma alteração nas suas práticas. Mas o facto é que houve uma alteração, pelo menos a nível da legislação. O que eu pergunto é: O que é que acha que está por detrás dessa alteração? Que motivo fundamental terá ditado essa mudança a nível do discurso, para o discurso das competências e para a pedagogia das competências?

E3FQ3C - O que acontece muitas vezes é que nós, se calhar na maior parte das vezes, não conseguimos desenvolver essas competências nos alunos. Nós conseguimos que os alunos saibam a matéria num determinado contexto, numa determinada altura, mas eles usam-na num teste, usam-na nessa altura e depois, no fundo nós não conseguimos esse clique, essa modificação, que o aluno ganhasse a competência para que, no ano seguinte, ou passados dois anos, ainda relacionasse essa matéria com uma situação qualquer que encontrou. Portanto, o que eu acho é que, se calhar, até cumprimos os objetivos naquele momento, mas o aluno não ganhou a competências. Alunos que tiram grandes notas no ensino básico, chegam ao ensino secundário em que nós precisamos da matéria do básico para construir mais, em cima, e não está lá. Esteve, foram bons alunos, foram bons testes, mas não tiveram, não ganharam a competência, não

40 assimilaram, não criaram uma estrutura mental que lhes permitisse depois, saltar depois para outro patamar e, no meio, não haver matéria relacionada, e que eles nesse ano, no secundário, eles fossem buscar esses conhecimentos do básico.

Ent. – E, como é que explica isso? Se é que tem explicação.

E3FQ3C – Tem, tem explicação. É memorização. Eles memorizam naquela altura, se
45 calhar memorizaram e não compreenderam, fizeram ali uma mecanização de passos e arrumou. Não precisam mais, está arrumado. Já não sabem... (silêncio) E não foi atingida a competência.

Ent. – E então, a introdução deste discurso das competências será, de alguma forma, para colmatar ou colmatará esta falha de que fala?

E3FQ3C – Se calhar, é uma chamada de atenção para nos dizer assim: sim senhor, nós
50 às vezes cumprimos os objetivos, mas eles não, não adquiriram as competências. Eu entendo que deve ser por aí. Eu, muitas vezes no secundário, tenho que voltar atrás e eles, “Ah! Já me lembro, já me lembro!”, mas não estava lá, antes. Portanto, conseguiu lembrar-se e, agora, vai relacionar com os conteúdos novos. Mas eu também não tenho
55 garantias nenhuma que não vá fazer a mesma situação no secundário. Eu tenho, atualmente, uma turma no 11º ano, e eu fui professora deles no 10º ano, e eu achava que, pelo menos alguns deles, iriam conseguir relacionar a matéria deste ano com a do ano anterior, até porque há exercícios que nós podemos fazer à 11º ano e, outra forma à 10º ano...

Ent. – Complexificação de tarefas no 11º em relação ao 10º!

E3FQ3C – Sim. E exercícios que têm de relacionar os dois anos cruzados. E, e fico
65 desiludida quando a matéria do ano passado, e fui eu a professora, não ficou tão bem dada, não adquiriram a competência como eu queria que tivesse adquirido para este ano... (silêncio curto) Mas, é assim: foi ilusão minha que julguei que estava lá a competência, mas não estava, não está. E este ano torno, se calhar adotando outro
caminho, torno a tentar relacionar. Eu tento sempre relacionar as coisas que eles vejam no dia a dia. Pronto! Mas isso a minha disciplina também o permite, não é? Se calhar, todas permitem. Eu tenho sempre uma preocupação com isso e, o programa, nesse
aspecto, também acho que é bom. Há contextualização a mais, às vezes. Mas, parece-me que é sempre bom relacionar aquilo que nós damos, os conteúdos, com o dia a dia dos
alunos, para eles perceberem o porquê de estarmos a estudar determinado conteúdo. Para que é que isto me interessa? Se não eles também não têm motivação.

Há!... mas pronto, eu noto isso. Já estou a fugir á pergunta, não estou? Se calhar estou!... (gargalhada sonora). Mas, qual era a pergunta? Era a pergunta das competências e objetivos, era, basicamente, era isso. O objetivo, para mim parece-me que é algo cumprido a curto prazo, ao passo que a competência, se de facto foi adquirida, seria a longo prazo e o aluno não a perderia. As competências nós ganhamos, por exemplo, na primária: saber somar, saber multiplicar, saber ler, escrever... Se calhar, na altura, nem sabemos o que aquilo quer dizer, mas depois, mais tarde, nós conseguimos... não é? cruzar com outras coisas...

Ent. – E como é que cruza isso com esta outra ideia. Como sabe, no ensino básico existe um documento orientador e que é o documento “Competências Essenciais do Ensino Básico”...

E3FQ3C – Uh!... Uh!...

Ent. – Porém, no ensino secundário não existe nenhum documento equivalente...

E3FQ3C – Pois não!

Ent. – Como interpreta, como olha para este facto?

E3FQ3C – (silêncio) Se calhar, no secundário nós vamos usar as competências que supostamente deveriam ter sido adquiridas no básico. Portanto, parte-se do pressuposto de que essas competências já não seriam... Hã!... necessárias avaliar no secundário, digamos assim. Em princípio estariam adquiridas no básico.

Eu acho que, neste momento, o secundário está muito preocupado com os conhecimentos e com os Exames Nacionais. E eu também assino por baixo pois, a minha preocupação, quando leciono o secundário, é preparar os meus alunos para o exame final, Hum!...

Ent. – Mas a que se deve essa preocupação maior, primeira?

E3FQ3C – Porquê?... E, se calhar, até está mal, até estou errada. Porquê? Porque é a vida deles que está em jogo. São os resultados no exame final que vão ditar as escolhas deles para a faculdade. Eles, depois até podem não fazer as melhores escolhas, mas... a minha maior preocupação como professora é garantir que, de facto, eles têm conhecimentos para se saírem bem nessa prova porque, senão, se isso não acontecer, eles podem dizer que a culpa é minha: “A professora não deu a matéria toda”, “A professora não falou nisto ou naquilo e saiu-nos no exame”. E, de alguma forma, tenho a responsabilidade do futuro deles nas minhas costas.

Ent. – E acha que é incompatível trabalharmos o aluno no sentido de prestar provas num Exame Nacional com o competencializar, não sei se a palavra existe, o aluno?

E3FQ3C – Não, não é incompatível. Eu falo muito vezes disto com eles. Eu não quero ser uma treinadora de exercícios. Eu quero que eles compreendam a matéria. Isto não é tarefa fácil. Claro, isto é uma missão que eu tenho. Era bom que eles conseguissem, compreendessem tudo o que eu gostava que eles compreendessem, não é? Mas... é essa a minha tentativa: que eles, de facto, compreendam a matéria e, é por isso que não vale a pena dar ou fazer quinhentos exercícios. Se eles fizerem dois ou três, mas diferentes uns dos outros, se eles fizerem dois ou três e os perceberem, estão competentes para o que aparecer na frente, estou-me a fazer compreender? Não?...

Ent. – Está, está...

E3FQ3C – Enquanto, eu noto muito isso, muitas vezes a nível dos explicadores, muitos dos meus alunos têm explicador, de certeza, preocupam-se em fazer... Oh! Professora arranje-me fotocópias daquele livro, não sei quê... Querem montes de exercícios... Não é a quantidade, é a qualidade. Eu sei que, às vezes, é preciso fazer mais um ou outro diferente daqueles trabalhados para eles perceberem. Mas, se eles perceberem a mecânica, estão aptos para o que lhes aparecer pela frente. Agora, há coisas que eles têm de treinar? Eu acho que há, acho que há, mas treinar não é sinónimo de mecanizar. Eu também não sou... Eu acho que a memorização, por exemplo, é importante. Mas, esse obstáculo eles têm-no contornado com a calculadora. Isto está a ser gravado, não se pode dizer, mas o Júri Nacional autoriza que eles levem calculadoras gráficas que têm memória. Portanto, coisas que sejam de pura memorização, para não lhes dar a branca no exame, eles podem colocar na calculadora e estão autorizados a consultar tudo o que quiserem na calculadora. Agora, eles vão ter é que saber relacionar isso com aquilo que lhes aparecer à frente. E, aí está a competência (silêncio).

Ent. – Não tem mal nenhum eles poderem levar a calculadora e...

E3FQ3C – Para mim, não!...

Ent. – Assim como não tem mal nenhum o advogado ter...

E3FQ3C – O código!

Ent. – O código à mão para poderem consultar. O problema, acho eu, está no saber consultá-lo!

E3FQ3C – Claro! Claro! Não me pergunte qual é o número atómico do tungsténio, que eu não sei. Eu não sei a tabela periódica de cor e salteado. A tabela periódica é para ser consultada, não é?

Ent. – Pois!

E3FQ3C – Pronto. Eu acho que é isso. Não acho mal que eles levem esses auxiliares de memória na calculadora. Agora, o exame está feito para eles saberem relacionar as coisas, não é?... Quem faz o exame já sabe que a calculadora vai ser utilizada, nesse sentido. Portanto, é essas competências, esse relacionamento de conhecimentos, essa compreensão que eu gostava de desenvolver neles, não sei se consigo, tento (silêncio). É para isso que trabalho. Se consigo ou não, a história é outra (riso franco e sonoro).

Ent. – No essencial, o que pensa o que são as competências?

E3FQ3C – O que é ser competente... Para mim é conseguir dar resposta a um problema. Se eu tenho uma situação na minha frente que para mim é um problema, e eu conseguir resolvê-la, tenho competência para resolver aquele problema. Agora, claro que... é um bocadinho difícil eu ser competente para todos os problemas, não é? E, às vezes, eu sinto-me uma professora um pouco incompetente. Sinto! Quando eu acho que as coisas até correram muito bem, a aula correu muito bem, os alunos até responderam como eu queria e, no outro dia, faço um mini-teste ou uma “questão de aula” verifico que, afinal, aquilo que eu ontem julguei que ficou bem sabido não ficou nada bem sabido, ou que eles não são capazes de fazer os raci... a relação que se pretendia, sinto-me incompetente, não fui capaz de, de pôr os meus alunos a resolver aquele problema, não fui capaz de transmitir aquela competência, não é? Neste momento, para mim é um problema: será que eu serei competente para eles, o suficiente para eles tirarem boa nota no exame final? É um problema para mim. As competências não são apenas para os alunos, também são para o professor, não é? Eu não sei se eu própria tenho competência que precisava para desempenhar a profissão... Ah!, meu Deus! Isto está a ser gravado (riso franco). Mas é verdade!

Ent. – Mas esta nossa conversa é anóni...

E3FQ3C – É anónima, eu sei. Mas é a minha voz que aí está! Está aí bem identificada.

Ent. – Eu juro, eu juro que ... não a...

E3FQ3C – Eu sei! Eu sei! Estava a brincar. Mas, de qualquer maneira são reflexões que eu faço. Mas ainda bem que as faço porque se as não fizesse ainda era pior, não é? Quem não pensa, quem não reflete sobre aquilo que faz com os alunos, sobre as suas práticas, se calhar, é pior. Ao menos, eu penso nisso e, às vezes, fico desgostosa, ainda
170 fico às vezes frustrada, muito frustrada: “Mas afinal eu investi tanto aqui, achei que era este o caminho e...”

Ent. – Mas ao refletir, ao pensar sobre as suas práticas, leva-a a alterar...

E3FQ3C – Claro! Não é? Se vejo que não está a dar por aquele caminho, o defeito deve estar no caminho, vamos por outro. Insistir no erro é que não, porque senão... (risos). Eu não consigo dar duas vezes o mesmo, até no mesmo ano a duas turmas diferentes, não consigo dar da mesma forma, os mesmos materiais. Tenho de alterar, não é? Não sei como há pessoas que conseguem fazer!

(Fomos interrompidos por uma colega que entrou no gabinete onde a entrevista estava a acontecer)

Uma pessoa pode usar uma ideia ou outra, obviamente... ou pôr exercícios, os exercícios até podem ser usados, mas se calhar, às vezes, os caminhos têm que ser alterados. Na primeira vez, se calhar não deu os resultados que queria, ou então até deu, e vamos usar o mesmo...

Ent. – Como é que construí o seu conhecimento sobre as competências?

E3FQ3C – Hã!... (encheu o peito de ar e expirou) Aí está uma boa pergunta! Eu acho que é, a competência em si, eu acho que é a linguagem do dia a dia, não é? A minha filha ainda não é competente para descascar batatas, mas há de sê-lo, não é? Ou outro legume qualquer. Quando ela for competente para descascar uma coisa, vai ser competente para descascar qualquer coisa. Eu acho que a competência para fazer alguma coisa é que ela...

Ent. – Acha que a sua filha por ser competente para descascar uma batata também o vai ser para descascar uma cebola?

E3FQ3C – Hã!... É capaz de ter mais dificuldade, mas vai desenrascar-se, porque o método é o mesmo: mãozinhas e faca. Vai ser uma situação nova, mas a competência é isso mesmo, adaptarmo-nos a situações novas e desenrascarmo-nos, não? (riso franco).

Ent. – Do seu ponto de vista a introdução do modelo curricular das competências trouxe alguma alteração substancial nas práticas dos professores da sua escola?

E3FQ3C – Eu não sei! Hã!... Sinceramente, eu acho que os professores ainda continuam a trabalhar muito, não no caso do meu grupo disciplinar, no meu grupo até trocamos muito material e discutimos entre nós práticas, exercícios e até dúvidas de cariz científico... Mas, eu acho que os professo... o trabalho dos professores ainda é muito individualista, ainda é...

Ent. – E não individualizado? É individualista!

E3FQ3C – É cada um a trabalhar por si. Não sei se apliquei corretamente o termo, mas... Cada um tem o seu trabalhinho, fecha-se, e é meu... é assim que eu faço e pronto. Os prof... Não são todos os professores que têm à vontade para que um colega

entre na sua sala de aula quando está a dar aulas. Isso mete alguma confusão a alguns professores. Essa história... E agora com a avaliação... “Ele vai achar que eu sou melhor ou pior que ele...”. Isto existe ainda muito, existe muito. No grupo de Físico-Química eu acho que existe menos um bocadinho, porquê? Porque estamos habituados a preparar, nós não temos... o horário para preparar as atividades experimentais não está devidamente concertado com a disponibilidade do laboratório. Então, muitas vezes, eu quero preparar uma experiência e tenho que ir lá com o colega a dar a sua aula, e tenho que lá ir buscar isto ou aquilo... E noto que, alguns professores, alguns colegas estão mais à vontade e outros estão menos. Eu não me importo nada. Mas eu acho que é por causa destes juízos que se fazem, avaliação... Eu, portanto, não tenho muito a noção de como é que é o trabalho dos outros. Está-me a pedir para avaliar o trabalho dos... Fazemos reuniões de articulação entre Físico-Química, Biologia, Matemática, mas... não resulta em nada. A meu ver. Pode resultar num ponto ou noutra, mas na prática, no essencial, no global, cada um continua a trabalhar... Há mais articulação no interior dos grupos do que entre disciplinas. Por isso, eu não tenho muito a noção de como é que os outros professores... Do meu grupo, penso que trabalharão muito dentro daquilo que nós fazemos... do que eu faço. Nós trocamos muitos materiais entre nós, e como trocamos materiais, ideias, experiências, é natural que aquilo que eu faço seja mais ou menos o que os meus colegas fazem. Por exemplo, encontramos materiais na Internet, simulações, vídeos e trocamos entre nós. Não sei como é que acontece nas outras disciplinas e com os outros grupos. Não posso estar a... a emitir esse tipo de opinião.

Ent. – Permite-me uma pergunta mais de carácter pessoal?

E3FQ3C – Claro! Esteja à vontade.

Ent. – E, no seu caso particular, houve alteração nas suas práticas pedagógicas com a introdução do discurso das competências?

E3FQ3C – Sinceramente, eu acho que não. Eu acho que isso também tem a ver com a maneira como nós fazemos o estágio. E a minha professora de estágio, a minha orientadora, que era professora, não é? eu acho que ela já tinha as coisas orientadas muito para o saber fazer. Por exemplo, à bocado falávamos de notícias, de interpretar notícias... já fazíamos muito disso no estágio. Levar uma notícia sobre... Eh!... acidentes rodoviários. Porque é que o acidente aconteceu? Hã!... Os dois carros seguiam muito juntos. Então, pegamos aí para definir o que é a distância de segurança. Estou a dar um exemplo. Portanto, já... eu acho que este tipo de práticas também têm muito a ver com a nossa formação no estágio, como nós aprendemos inicialmente a ser

professoras. Por isso, se calhar alguns orientadores vão mais para a resolução de problemas, para essas práticas mais orientadas para, para o dia a dia, e outros orientadores nem tanto, não sei... Não posso falar dos ... como é que são os outros orientadores, porque eu só trabalhei com a minha, não, não sei...

245 **Ent.** – E em que medida esta nova linguagem das competências se refletiu, por exemplo, na preparação dos anos letivos, nomeadamente nas planificações? Houve alteração na linguagem utilizada, nos procedimentos previstos?

E3FQ3C - (Prontamente) Houve, houve. Em vez de objetivo, em cima está escrito competência e a seguir deve ser: “O aluno deve ser capaz de... E aparecem os objetivos anteriores... Mas os objetivos são mais específicos. Isso é o que eu penso. As competências, e como sabe, temos as competências gerais e as competências mais específicas de cada disciplina, de cada área, não é? Têm a ver com vários fatores: sociais, culturais educacionais...

(Novamente interrompidos por uma colega que entro no gabinete onde a entrevista estava a acontecer)

255 Praticamente é isto. A prática planificadora praticamente é esta. O que eu acho é que os objetivos, o termo ficou para trás, deixou de se usar, mas (silêncio) mas não sei até que ponto as competências não vêm substituir os objetivos. Não serão sinónimos? Não será uma questão de semântica? Não sei.

260 **Ent.** Está a querer dizer-me que a alteração foi, então, como às vezes se diz, “para inglês ver”, cosmética?

E3FQ3C – Eu acho que foi. Na minha modesta opinião acho que sim. Eu acho que quem quer desenvolver competências nos alunos sempre desenvolveu, independentemente de se chamar objetivos ou não, independentemente dos nomes que chamarmos às coisas. Eu acho que foi mesmo uma questão de linguagem. O nosso objetivo deve ser o desenvolvimento de competências. O aluno deve ser capaz de ser competente para fazer alguma coisa. Chamar-lhe objetivo, chamar-lhe competência, sinceramente, a meu ver é indiferente. No fundo devemos procurar ou aquilo que eu pretendo procurar é tornar o aluno competente (silêncio).

270 **Ent.** – Tem ou conhece resistências, individuais ou coletivas, por parte dos professores relativamente a este modelo curricular fundado nas competências?

E3FQ3C – É muito mais difícil trabalhar no sentido de desenvolver competências nos alunos que pô-los a papaguear coisas, não é. É bastante mais complicado. Por isso, nós dizemos assim: “O aluno deve ser capaz de relacionar não sei o quê...”. Se calhar, para

os professores é mais difícil avaliar isso e, se calhar, quando avalia vai ter de reprovar mais alunos do que aquilo que gostaria. E, a seguir, vão-nos cair em cima, porque temos metas a atingir (silêncio). Isto é uma pescadinha de rabo na boca. Nós, se calhar, temos de fazer de conta que o aluno cumpriu o objetivo porque ele disse que “sim” no teste... Eu não sei, eu não tenho a certeza se os testes avaliam de facto as competências, começa por aí... Hã!... Pronto é o elemento mais objetivo que nós temos. Mas o aluno responde, como eu lhe disse à pouco, se calhar, a melhor avaliação das competências faz-se passado algum tempo. Ali, no curto espaço de tempo, ele vai cumprir o objetivo de saber aquilo, vai papaguear aquilo, não é? E aí os professo... para nós é mais fácil, é mais difícil dizer: “O aluno sabe porque respondeu no teste”. E, se perguntar no final do ano, será que vai saber? Será que vai funcionar? A duração dos dias e das noites com a rotação da Terra? Ou das estações do ano com o movimento da Terra à volta do Sol e inclinação do eixo? Na altura até soube, mas será que adquiriu a competência? (silêncio) E, se calhar, os professores, às vezes, fazem... é preferir acreditar que sim porque, senão, vai dar-lhes muitas dores de cabeça, muitas dores de cabeça.

Ent. – Como assim?

E3FQ3C – Percebem que eles próprios não foram competentes em desenvolver competências nos alunos. E daí vem a frustração profissional (silêncio).

Ent. Portanto, relaciona os resultados escolares dos alunos com uma certa frustração profissional?

E3FQ3C – Claro! Então não? (ar de espanto). Não foi competente para desenvolver competências. Se foi mau o resultado...

Ent. – Então quer dizer que as resistências que diz existirem não são explícitas mas são camufladas?

E3FQ3C – Sim! Eu acho que sim! Eu acho que, para os professores, para não haver tanto esse sentimento de frustração, Hã!... se calhar, ensinar o objetivo, por objetivos, ensinar os alunos para que eles saibam coisas é mais fácil. Eu acho que sim!

Ent. – Professora, já foi dizendo alguma coisa sobre isto, mas, o que é que acha ou quais são as competências fundamentais que a escola valoriza ou ignora quando avalia?

E3FQ3C – Não percebi a pergunta!

305 **Ent.** – Anteriormente falou no caso dos testes, no caso dos exames, e dizia-nos que não sabia muito bem se, por exemplo, os testes avaliam competências...

E3FQ3C – Sim!...

Ent. – A minha pergunta vai nesse sentido...

E3FQ3C – Uhm!...

Ent. – Quais as competências fundamentais que a escola, através dos mecanismos de que dispõe, nomeadamente testes, exames, que valoriza ou não mede, de todo?

E3FQ3C – (silêncio) Mas, competências transversais a nível de várias disciplinas?...

Ent. – Ou apenas de uma disciplina. Por exemplo, a Físico-Química?

E3FQ3C – Ainda não compreendi muito bem a pergunta!...

Ent. – À pouco disse que não tinha a certeza se os testes medem as competências. A que competências se queria referir?... Por exemplo, o caso do Português. Vamos imaginar que o teste ou o exame gira todo em torno de um dado escritor. O aluno pode saber papaguear muitas coisas sobre esse mesmo autor, deter muita informação a respeito do referido autor. Daí posso concluir que ele é um aluno competente na língua materna?

E3FQ3C – Se ele, a seguir, não souber construir frases, construir um texto, construir um discurso minimamente coerente... com cabeça tronco e membros onde as ideias aparecem articuladas... não!

Ent. – Então, no contextos de avaliação de que dispomos...

E3FQ3C – Temos que diversificar os elementos de avaliação e não basearmo-nos nos testes. Não podemos esquecer que a competência, muitas vezes num teste, as competências podem não ser bem avaliadas por uma diversidade de fatores. Os miúdos têm problemas de stress nos testes. Portanto, a termos apenas um indicador, acho que pode ser muito errado.

Temos de diversificar, não é? Quanto mais diversificados forem, menos estamos a treinar o aluno para determinado tipo de... de questões. Se nós tivermos questões mais de resposta aberta, mas também de escolha-múltipla, aquelas matreirinhas que requerem atenção, concentração, que requerem manipulação até de expressões matemáticas, eh!... produção de relatórios, por exemplo, das atividades laboratoriais, eles têm que fazer um relatório. Claro, se o relatório não for feito na própria aula, a fraude vai ser frequente... Ou seja, se os deixarmos levar o relatório para fazer em casa, eles a seguir vão ter ajuda externa ou vão à Internet procurar um relatório idêntico... Mas, se for feito na própria aula... Eles, portanto, eles fazem a experiência e, a seguir, realizar o relatório dessa experiência, o objetivo experimental, o que é que obteve, crítica dos resultados... Portanto, nós se diversificarmos este tipo de instrumentos, acho que conseguimos... eh!... avaliar melhor se o aluno percebeu a matéria ou não.

Ent. – E, os exames finais. Acha que eles avaliam as competências em Físico-Química e que são propostas no programa curricular?

345 **E3FQ3C** – É assim. Os exames nacionais condicionam o aluno logo à partida pelo sistema nervoso. É sempre uma situação especial. Eu tenho a sensação que os alunos podem fazer melhor do que aquilo que, muitas vezes, efetivamente fazem. Porquê? Vaim-me dizer que é um instrumento objetivo igual para todos! É verdade! A avaliação é sempre subjetiva. O teste que eu faço pode ser mais ou menos difícil do que o dos outros professores. Por isso, é que os professores devem tentar fazê-los em conjunto e, há escolas em que o fazem. Mas, também não é objetivo se tentarmos compará-lo com o de outras escolas. Não é? O exame nacional, ele de alguma forma tenta ser um critério... eh!... mais objetivo, para todos igual. É? Não sei! Não tenho essa certeza! E, vou-lhe dizer porquê. Por sorte, pode calhar mais perguntas de um tema melhor estudado pelo aluno, ou que o professor de uma escola explorou mais, não é? e outro 350 deu menos ênfase e andou mais para a frente porque até tinha mais dificuldades e, então, aquilo, é para despachar, não é? Por isso, é um critério igual para todos, é, mas é claro que depois tem outro, tem a nota da frequência, outro que pode ser, pode ser diferente de escola para escola, a percentagem de nota de aula, a percentagem de laboratório é 30% para todas, mas estes 30% da prática laboratorial podem ser medidos 360 de muitas maneiras... Pode ser um teste só de perguntas laboratoriais, pode ser só avaliar os relatórios que eles levaram para casa e fizeram com o explicador ou foram à Internet copiar... Portanto, mesmo esses 30% também não vão ser... medidos de igual forma em todas as escolas.

Portanto, o exame nacional, eu acho que é uma tentativa de nivelar os alunos, de ser 365 alguma coisa que introduza uma certa... como hei de dizer, objetividade, igualdade, regulação no sistema mas... Dentro do subjetivo, é alguma coisa que é mais objetiva, mas é claro que pode haver diferenças, como lhe disse. Pode haver um professor que tenha insistido mais naquela matéria que, por sorte, saiu no exame nacional, e outro que não o tenha feito.

370 **Ent.** – Ou o aluno ter acordado mal disposto...

E3FQ3C – Exatamente! Ou o aluno ter acordado adoentado, nervoso... Aqui, nesta escola, existe outro fator que é, eh!... O que querem é ficar com o 12º ano, não lhes interessa a faculdade. Muitos deles: “Eu só preciso de tirar seis para passar” e, portanto, trabalha para o seis e a nota de frequência cobre o resto. “Eu só preciso não sei

375 quanto...” E, depois, veem-se as discrepâncias entre as notas dos exames e as notas de frequência, não é?

Ent. – Uma vez que está a falar disso... e só por curiosidade. Em tempos esta situação já existiu. Os alunos concluíam o 12º ano com a nota de frequência e, só quem quisesse entrar na faculdade, se sujeitava ao exame nacional. Achava bem que este modelo fosse
380 adotado?

E3FQ3C – (silêncio) Uhm!... tem pontos fortes e fracos. Eu sou contra, por exemplo, contra os rankings das escolas. Acho que é mau, por exemplo, para a autoestima dos nossos alunos, que estão integrados neste meio, que façam comparações com colégios em que os alunos, em casa, têm ótimas bibliotecas, condições, e em que têm pais que
385 sempre puxaram por eles desde pequeninos, não é? Eh!... Essa comparação para mim... Portanto, para mim seria injusto aqui ficasse, ficasse aqui com um 12º mais manco do que um aluno noutra escola ou noutro contexto social.

O exame nacional é nivelador. Mas nós vivemos num meio que não é do mesmo nível que outro meio. Nós estamos a querer, a pôr a competir alunos que não são iguais. Eu
390 sei que isso é puxar por eles, e eles precisam que puxemos por eles, e dizer-lhes. “Vamos lá sair deste marasmo”, “Vamos lá embora, vamos sair daqui, deste meio, vamos para a faculdade”, não é? Mas, por outro lado, um aluno que, se calhar, tire um treze neste meio, fez mais, trabalhou mais do que um aluno que tirou quinze noutro meio mais favorecido, mais privilegiado. Estou a fazer-me compreender? Ou estou a
395 fazer...

Ent. – Está, está perfeitamente...

E3FQ3C – Eh!... Mas, depois... é uma questão de justiça social Mas, depois, eles têm outras competências, competências de desenrasque que, se calhar, alunos que sempre tiveram a papinha feita, não têm, não é?

Ent. – Está a pensar em alguma coisa, em alguma competência em especial?

E3FQ3C – Deixe-me pensar... Competências sociais, por exemplo, não é? Nós temos ótimos alunos, alunos de ótimos colégios que não têm competências sociais. Se calhar, vão ser integrado numa empresa e não vão ser capazes de se relacionarem com os outros elementos da empresa. Tem que ser sempre tudo à maneira deles, não têm flexibilidade
405 para integrar uma equipa de trabalho. E, se calhar, estes alunos daqui, com notas mais baixas, se calhar, sempre jogaram à bola na rua e sempre aprenderam que, de vez em quando dão e que outras levam. E, se calhar, conseguem relacionar-se melhor com os

outros e serem mais flexíveis num grupo de trabalho do que outros alunos (silêncio). Não sei... Estou a fugir às questões, estou a divagar muito e não estou a responder...

410 **Ent.** – Então, que obstáculos, que barreiras identifica no sentido de concretizar o modelo curricular das competências, uma pedagogia das competências?

E3FQ3C – É difícil! É difícil ter uma receita. É difícil! Não é fácil nós... É como a avaliação dos professores. Não é fácil, não é? É preciso avaliação? É! Acho que sim! Não tenho medo dela. Dou o meu melhor e pronto. Se é bom ou mau, isso agora... não
415 é? Mas, eh!... É como lhe digo, não há a receita certa. Nós tentamos, se calhar, os senhores do Ministério da Educação também tentam, mas lá está, estas competências sociais de que lhe falava à pouco, depois vão entrar na formação de cada aluno como as competências em Físico-Química, não é? Nós queremos indivíduos que saibam muita Físico-Química? Queremos! Mas também queremos que eles depois saibam estar no
420 local de trabalho, saibam trabalhar em equipa, saibam ser cidadãos, pais, mães... Como um médico. Nós agora, há aquela ideia de que se o aluno é muito bom, toca a ir para Medicina porque é um futuro certo e com certeza confortável, não é? Mas, depois temos médicos que não têm competências pessoais e sociais para lidarem com os doentes, não têm o gosto pela profissão para lidarem com os doentes. Simplesmente, tiveram a sorte
425 ou o azar de serem muito bons alunos e, portanto, puderam ir para o curso de Medicina, não é? Mas são médicos competentes? Aquilo, as competências...

Ent. – Mas, isso, não faz deles médicos competentes?

E3FQ3C – Se calhar... falta-lhes qualquer coisa porque as competências são de todos os âmbitos, não é? Não é só no saber, no domínio dos conhecimentos, também é no
430 saber relacionar-se com os outros (silêncio), no ser atencioso para os outros, no saber explicar aos doentes as maleitas. Não era bem isto que, se calhar, queria que eu falasse...

Ent. – Não quero nada em especial. Eu só quero...

E3FQ3C – Ah!... Pronto! Ok! È que eu misturo as questões. Estou a falar da escola e
435 depois passo para o mercado de trabalho...

Ent. – Isto é uma conversa e, como tal...

E3FQ3C – Está bem! Pronto! Está bem! Ok! Ok!..

Ent. - A mim o que me interessa é saber o que a professora tem para partilhar comigo, , o que a professora pensa sobre estas matérias objeto da nossa conversa..

440 **E3FQ3C** – Pronto! Pronto! É isso...

Ent. – Na sua formação inicial, por acaso, teve acesso ou abordou a metodologia ou a pedagogia por competências?

E3FQ3C – Não! Na minha formação inicial era “Os alunos têm que saber isto, aquilo...”. Era só a parte da... (silêncio).

445 **Ent.** – Da pedagogia por objetivos?

E3FQ3C – Exatamente! Isso mesmo, a pedagogia por objetivos, pronto. E vou-lhe dizer que... aprendi muito mais no ano de estágio do que nas cadeiras de pedagogia e de currículo na faculdade... (silêncio). Ninguém, ainda hoje não sabe.

Ent. Desculpe interrompê-la. Consegue explicitar essa sua ideia?

450 **E3FQ3C** - Consigo, os professores, as faculdades não formam os alunos nesse sentido. Não formam, simplesmente. Não, claramente. Não se falava de competências, não. Falava-se dos objetivos, da pedagogia por objetivos. Da terminologia, da taxionomia de Bloom, é assim que se diz, não é? Era essa que vigorava na minha altura, não é? Era essa.

455 **Ent.** – Mas, não era suposto que a faculdade fosse o farol, estivesse na vanguarda do saber e do fazer pedagógico?

E3FQ3C – Sim, claro! Mas, no meu caso e a meu ver não o foi. Se calhar, para outros colegas, que têm outros métodos de trabalho, se calhar até acharam que a faculdade foi esse farol, foi melhor que a aprendizagem do estágio. Na minha experiência pessoal, eu
460 considero que foi muito mais importante, eu aprendi muito mais a ser professora no ano de estágio, também porque já me relacionei com alunos e vi outras pessoas a relacionarem-se com os alunos e como abordavam, contornavam, ultrapassavam as dificuldades, da mais variada ordem, de cariz científico, de modos de estar na sala de aula, de relacionamento que estes alunos levantavam, do que na faculdade. Na
465 faculdade éramos alunos na mesma. Os professores diziam-nos: “Devem fazer assim, assado, cozido, frito...”. Devemos, está bem. Mas, e a parte de... do fazer?

Ent. - Quer dizer que, na faculdade, os professores nunca vos colocaram a fazer isso que diziam que deviam fazer?, nomeadamente, a fazer uma planificação, a preparação de uma aula? Nem simulações?

470 **E3FQ3C** – Pois!... Colocaram-nos a dar uma aula num semestre. O que é uma aula num semestre? Lá estamos nós a mexer naquelas coisas. Acordámos mal dispostos, vamos ser avaliados, já não fazemos o nosso melhor porque é aquele momento especial, não é? Acho que o estágio, nesse aspeto, é bem melhor do que as cadeiras de pedagogia na... na faculdade.

475 (Fomos novamente interrompidos por uma colega que entrou no gabinete em que a entrevista estava ocorrer.

Colega - Há!... Desculpem... Deixem-me só tirar o dossier da minha turma.

E3FQ3C – Está à vontade...).

Ent. – E, e no contexto da avaliação contínua? Alguma vez teve acesso a ações de
480 formação cuja temática incidisse sobre as competências?

E3FQ3C – Não! Na formação contínua não me lembro de ter visto alguma ação ligada às competências, pelo menos no Centro de Formação a que a minha escola pertence. Mas, na formação contínua eu, por acaso, aposto mais na reciclagem de conhecimentos científicos, pronto. Nesse aspeto, se calhar, estou a ser pretensiosa, e acho que as
485 minhas lacunas são mais nesse aspeto (sorriso). Portanto, há coisas que eu acho que já estou a ficar enferrujada e vou à faculdade. Aí a faculdade é o meu farol, levar aquelas ensaboadelas, fazer aquelas competências na área, por exemplo, na gestão sustentável de recursos, até porque, na formação inicial esse relacionamento com o nosso dia a dia não foi tão enriquecedor como deveria ser e, portanto, nessas ações de formação, dadas
490 pelos professores que já foram meus professores na altura, não é? É sempre uma mais valia. Aposto mais nestas Por exemplo, este, este ano vou fazer uma formação na área da Matemática, mais concretamente nas calculadoras gráficas, pois os meus alunos têm muitas dificuldades em manipular essas máquinas gráficas, há aí umas novas, e eu não consigo dar-lhes resposta...

495 **Ent.** – Não consegue ajudá-los...

E3FQ3C – Não consigo ajudá-los a trabalhar com elas. Apesar de ser uma calculadora, trazer um livro de instruções, eles, pelos vistos, não têm a competência de ir ao livro de instruções (sorriso) e pô-la a funcionar direito, não é?

Ent. – Mas eles, no que a Máquinas diz respeito, costumam ser mais competentes do
500 que nós, adultos.

E3FQ3C – Pois é! Costumam, de facto, mas não são. Já tive uma turma de alunos muito mais fracos do que estes que tenho atualmente, e que dominavam aquilo completamente. Estes... estes estão a acusar muitas dificuldades com as máquinas novas. Portanto, este ano a ação de formação que vou fazer, não sei se vou fazer outra
505 ou não, também estamos condicionados pela parte monetária, porque sempre que vou à faculdade tenho de pagar cem euros do meu bolso para fazer uma ação de formação, e este ano estou sem subsídio de férias, não é verdade? Hã!... por isso, também estamos

condicionados por isso, e essa das calculadoras, parece-me que é daqui do Centro de Formação Júlio Resende e, e, interessa-me.

510 No ano passado fiz uma na escola com um colega nosso sobre equipamento, “Quadros Interativos”. Portanto, aposto assim um bocadinho mais em conhecimento de coisas novas, científicas, da minha área. Se calhar, devia agora, agora que me levou a pensar nisso, fazer uma em competências e na parte de relacionamento com os alunos... Talvez!...

515 **Ent.** – Só a título de curiosidade. Mas chegou ao seu conhecimento, a promoção por parte de centros de Formação, de ações relacionadas com a temática das competências?

E3FQ3C – Não! Que me lembre, não! Talvez porque eu própria não procurei. Eu, normalmente, sou eu que procuro naquilo em que sinto mais dificuldades...

Ent. – Mas tem conhecimento das ações de formação levadas a cabo pelo centro da sua
520 área?

E3FQ3C – Sim, tenho! O Centro de Formação Júlio Resende de Gondomar...

Ent. – E do conhecimento que tem, ele nunca disponibilizou...

E3FQ3C – Não sei! Não posso dizer isso. Normalmente eu... Também não tive... Não procurei... A questão é esta. Não vou colocar defeitos, o problema no Centro de
525 Formação...

Ent. – Não quer acusar injustamente – É! É! É isso mesmo.

E3FQ3C – Como sabe, e na sequência da nossa conversa inicial, houve recentemente aquilo que pode ser designado como uma recentração curricular. O nosso ministro da Educação, Nuno Crato, despachou que, a partir de agora, acabam-se as competências...

530 **E3FQ3C** – Uh! Acabaram de matar as competências (riso).

Ent. – E recentrou o currículo nos conhecimentos essenciais.

E3FQ3C – Eu acho que o objetivo dele é tornar os alunos mais competentes. Apesar de ter acabado com o nome de competências. Eu acho que o objetivo, sinceramente, ele quer que os alunos sejam melhores, ele quer que os alunos sejam mais competentes.
535 Pode ter acabado com o nome, não é isso que... Lá está, é uma questão de termo.

Ent. – Acha?

E3FQ3C – Acho! Acho que é uma questão de palavras. É impossível que um Ministro da Educação não queira que os alunos sejam mais competentes do que aquilo que são. Não queira que os alunos desenvolvam competências. É por objetivo? O objetivo é:
540 tornar os alunos competentes. Isto é o que eu penso, sinceramente.

Entrevista 4

Ent. – Professora, como sabe, em 2001 verificou-se uma revisão curricular do ensino básico e, em 2004, uma reforma curricular do ensino secundário. Nesses momentos reformistas apareceu, pela primeira vez a linguagem ou o discurso das competências...

E4Por3C – Uhm!... Uhm!...

05 **Ent.** – De lá para cá, a literatura da especialidade e as conversas que vamos podendo ouvir na sala dos professores...

E4Por3C – Uhm!... Uhm!...

Ent. - Olham para este discurso das competências de dois modos diferentes: uns entendem-no como uma “moda” ou como mais uma moda, outros, têm uma visão
10 diametralmente oposta, percebendo-o como um vetor estruturante numa mudança curricular e também na mudança das práticas dos professores. Com qual destas duas posições se identifica?

E4Por3C – Eh!... Na altura, quando se começou a falar de aprendizagem por competências ou do ensino por competências, eu acho que as pessoas não sabiam
15 exatamente o que isso consistia, não é? Eh!... Depois, gradualmente, fomos alterando a postura face ao ensino por competências, porque estamos ainda muito ligados aos objetivos. Neste momento... acho que sou capaz de me identificar com esse tal ensino por competências. Agora, provavelmente, não sei se os efeitos pretendidos pela mudança curricular foram de facto atingidos, não sei se os efeitos, realmente, foram
20 produtivos, não é? Se os resultados foram produtivos porque... Se calhar eu já estou a extrapolar para outra, para outras questões... Hã! Eu acho que, realmente nós tivemos consciência que os miúdos não precisavam de conhecer... determinados conteúdos, não é? para saber fazer, para ter competências, não é? Podiam não ter um processo de leitura, a sequência, o processo de ensino de leitura podiam não ser exatamente o mais
25 indica... quer dizer, eu podia ensinar de uma maneira, mas eles podiam ter atingido a competência de outra forma, não é?. O que é que eu acho. Eu acho que, neste momento, sim senhor, nós, eu, eu penso que valorizamos realmente o ensino por competências, valorizamos o facto do, do aluno saber ou não fazer, não é? Hã!... Mas, às vezes, faz falta a bagagem, o conhecimento. Acho que se negligenciou um bocadinho o
30 conhecimento em detrimento de... eh!... aspetos práticos, eh!... do facto de eu dizer “Ele não sabe mas até tem a competência de... sabe fazer”.

Ent. – Desculpe interromper. Do que me disse posso inferir que entende que um aluno sabe fazer sem esse *background* do conhecimento?

E4Por3C – Eh!... É por isso mesmo. Acho... quer dizer, somos capazes de, somos
35 capazes de, provavelmente, de saber alguma coisa, eh!... não pode exis... não!... Não
pode existir competência sem conhecimento, não é? Mas, o que é que... Eu acho que
descuramos, parte de nós que tivemos de reestruturar a nossa maneira de ser professor,
não é?, que funcionamos primeiro com os objetivos educacionais e que aprendemos a
40 valorizar os conhecimentos, os conteúdos, gradualmente temos vindo a descurar o
conhecimento para o facto de... negligenciarmos um bocadinho os conhecimentos para
valorizarmos aquilo “Ah!... ele até sabe fazer. Ele até sabe falar. Mas, às vezes, não é?
Escreve mal às vezes, mas é capaz de articular, não é?” Com o facto de, de... evidenciar
alguns aspetos ao nível prático.

Ent. – E, em seu entender, qual terá sido a razão ou as razões que...

45 **E4Por3C** – Uhm... Uhm...

Ent. - ... Que terá ditado essa mudança curricular e esta mudança de discurso?

E4Por3C – Exatamente o facto de eu considerar que os miúdos não têm, se calhar, o
leque de conhecimentos necessários depois para, para as diversas saídas profissionais,
para entrar numa faculdade que continua, exatamente, a valorizar os conhecimentos.

50 **Ent.** - Entende que foi isso que ditou a mudança curricular para as competências e/ou
para o aparecimento do discurso das competências?

E4Por3C – E o facto de os alunos não saberem também. O facto do aparecimento das
competências? Ah!... Desse tempo, não de agora?

Ent. - Sim! Sim!

55 **E4Por3C** – Eh!... Desse tempo! Oh!... realmente... O que é que eu acho porque é que
foi alterada a estrutura curricular e o discurso do ensino por objetivos para o ensino por
competências? Porque tem a ver também com o facto de a escola ser uma instituição de
inserção social, não é? e, de certa forma, facilitar a prática, não sei (risos). Não sei o que
se terá passado, não sei se foi isso, mas o facto de eles não privilegiarem o
60 conhecimento e privilegiarem as competências, provavelmente, possivelmente, porque
possibilitava que houvesse um conjunto maior de alunos... Eh!... a escola, como
instituição inclusiva, não é? possibilitaria, se calhar, não uma aprendizagem completa
dos conteúdos (bate com a mão na mesa), mas uma aprendizagem para algum
pragmatismo, para alguma prática da vida. Mas, eu acho, não sei se é exatamente isto
65 pois nunca pensei, nunca tinha pensado nisso em pormenor. Mas, agora que me
pergunta, ocorreu-me esta razão.

Ent. – Professor, continuando ainda no mesmo tema, como interpreta a existência no ensino básico de um documento orientador...

E4Por3C – E não exista para o secundário.

70 **Ent.** – Sim! E que para o ensino secundário não haja um documento similar.

E4Por3C – Exatamente. Se calhar por isso mesmo, não é? É porque convinha que, até ao nono ano, como a escolaridade é obrigatória, convinha que os alunos saíssem com habilitações, não é? Saíssem com um conjunto de competências mínimas. Como...

75 **Ent.** – Desculpe interrompê-la. Já agora, quais acham que são ou devam ser essas competências mínimas, nomeadamente a nível da língua materna?

E4Por3C – (Riso franco) São... Eh!... as aptidões para a vida prática, para a vida, digo eu. O saber escrever de uma forma minimamente correta; o articular de forma minimamente correta a língua; saber estruturar minimamente um raciocínio e saber comunicá-lo, fazendo-se entender; saber ler, o mesmo é dizer, compreender e interpretar
80 uma mensagem, escrita ou oral. Basicamente será isso.

Ent. – E a nível das competências sociais?

E4Por3C – E competências sociais? Exatamente! O saber estar, o ser cidadão, saber atuar civicamente...

85 **Ent.** – Professora, posso inferir do seu discurso que admite a existência de dois discursos curriculares diferentes para dois níveis de ensino diferentes?

E4Por3C – Porque o fim, os objetivos do secundário seriam, serão outros...

Ent. – E quais seriam?

E4Por3C – Sim! É o prosseguimento de estudos (silêncio).

90 **Ent.** – E o prosseguimento de estudos invalida, na sua opinião, que o aluno seja competente?

E4Por3C – O prosseguir estudos para além de... Eh!... para além de haver necessidade de termos ou de sermos competentes, temos também, se calhar, de ser portador de um maior núcleo de conhecimentos, um reforço nos conhecimentos (riso). Eu estou a ver os conhecimentos mais associados ao ensino por objetivos... o saber, o conhecer em
95 detrimento do saber fazer (bate com a mão na mesa).

Ent. – Posso entender das suas palavras que a professora considera que a orientação que existe para o ensino secundário é uma orientação para os saberes, para os conhecimentos, para os conteúdos?

100 **E4Por3C** – Uhm! Uhm!... Sim! Se calhar, talvez por isso depois se tenha admitido a instituição dos cursos profissionais no ensino secundário. Apesar de não, não, não, não

estar associado ao ensino por competências, não é?, a finalidade era outra, se bem que eles também podem prosseguir estudos, mas é uma via muito mais prática, pragmática.

Ent. – No essencial, o que entende por competência ou competências? (Ao mesmo tempo que formulava a pergunta a nossa interlocutora acompanhava-nos com riso)

105 **E4Por3C** – Então, o que é uma competência? Eu tenho ou eu sou competente desde que seja capaz de chegar a um fim, não? Por exemplo, eu quero escrever uma carta, não, eu preciso de, de entregar as minhas habilitações para... Eh!... para um determinado emprego. Ah! Ah! Eu acho que saber elaborar um *curriculum vitae* passa por uma competência... (silêncio) que... previamente tive que conhecer a estrutura para depois
110 conseguir... ah! ah! elaborá-lo. Mas, eu podia também autonomamente, se calhar, procurar e chegar à elaboração do currículo. Eu podia não saber os passos direitinhos, não é? mas sabia implicitamente desde que soubesse escrever, tentar criar um currículo. Se bem que eu considere que seja necessário, então, saber fazer, conhecer, como é que se estrutura para chegar a isso (risos). Isto está muito complicado (risos).

115 **Ent.** – Não está nada. Estamos a ir muito bem (o nosso comentário é acompanhado, sempre, com o ar sorridente da nossa informante). E como é que construiu este seu conhecimento sobre as competências?

E4Por3C – Como é que eu... Com algumas ações de formação, com as conversas que vamos tendo com os colegas, com a legislação que foi saindo e que nos obrigam a ler,
120 não é? acabamos por saber, minimamente, o que é isso das competências, não é? Porque de início isso era muito, muito complicado. O que é isso das competências? Era uma pergunta sempre presente... Entretanto, havia aquela questão das *skills* do inglês, não é verdade?, e foi mais ou menos assim que as coisas começaram a funcionar.

Ent. - Falou aí de ações de formação. Posso concluir que teve acesso a ações...

125 **E4Por3C** – Não diretamente nesta área, não é? Mas suponha que era relativamente à avaliação. Ou deixe-me cá ver... ações de formação que eu tenha frequentado (ar pensativo) Pronto, ou que fossem em temas que, que, quer dizer, que não tivessem de todo que ver com as competências mas que, de certa forma, tinham que ser referenciadas, não é? Ah!... mas nada em termos práticos. Nós, por exemplo, nós nunca
130 planificámos, nós nunca tivemos formação de como planificar uma unidade tendo em vista este tipo de sistema, o desenvolvimento de competências (silêncio). Ou como dirigir (riso) o nosso ensino, a nossa ação com vista ao, ao, às competências dos alunos, às suas competências mínimas.

Ent. – E como se age, como se planifica, como se ensina de uma forma que nunca
135 aprendi?

E4Por3C – Pois! Tem razão. Recorremos às experiências dos outros, à troca de experiências.

Ent. – E tem havido essa troca de experiências na sua escola?

E4Por3C – Esporádicas (silêncio)

140 **Ent.** – Portanto não teve acesso nem teve conhecimento de ações de formação específicas, orientadas para as competências

E4por3C – Não! Não! Na altura eu sei que foi a leitura da legislação sobre as competências essenciais: Apareceram caderninhos que chegaram às escolas, formaram-se grupos de trabalho que reuniam para refletir sobre isso, mas ações de formação nunca
145 tivemos. Nem cheguei a ter conhecimento da sua existência. Até poderiam ter existido mas eu nunca me apercebi disso.

Ent. – Professora a aplicação de um modelo curricular fundado nas competências pressupõe, em sua opinião, uma abordagem curricular diferente e, conseqüentemente, de uma pedagogia diferente...

150 **E4Por3C** – Sim!

Ent. – Este modelo curricular pressupõe uma nova abordagem pedagógica...

E4Por3C – Uhm! Uhm!

Ent. – Abordagem pedagógica que nós podemos denomina de Pedagogia das competências. A minha pergunta é a seguinte: esta alteração curricular acarretou alguma
155 mudança elementar ou substancial nos modos de trabalhar dos professores da sua escola? Ou então, de outros professores que eventualmente conheça?

E4Por3C - (Silêncio) No geral, talvez não! O que eu acho é que houve, essencialmente, uma maior abertura dos professores. E, agora, vou dizer uma coisa que, se calhar, eh!... que todos nós pensamos (risos) eh!... e, e que é a seguinte: apesar de eles não terem
160 conhecimentos; apesar deles e apesar de nós estarmos no ensino por objetivos, nós facilitamos o facto de eles não terem os conhecimentos e, e, de certa forma, apoiamos a transição dos alunos mesmo sem esses conhecimentos. Faço-me entender? Não? (risos)

Ent. – O que eu percebi é que, em seu entendimento, nós os professores facilitamos a transição dos alunos sem que estes dominem os conhecimentos respetivos e sem que
165 eles sejam minimamente competentes.

E4Por3C – Era isso mesmo o que eu queria dizer. E mais. Pressupondo que, se calhar, tem a competência sem o conhecimento, pressupondo... Nós não sabemos medir,

avaliar as competências. Ou será que sabemos? Como não sabemos (riso) medir as competências (riso)... Ah!... Ah!... às vezes facilitamos. Ele até... às vezes dizemos:
170 “Ele até constrói frases, ele até vai colocando ou fazendo a introdução”, isto na área de Português, não é? Mas isso significa dominar a competência da escrita? (silêncio)

Ent. - Já que está a falar de competência em Português, permita-me questioná-la no sentido do que entende ser um aluno competente em língua materna, no final do 9º ano?

E4Por3C – Uhm! Uhm!... É a... ter, por exemplo, a tipologia de um texto qualquer e saber elaborar um texto um texto de acordo com essa tipologia. A estrutura, o
175 vocabulário, as relações lógicas (silêncio) entre as frases, isso será a competência da escri... da produção escrita.

Ent. – Mas não é a única, pois não?

E4Por3C – Não, não é a única.

180 **Ent.** - Quer, então, referir mais alguma ou algumas?

E4Por3C – Para além da, da competência da escrita? A da oralidade, por exemplo; a questão do funcionamento da língua, ah!... saber as relações lógicas, isto é, eles quando fazem relações lógicas da frase estão a usar o funcionamento da língua, não é verdade? E quando produzem um texto, também estão a utilizar técnicas que também têm a ver
185 com outros domínios, nomeadamente com o funcionamento da língua. A oralidade é a mesma coisa, não é? (risos). Está-me a fazer perguntas muito difíceis, muito complexas (riso).

Ent. – Então podemos medir as competências?

E4Por3C – Poder, podemos. Podemos medi-las, sim. Eh!... mas entendo que não temos
190 processos muito (riso) muito, muito coerentes para as medir, digo eu (riso).

Ent. – Pois. Se não tive acesso a formação, se não aprendi, é natural que sinta dificuldades na hora de avaliar. E, então, medimo-las um pouco a “olhómetro”.

E4Por3C - Exatamente. É isso tudo. (silêncio) Enquanto, por exemplo, na pedagogia por objetivos eu dizia assim, “Ele sabe, ele conhece isto, aquilo, as regras da conjugação verbal, por exemplo”, “Ele compreende isto...”, “Ele é capaz de analisar, interpretar...”.
195 E eu aqui, nas... em termo de competências não posso, não posso ter. Eh!... não posso, quer dizer, se é por competências, eu não posso dizer que o menino tem que conhecer, isto, isto e isto, porque a base é conhecimento não é a competência...

Ent. – Mas tem que saber fazer isto, aquilo e aquilo...

200 **E4Por3C** – Para chegar ali? Pronto!

Ent. – Por exemplo, escrever uma carta...

E4Por3C – Para escrever uma carta pressupõe a competência da escrita...

Ent. - E, se ele soube escrever uma carta a uma qualquer entidade...

205 **E4Por3C** – Se ele soube escrever uma carta, pode não ter com... pode não dominar os conceitos, os conhecimentos, mas conseguiu fazê-lo, sim! E, agora, eu perdi-me. Eu estava defender o quê?

Ent. – A ideia de que a competência se mede.

E4Por3C – Ela mede-se, mas nós...

Ent. – Ainda que seja de um modo implícito.

210 **E4Por3C** – Implicitamente, exatamente! É isso. Mas é muito mais complicado medir uma competência do que medir os conteúdos ou os conhecimentos, a medir os objetivos.

Ent. – Está a dizer que é mais complicado medir, avaliar as competências. E trabalhá-las?

215 **E4Por3C** – Também (silêncio) (risos)

Ent. – Também é mais complicado trabalhar as competências do que...

E4Por3C – É. Também é mais complicado trabalhar as competências do que os conteúdos. Exatamente! Exatamente!

220 **Ent.** – Voltando a uma pergunta feita anteriormente. Acha que houve ou não alterações a nível das práticas dos professores em virtude dessa dificuldade ou dessa maior dificuldade em trabalhar as competências?

225 **E4Por3C** – Inicialmente, para ser sincera, constatei a inexistência de qualquer alteração nas práticas. Depois, os professores foram-se consciencializando que havia determinadas práticas que teriam que ser alteradas, não é? E, gradualmente, fomos dando conta de que não poderia ser assim, não poderia ser algo direcionado só para o conhecimento, para o domínio dos conhecimentos, mas também para outros aspetos, não é? Ah!... E fomos mudando de forma implícita, de forma, se calhar, inconsciente, de forma meramente empírica, se calhar, tudo isso.

230 **Ent.** - Quer dizer que, agora, podemos dizer que as práticas estão dentro dessa dinâmica das competências?

E4Por3C – Talvez! Não lhe dou a certeza (risos) Não lhe asseguro, mas, talvez. Pelo menos a forma de pensar, a forma de nos manifestarmos em relação a estes aspetos... já não passa pela cabeça de ninguém falar agora de objetivos, ou de centrar a nossa ação sobre os objetivos, não é?

235 **Ent.** – Ai é? Então, além da mudança legislativa...

E4Por3C – Houve uma mudança terminológica.

Ent. – Se houve esta mudança legislativa que nos impôs, se quisermos, essa mudança terminológica, nós no início do ano temos que planificar, temos que construir aqueles documentos formais que dão pelo nome de planificações...

240 **E4por3C** – Sim! Sim!

Ent. – Se assistimos a uma alteração na linguagem eu pergunto: o no ato de planificar’ E nas planificações?

E4Por3C – Aparecem as competências.

Ent. – Mas houve alterações no modo de planificar?

245 **E4Por3C** – Houve...

Ent. – Aparecem as competências. Mas quê, como?

E4Por3C – Aparecem minimamente as competências da produção escrita, a competência da oralidade e, e, e, e da leitura, por exemplo. Isto na minha área que a língua portuguesa (silêncio). Agora, também é verdade que, às vezes, as pessoas acabam
250 por confundir objetivos com competências, misturam objetivos com competências (risos), não é? Claro que não se deixa, mesmo depois de terem aparecido as competências, de ter objetivos, não é? Há sempre um objetivo a atingir, embora a filosofia que está por detrás seja outra.

Ent. – Não sei! Mas se me diz...

255 **E4Por3C** – (Risos) Eh!... porque, às vezes, chegamos a discussões do género: “Mas isso não é uma competência, é um objetivo”. Se calhar, realmente, ainda não estamos completamente a funcionar em termos de competências (frase acompanhada de risos).

Ent. – Mas, nas planificações, elas, as competências, aparecem. Pelo menos formalmente?

260 **E4Por3C** – Formalmente, aparecem. Sim, aparecem.

Ent. – Elas aparecem mas eu não sei de onde tirei aquilo?

E4Por3C – Uhm! Uhm! Uhm! (risos) De onde vou tirar aquilo! Lá está! De uma forma um tanto ou quanto empírica, inconsciente, implícita. Eu funciono mais ou menos assim (silêncio prolongado).

265 **Ent.** – Professora, só a título de curiosidade. E no seu caso particular? Acha que alterou as suas práticas no sentido de as adequar a esta nova filosofia curricular das competências?

E4Por3C – (silêncio) Quer dizer, tento. Tento em alguns casos. Tenho consciência de que, às vezes, eh!... com os alunos, apesar deles não conhecerem aquilo que eu acho

270 fundamental, tenho a noção de que eles são capazes. Por exemplo, tento que..., tento,
por exemplo, praticar, por hábito, a produção escrita e a competência oral porque acho
que, realmente, eles só adquirem determinadas competências se as praticarem, não é?
Eh!... essencialmente coloca-los em situações em que têm de defender um trabalho, em
que têm que utilizar vários aspetos com a oralidade e com a produção escrita,
275 nomeadamente oficinas de escrita, fóruns de leitura em que eles se vêm em situação de
utilizarem quer a competência da escrita quer a competência oral.

Ent. – Em que sentido essa modificação na prática pedagógica alterou a sua relação
pedagógica com os seus alunos, se é que alterou?

E4Por3C – Claro que isso implicou uma maior abertura por parte do professor. Eu acho
280 que há determinadas barreiras que foram derrubadas.

Ent. – Barreiras tais como.

E4Por3C – Por exemplo, em termos de oralidade, eh!... eu acho que eles, depois, claro
que eles sabem que é um aspeto que está a ser avaliado, mas eles estão muito mais à
vontade numa situação de um trabalho oral se considerarmos, por exemplo, se a
285 compararmos com um teste escrito. Eles são capazes de atingir, se calhar, um outro tipo
eh!... de patamares superiores em que não são, em que não, em que não estão metidos
numa situação rígida de teste. Pronto! Se calhar, conseguem melhores resultados...
Essencialmente.... Depois, em termos de relações humanas, eh!... (silêncio) a
diversidade, às vezes de... de... se nós, se nós, por exemplo, compararmos com o
290 ensino anterior em que é valorizado os conhecimentos, em que eu dizia e eles
aprendiam, e eles faziam exercícios, não é? Agora, temos um leque de atividades e de
estratégias que... muito mais diversidade e... a barreira que existia e a autoridade até
que existia entre professor e aluno esbateu-se um bocadinho porque fomentando, eu
estou a falar, por exemplo, da oralidade, é como se houvesse, não quer dizer que não
295 haja regras na mesma, eh!... eh!... mas o facto de eles considerarem a oralidade também
como um elemento de avaliação, eh!... (silêncio) dá-lhe mais aso, pronto, se calhar, a
outras intervenções, a outro tipo, por exemplo, o acesso à Internet, o acesso a vídeos que
eles podem trazer para aula e, e através dos quais podem ser avaliados, pronto...
basicamente... reestruturou... (silêncio).

300 **Ent.** – Ajuda a construir uma relação de maior proximidade.

E4Por3C - Exatamente! E reestruturou um tanto ou quanto também o ensino, não é? É
como se fosse quase tudo possível, todos os materiais, todas as estratégias eram

possíveis de serem objeto de estudo, de análise de... Eu vou falando daquilo que me vai ocorrendo. Nunca refleti profundamente sobre isto.

305 **Ent.** – E é isso que espero da professora.

E4Por3C – Pronto! Acho que sim, o facto de, de a escola, neste momento, ser a sùmula (silêncio) de tudo aquilo que nos cerca, eh! E dos materiais serem diversificados e de valorizarmos a oralidade e outros aspetos também cria uma maior proximidade entre alunos e professores e, se calhar, uma maior diversidade de... tudo aquilo que pode ser
310 acessível a alunos e professores. Eh!... acho que fugi à pergunta.

Ent. – Professora, tem conhecimento de resistências levadas a cabo pelos professores a este modelo curricular das competências e ao modelo pedagógico para o qual ele aponta?

E4Por3C – Sim!

315 **Ent.** – A nível individual ou a nível coletivo?

E4Por3C – Sim! Nós continuamos a dizer “Eles não sabem nada”, Eh! Eh!... “Eles não aprendem nada”, “Não sabem a tabuada”, “Não sabem interpretar um texto”. Eu acho que isso é um tanto ou quanto exemplo de que algo que ficou para trás era melhor, não é? (Silêncio).

320 **Ent.** – Quer dizer que se eu penso que algo ficou para trás e compreendido como melhor é natural que na minha prática diária eu funcione ainda um bocadinho...

E4Por3C – Um bocadinho com... (silêncio).

Ent. – Funcione um pouco à moda antiga. De qualquer das formas, posso concluir que, em seu entender, essas resistências existem?

325 **E4Por3C** – Sim! Pode concluir isso mesmo.

Ent. – Ainda que nem sempre de um modo explícito.

E4Por3C – Sim! Sim! Frequentemente essas resistências são, com muita frequência, do nível do inconsciente, do implícito.

Ent. – E em relação aos alunos. Notou alguma diferença? Eles tornaram-se mais
330 recetivos à escola, aos conteúdos programáticos? Eles aprenderam mais e melhor?

E4Por3C – Mais recetivos, eu estou em crer que sim!

Ent. – Mais satisfeitos?

E4Por3C – Maior satisfação, creio que não!

Ent. – Não?

335 **E4PorC** – Quer dizer, eu acho que aquilo que os traz à escola não é, não é a relação com o saber, com o conhecimento. Aquilo que os faz gostar da escola e dos professores,

e do sistema em si, são as relações humanas e, se calhar, aí o facto de ter havido alteração do conceito de, do ensino, possibilite exatamente a estimulação das relações afetivas, das relações humanas. Eh!... (silêncio) Desculpe, perdi-me. A sua pergunta
340 era? A relação, a modificação que houve nos alunos (silêncio).

Agora, se calhar, é isso mesmo, ainda que o problema deles é essa relação com o conhecimento, com o conhecer, com os objetivos, não é? Se for o saber fazer que eles vão fazendo, não sei quê, eu acho que eles tem uma boa relação com a questão das competências, sim, mas como as competências pressupõem os conhecimentos, aí o
345 conhecimento, a relação que têm com o conhecimento continua a ser um tanto ou quanto rejeitada.

Ent. - E se eu sei que (sorriso sonoro da nossa interlocutora) enquanto professor eles são mais recetivos, porque é que eu resisto a esse modelo?

E4Por3C – Porque é mais fácil, é mais cómodo às vezes (riso). Às vezes é mais
350 cómodo (sorriso sonoro).

Ent. – Posso depreender que acha que trabalhar as competências é mais difícil?

E4Por3C – Com competências?

Ent. – E as resistências que referiu há pouco serão explicadas por isto?

E4Por3C – Será por isso. Resultarão disso, sim!

Ent. – Já falou, mais atrás, do que entendia por um aluno competente na língua
355 materna...

E4Por3C – Sim!

Ent. – Quais as competências que, em seu entender, a escola com os seus mecanismos de avaliação, valoriza e/ou desvaloriza?

E4Por3C – A escola valoriza muito a escrita em detrimento da oralidade. Então, a
360 escola continua a valorizar a produção escrita, quando aquilo que nós mais fomentamos em sala de aula a oralidade. Não tem fundamento, não é? Continuamos a dar... repare... eh!... os nossos instrumentos de avaliação continuam a ser, preferencialmente, os testes, os exames, ou seja, a vertente escrita.

Ent. – Mas não há nada que me obrigue a privilegiar a utilização desses instrumentos de
365 avaliação, nomeadamente os testes.

E4Por3C – Exatamente, mas é mais seguro (riso).

Ent. – Portanto, podemos dizer que a escola continua a valorizar os conhecimentos...

E4Por3C – Sim! De facto é isso que se pode constatar (silêncio).

Ent. – Um teste ou um exame não mede competências?
370

E4Por3C – (silêncio) Mede. Também mede.

Ent. – Então?

E4Por3C – Também mede...

Ent. – Não medirá é todas aquelas que aparecem nos documentos curriculares.

375 **E4Por3C** – Pois, exatamente! Mas mede competências (silêncio).

Ent. – Professora, em seu entender, quais serão os principais obstáculos ou barreiras à implementação de uma pedagogia das competências?

380 **E4Por3C** – Por um lado o facto de também os professores estarem minimamente (silêncio) enraizados, eh!... em algo em que eles se sentem mais seguros, que não é tão fluido. Por outro lado, e agora vou culpabilizar-nos um bocado, a, a, a falta de ligação que nós temos de experiências também. Às vezes, comportamo-nos como se vivêssemos numa ilha, funcionamos isoladamente. Ah!... Ah!... Outras vezes, vamos a passinhos... inseguros e, esporadicamente, avançamos. Eu acho que é, essencialmente, também também temos falta de apoios. Ah!... Também não temos, se calhar, um trabalho, ah!...
385 científico que nos dê mais segurança. Eu julgo que, essencialmente, é por aí.

Ent. – E no seio do vosso departamento e subdepartamento, não é hábito refletirem sobre estas coisas, de trabalhar sobre estas matérias?

390 **E4Por3C** – Falar, trabalhar efetivamente, prática, nem por isso. Prática, é isso que exatamente falta (silêncio prolongado). Mas também temos que ter tempo para fazermos tudo isto. Porque depois há outros aspetos sobre os quais também temos que trabalhar, porque ser professor não é só a relação com os alunos, o ensino das competências.

Ent. – Então é o quê mais?

395 **E4Por3C** – É tudo o resto, o resto. Toda a burocracia que cresce de ano para ano, os relatórios, os projetos educativos, os projetos curriculares de turma, os regulamentos internos (sorriso). Toda aquela papelada que não serve a ninguém.

Ent. – Entende, então, que a falta de tempo é um obstáculo ao trabalho das competências?

400 **E4Por3C** – Obviamente que também é um obstáculo. A falta de tempo é, se calhar, um dos maiores obstáculos. Um obstáculo para ponderar, para refletir, para desenhar, para experimentar, para partilhar com os colegas. Eu acho que é o principal obstáculo. Ah!... Eu acho que, realmente, a falta de tempo, muitas vezes, não facilita ou não nos possibilita a experiência, o ver como funciona. Também posso referir ainda que continua a haver programas a cumprir, programas esses que, regra geral, são demasiado extensos, com conteúdos exagerados que impedem trabalhar as competências

405 fundamentais da língua, nomeadamente a escrita, a interpretação, a oralidade (silêncio prolongado). E, se há progra... Pois, quer dizer, se é um ensino por competências ou para as competências, porque é que há programas a cumprir rigidamente? Não deveria haver programas a cumprir (silêncio).

Ent. – Provavelmente, deveria existir sempre um programa mínimo.

410 **E4Por3C** – E os exames?

Ent. – Posso interpretar essa sua interrogação como querendo dizer que os exames se constituem em mais um obstáculo ao desenvolvimento das competências?

E4Por3C – Os exa... os exames... Isto é assim: se eu posso, por exemplo, tentar outros métodos, outras estratégias em que valorizo a competência, suponha, eu tenho, eu gosto
415 muito, eu gostava de despende muito mais tempo para as oficinas de escrita, mas não posso. Eu tenho um exame que tem aspetos, tem, tem, por exemplo, o exame do 12º ano é um programa extensíssimo em que os alunos têm o, o, a última questão que é a produção de um texto e que deve ser, deve ser aprendida, que deve ser realmente trabalhada o mais cedo possível, mas muitas vezes não tenho tempo suficiente para tal.

420 Trabalhar a competência da escrita não só dá muito trabalho como ocupa muito tempo e, os alunos, não têm hábitos de trabalho. Há muitos outros aspetos que também são importantes. E temos que fazer opções entre criar hábitos de trabalho sistemáticos de leitura e de escrita que eu, muitas vezes, não consigo controlar de todo, ou realmente ah!... trabalhar aspetos como as categorias da narrativa, a análise de texto, não sei quê,
425 não sei quê...

Ent. – Mas não acha que se os alunos viessem trabalhados de trás...

E4Por3C – O quê? A parte escrita?

Ent. – Nomeadamente...

E4Por3C – Por exemplo, era fundamental.

430 **Ent.** - Mas não vamos exigir que os alunos do ensino básico demonstrem essa competência como se exige aos alunos do 12º ano, mas...

E4Por3C – É verdade! É verdade! Mas não vêm trabalhados. E é muito complicado, e é muito complicado realmente colocar os miúdos a trabalhar a escrita. Eu acho que... os professores fogem, muitas das vezes, da produção escrita porque dá muito, muito
435 trabalho, porque um só texto vai ser reescrito uma série de vezes, e eu tenho que os levar para casa e corrigir. Torna-se num trabalho muito, muito árduo. Os miúdos não aprendem a escrever do pé para a mão.

Ent. – E que, se calhar não se compadece com...

E4Por3C – Com o facto de termos 6 turmas, cento e tal alunos... Contudo, eu acho que
440 é o trabalho mais gratificante de um professor quando se tem *feedback*, quando temos
interesse, empenhamento por parte dos nossos alunos. Quando começamos a constatar
que o aluno já conhece e já percebe os mecanismos, que já consegue usar os
articuladores, mesmo os miúdos do 7º ano... É um trabalho muito gratificante, mas é
445 um trabalho que exige um esforço contínuo, permanente e espaço para que eles
aprendam, apliquem, ensaiem, não é? Conheçam as técnicas, dominem os mecanismos.
E nós, muitas vezes, não temos esse espaço também. E mesmo se passa com a
oralidade. São competências que exigem tempo para o seu desenvolvimento (bate com a
mão na mesa), que exigem sequencialidade, exigem traquejo, não é? Exigem uma
estruturação, exigem uma lógica, e nós não temos tempo disponível para isso.

450 Agora, o que eu acho também é que nós, nós também justificamos (bate com a
mão na mesa) as nossas (sorriso sonoro), Ah!..., Ah!... as nossa fraquezas ou limitações
com a falta de tempo. Falta tempo, pronto... e, assim, massajamos o nosso ego.

Ent. – E porque dá muito trabalho...

E4Por3C – E porque dá muito trabalho, também. Ah!... Ah!... E quando ao número de
455 turmas e de alunos se acrescenta o número de níveis ainda se torna mais complicado.

Ent. – Professora, na sua formação inicial...

E4Por3C - Não tive!

Ent. - ... Alguma vez abordou temáticas relacionadas com as competências, ou teve
formação na área da pedagogia das competências?

460 **E4Por3C** – Não! Não abordei. Nós tínhamos uma cadeira especificamente de
metodologia, que era a Metodologia do Ensino do Português, onde realmente
abordamos questões mais relacionadas com a exploração da Língua Portuguesa. Nós
realmente aprendemos a planificar, no sentido em que davam uma grelha e refletíamos
sobre uma grelha que nos era dada. Mas nunca houve essa reflexão sobre a diferença
465 dos objetivos ou das competências, não é? Quais as vantagens ou desvantagens, quais as
diferenças. Depois também no ano de... portanto, no estágio em si, que era se calhar
onde a universidade apontava para que houvesse um trabalho mais nesse sentido, não é,
de aprofundamento da planificação e de outras questões mais metodológicas... esse
trabalho não existiu

470 **Ent.** – Por aquilo que anteriormente partilhou comigo o mesmo se pode dizer a nível da
formação contínua?

E4por3C – Também não!.

Ent. – Não teve acesso a ações de formação ou não teve conhecimento da sua existência, da disponibilidade por parte do centro de formação da área da sua escola?

475 **E4Por3C** – O único conhecimento que tive foi o “caderninho das competências essenciais” que foi publicado pelo Ministério, lido e relido (sorriso sonoro) e, depois, o eterno questionar “Mas o que é isto?”; “Mas afinal o que são as competências?”; “Nunca ninguém me ensinou o que é isto” e o “livrinho pouco ou nada esclarece”. Pronto! E depois foi... Depois, entretanto, eu estive associada à faculdade, uma vez que
480 orientei estágio e foi precisamente nesta altura em que a questão das competências emergiu. Pronto! E, e conversa aqui, conversa ali, como é que se faz?, como é que é? trabalhar mais assim e fomos minimamente... (silêncio)

As pessoas tiveram que fazer reuniões na escola, veio o documento com as competências que era para desenvolver até ao 9.º ano. Mas nunca ninguém falou em
485 termos teóricos. De realmente, como é que nasceu? Eu não sei. Nem sei quem é que se lembrou de falar em competências. Nem sequer diz lá o autor ou bibliografia... que eu me lembre nem sequer tínhamos referências bibliográficas que pudéssemos analisar. Eu não tenho ideia de o ter. O que mesmo assim seria muito perigoso, porque... mas que me lembre, não tinha mesmo. Lembro-me de discutir isso nas reuniões. Acho que até o
490 próprio ministério peca por aí, porque resolveu meter isto, não é, sem... [E. – Sem esclarecer suficientemente?] Eu acho que sim! Acho que sim. Acho que não estou a ser exagerada a dizer isso.

Ent. – Já agora, em que anos orientou estágio?

E4Por3C - Foi entre 2001 e 2004.

495 **Ent.** – E os seus alunos estagiários manifestavam o domínio da linguagem das competências e da respetiva pedagogia?

E4Por3C – Não! Não! De modo algum. A cartilha pela qual aprenderam e com a qual trabalharam era a dos objetivos educacionais. Foi exatamente quando foi publicado o decreto-lei instituidor das competências, em que foi decretada a mudança curricular.

500 **Ent.** – Por falar em mudança, como deve saber, o Ministério, por despacho...

E4Por3C – Uhm! Uhm!

Ent. - ... Enterrou as competências...

E4Por3C – Uhm! Uhm!

Ent. – ... E recentrou o currículo nos conhecimentos e disciplinas essenciais. Como
505 interpreta esta recentração curricular nos conhecimentos essenciais?

E4Por3C – (Silêncio) Isso tem que perguntar ao nosso ministro (riso). Não, porque... eu posso tentar responder. Ah!... Ah!... Se calhar, continua a ideia, e se calhar em todos nós continua essa ideia de que o bom aluno é aquele que detém conhecimento (silêncio). E detém conhecimento sem o aplicar ou saber aplicar na prática, no dia a dia. Isto é, é o
510 que eu penso, não sei se será isso. O que o nosso ministro me parece querer é o regresso a um passado ainda recente, onde o que verdadeiramente interessava era o produto da aprendizagem e não o processo de aprender. Olhe, se calhar, também se deve ao facto das nossas crianças chegarem ao final do 9º ano e não manifestarem o domínio de conhecimentos nem de competências. Agora, não sei, não sei se será isso (riso).
515 Não sei o que é que se pretende, não sei (silêncio). Eu não percebo! Retrocedemos (silêncio). Agora que estávamos a engrenar, a entrar no ritmo e no processo, agora que estávamos a começar a dominar as competências...

Ent. – O ministro Nuno crato matou-as e enterrou-as.

E4Por3C – É verdade! Ele mata-as. Não sei (riso). Mas isto o sr. Ministro não pode
520 saber (riso).

Ent. – Mas, para alguns colegas esta até pode ser uma boa notícia.

E4Por3C – É claro. Não tenho dúvidas de que alguns dos nossos colegas aplaudiram esta medida. Se calhar, trabalhar os conhecimentos ou para os conhecimentos é mais fácil. Sabes isto, passas; não sabes, chumbas. (riso) (silêncio). Mas trabalhar as
525 competências é muito mais complicado, exige muito mais de nós, é verdade, mas, se calhar, como somos função pública (riso), e o número dos funcionários públicos (sorriso sonoro) tem que diminuir, não é?, se calhar é mais fácil para os professores. Estou a brincar! É muito mais fácil para os professores trabalhar sem ser para as competências (silêncio). É muito complicado. É muito complicado falar disto.

530 **Ent.** – Obrigado professora.

Entrevista 5

Ent. - Professora, como sabe, em 2001 deu-se uma revisão curricular do ensino básico e, em 2004, a reforma do ensino secundário, revisões que introduziram na nomenclatura curricular e pedagógica o conceito de competência. De lá para cá, e considerando a literatura da especialidade e as conversas que vamos escutando na sala de professores, o discurso das competências tem sido apresentado ou interpretado, por uns, como uma moda e, por outros, como um vetor estruturante de mudança nas práticas da escola e dos professores. Com qual das duas posições se identifica?

E5Mat3C – Com a primeira. Acho que isto não passa de mais uma moda. Acho... Já passamos por muitas transformações e acaba sempre, e vai dar tudo sempre ao mesmo. E... Pronto! O que nos interessa mesmo é que os alunos adquiram competências. Às vezes, no dia a dia, não reparamos, não notamos se eles estão a adquirir essas competências. Nós começamos por transmitir o conhecimento, eles têm que saber a base, não é? e, depois, no fundo, eles têm que saber aplicar esses conhecimentos, é o que nós chamamos “Aplicação dos conhecimentos”. Depois, se adquiriram ou não adquiriram as competências... se calhar, nós não conseguimos saber, não as conseguimos medir ou avaliar. Não sei!

Agora, se me diz assim “Eles têm que saber resolver uma equação”, eles sabem, eles resolvem-na, mas o nosso objetivo não é só que eles sejam capazes de resolver uma equação, o nosso objetivo é que eles depois fiquem preparados para o dia a dia e, quando precisarem de uma equação, a consigam pôr em prática. Isso, se calhar, é que é adquirir, ter competência ou ser competente.

Ent. – Pegando nesse seu exemplo, o que é que eu, no meu dia a dia, o que é que eu, na minha vida, posso fazer com base na equação que eu aprendi a resolver?

E5Mat3C – Eh!... Eh!...

Ent. – Quem diz este exemplo, diz...

E5Mat3C – Outro qualquer...

Ent. – Outro qualquer, outro qualquer conteúdo matemático.

E5Mat3C – Exatamente! Eh!... Eh!... Um problema, agora não me lembro. Resolver uma equação assim no nosso dia a dia (silêncio). A teoria da partilha, por exemplo, que se dá em “Macs”, a teoria da partilha é extremamente simples, depois para dividir uma herda... uma herança por três, quatro ou cinco pessoas, é muito complicado. Dividir por duas é extremamente simples. Aliás, começar mesmo em casa a dividir um chocolate por duas pessoas, por dois, por duas crianças, não é? , a teoria da partilha é simples e se

as pessoas conhecerem, souberem, torna-se muito mais simples. Por exemplo, se eles
35 aprenderem que dividir por dois é de uma maneira, dividir por três é de outra, dividir
por quatro, depois começa a ser cada vez mais complicado.

Ent. – Desculpe interrompê-la. Concordo com o que diz mas, no que diz respeito à
competência, o nível ou o grau vai aumentando à medida que...

E5Mat3C – Exatamente! Exatamente!

40 **Ent.** – Para se ter levado a cabo esta mudança curricular...

E5Mat3C – Sim!

Ent. - ... Alguma razão ou motivo deve estar na sua base, na sua origem. Quem a
pensou, quem a desenhou fundamentou-se em razões ou motivos.

E5Mat3C – Provavelmente fundou-se no insucesso escolar. Temos um grande
45 insucesso e as pessoas querem melhorar, e as pessoas começam a pensar “Isto assim não
pode continuar, isto está errado, então vamos mudar”. Eu acho que o objetivo, o nosso
objetivo é, é atingir o sucesso, é que haja sucesso, que os nossos alunos tenham boas
notas e eu também acho que a nossa preocupação, no nosso dia a dia profissional são os
alunos, que eles saibam, que eles aprendam, e que tenham sucesso. Que nos exames
50 tenham uma boa nota, que entrem na faculdade e que tenham sucesso no futuro. Eu
acho que é isso que nós, os professores, procuramos. Esse é o nosso grande objetivo.
Quando há mudanças, a gente quer mudar porque quer aperfeiçoar e quer que eles
fiquem a saber mais e mais. Pronto!

Ent. – E...

55 **E5Mat3C** – É nesse sentido que eu acho... (silêncio)

Ent. – Então entende que, teoricamente, a aposta nas competências contribui para a
melhoria, para o sucesso escolar...

E5Mat3C – Eu acho que, à partida, o objetivo seria esse. Para termos alunos mais
competentes, mais capazes no dia a dia, entenderem melhor a vida. Pronto, acho que era
60 esse o objetivo, mas... (silêncio).

Ent. – Mas?...

E5Mat3C – Depois, chegamos ao fim e, se calhar, isto vai dar tudo no mesmo (risos).
O que nós fazíamos antigamente, o objetivo também era esse. Quer dizer, estar lá a
palavra competência ou não estar lá a palavra competência, eu acho que isto vai dar
65 tudo ao mesmo (silêncio). Que não é o facto, antigamente qual era o nosso... não havia
a palavra competência, e o que é que nós, como professores, desejávamos? Era que o
mesmo soubesse resolver uma equação, que a soubesse resolver e, depois, que a

70 aplicasse no dia a dia, que soubesse resolver um problema que lhe aparecesse em casa ou no seu dia a dia. Se calhar, o objetivo era o mesmo. Mas eu acho que para atingir as competências tem que ser com pequenos passos. Para mim, os objetivos são metas para atingir um objetivo mais amplo, que é a competência, não é? mais específica daquela área ou disciplina.

Ent. Sim, se calhar o objetivo era o mesmo. Eu entendo que o grande objetivo de sempre da escola foi fazer ou tornar os alunos competentes!

75 **E5Mat3C** – Concordo plenamente (risos). E, se calhar, foi por isso que apareceu no jargão curricular a palavra competência (risos) Não?

Ent. – Professora, como deve saber, a quando da Reorganização Curricular do Ensino Básico, foi produzido um documento orientador denominada “Competências Essenciais”...

80 **E5Mat3C** – Sim!

Ent. – Quer dizer, foi produzido um documento orientador do currículo do Básico mas o mesmo já não se passou com a Revisão Curricular do Ensino Secundário. Ou seja, para o Ensino Secundário não existe um documento orientador similar. Como explica esta ausência no Ensino Secundário?

85 **E5Mat3C** – Ah!... Eu só estou a ver, só estou a pensar na disciplina de Matemática. Nós também temos as competências no Ensino Básico. Nós temos as competências no Básico e no Secundário.

Ent. - Mas, no Ensino Secundário, não existe nenhum documento orientador das competências, por exemplo em Matemática.

90 **E5Mat3C** - Nós temos que pegar no programa da disciplina (silêncio).

Ent. – Tenho dúvidas se no programa de Matemática aparece lá a orientação para as competências!

95 **E5Mat3C** – Ah!... Ah!... isso se calhar deve-se ao facto do Básico ser a escolaridade obrigatória e o Secundário não. A maior parte dos nossos alunos, agora, a maioria, não sei se é a maioria, não sei se hoje é a maioria ou não... Mas como o Básico é a escolaridade obrigatória... Eh!... se calhar é por causa disso. Deve ser por isso. Nunca pensei nesse caso. Mas, agora que me coloca perante a questão, sou capaz de entender essa ausência como uma consequência do Ensino Secundário estar orientado para o prosseguimento de estudos, para a Universidade e, aí, os alunos devem dominar
100 conhecimentos. E quanto mais amplos, melhor.

Se calhar os responsáveis do Ministério olham para o e Ensino Secundário com olhos diferentes daqueles com que olham o Básico. O que é que eu quero dizer com isto? Provavelmente, no Secundário a filosofia é outra. Os objetivos são outros. O Secundário é a preparação para a Universidade e, então, os alunos têm que ser preparados convenientemente.

Ent. – Posso inferir das suas palavras que as competências se opõem aos conhecimentos?

E5Mat3C – Pergunta complicada de responder. Não sei como lhe responder. Isso é algo que me passa ao lado. Mas uma competência (silêncio), uma competência será aquilo, é, é o produto final, é aquilo que se consegue fazer depois de adquirido o conhecimento. É o sermos capazes de aplicar os conhecimentos aprendidos às situações mais diversas. É o conseguirmos (silêncio). No fundo é isso ser competente.

Ent. – Então, para si, o que é um aluno competente em Matemática. No final do 3º Ciclo?

E5Mat3C – Ah!... Nunca pensei que me confrontasse com perguntas tão difíceis. (silêncio), (suspiro), (sorriso)... Olhe se o aluno for a um supermercado e for capaz de saber qual é o troco que tem que receber, se souber... eh!... se... eh!... sei lá, se vai a tal velocidade, o significado de velocidade e se souber que o percurso são tantos quilómetros e que vai demorar x tempo, se for a determinada velocidade o tempo demorado será x ou y. Se... Mais... (sorriso sonoro). Agora, de momento, não sou capaz de me lembrar de mais exemplos. Mais... Ele tem que estar preparado, mas é assim: Isto para quem, se calhar acaba o 9º Ano e fica-se por aí, que não tem no seu horizonte continuar os estudos ou que não pensa na universidade, o que ele precisa é do básico, é do elementar para se movimentar no seu dia a dia. Saber fazer cálculos aritméticos, operações simples, saber o básico da Matemática. Agora, aprofundar a Matemática que ele até nem vai aplicar no seu dia a dia. Estou a fazer-me entender?

Ent. – Sim! Sim! E como construiu este seu conhecimento acerca das competências?

E5Mat3C – Uhm!... Uhm!... Olhe, foi ouvindo muito, foi estando muito atenta, foi, nunca tive, se calhar muito tempo para ler o que ia saindo sobre estes assuntos. Se calhar é por isso que eu ouvia muito o que os colegas pensavam sobre o tema. Lembro-me perfeitamente desta temática ser debatida em 2001, estava na Escola Secundária da Maia e, lá, discutiu-me bastante esta problemática. Mas também me lembro que esses debates eram uma grande confusão pois ninguém se entendia quanto às competências. Deu-nos um trabalho. Lembro-me que tínhamos que fazer o Projeto Educativo da

135 Escola e o Projeto Curricular de Turma e havia uma grande confusão. O que era um objetivo, o que era uma competência e para uns era a mesma coisa, era só uma questão de palavras, outros diziam que eram diferentes, mas também não sabiam explicar muito bem. Na altura fiquei sem perceber muito bem e, se calhar, agora continuo a não perceber.

140 Agora, pronto! Ia ouvindo as opiniões, como disse há pouco, ia ouvindo o que se dizia na sala dos professores, o que se dizia nos Pedagógicos e nas reuniões de avaliação das Turmas.

Ent. – E no seio do Departamento e do Grupo disciplinar? Esta questão não foi debatida, discutida?

145 **E5Mat3C** – Eh! Eh! Não! Sempre tivemos muita dificuldade. E, então, no início, quando tivemos que definir e fazer os tais documentos que falei há pouco, quando tínhamos que definir o que era isto da competência, a confusão com os objetivos, a confusão entre competências e objetivos. Foi sempre uma confusão! É uma competência ou um objetivo? Pronto! Era sempre muito, havia sempre muita confusão no ar. Depois, pronto, demos o nosso melhor e os documentos apareceram feitos. Olhe, temos falta de
150 tempo para refletirmos sobre as novas realidades, sobre as nossas práticas. Por falta de tempo para a prática refletida, julgo que há uma lógica de substituição de uns por outros sem mudar o significado. É o que eu penso, posso estar enganada, posso não estar a ser justa ou a ver bem as coisas, mas é o que eu penso.

155 **Ent.** – E acha que essa confusão já foi desfeita?

E5Mat3C – Eh!... Eh!...É assim, na minha cabeça, eu continuo muito confusa, mas a culpa deve ser minha, o problema deve estar em mim. Apesar do documento orientador das competências de que falou há pouco ser... Já acabou, não é? Este ministro já o matou, não é verdade?

160 **Ent.** – Sim, de facto, o ministro Nuno Crato deu as competências por encerradas...

E5Mat3C – Apesar dele ter acabado, apesar das competências terem sido banidas, nós continuamos a ter as competências. É que não há ensino sem competências. Quer dizer, a palavra constar ou não dos documentos curriculares ou não constar, vai dar ao mesmo, pois nós precisamos de ser competentes em Matemática, em Português, em Filosofia,
165 sei lá, nos mais diversos domínios para sermos cidadãos na verdadeira aceção da palavra. É o que eu dizia há pouco, independentemente do termo competência aparecer ou não o que verdadeiramente interessa é o que eu sou capaz de fazer no final com os conhecimentos a que tive acesso, ao conhecimento todo que fui adquirindo, se eu sou

capaz de o aplicar nas mais diversas situações do dia a dia ou não. Eu acho que é isso.
170 Portanto, independentemente... (fomos interrompidos por uma aluna que perguntou à
professora nossa informante pela funcionária da Biblioteca, pois queria entregar uns
Dicionários de Inglês)

Desculpe! Acho que continuam... Mesmo nos exames nacionais, mesmo nos mais
diversos documentos as competências continuam a aparecer. Portanto, apesar do
175 documento “Competências Essenciais” ter sido revogado, acho que os alunos têm que
continuar, temos que continuar a trabalhar para as competências (silêncio). Não fazia
parte do nosso vocabulário antes de 2001, passou a fazer do vocabulário e das nossas
práticas e, agora, pelo facto de ter sido revogado, não significa que nós as abandonemos.
Elas vão continuar a fazer parte do nosso trabalho com os alunos.

180 **Ent.** – Pegando nessa sua ideia, como interpreta este processo de revogação das
competências por parte do Ministério da Educação?

E5Mat3C – Não consegue (silêncio...).

Ent. – Como olha para este enterrar das competências e o recentrar o currículo nas
disciplinas essenciais, nos conhecimentos estruturantes?

185 **E5Mat3C** – O que eu penso, o que eu acho sobre isto... Eu gosto muito de ouvir e de
ler os artigos do Nuno Crato. Eu concordava com muita coisa que ele dizia e escrevia. O
que eu acho é que há determinadas coisas, por exemplo na Matemática, mesmo no 1º
ciclo, às vezes, há problemas, há, há, problemas muito extensos, com muito português, e
eles não são capazes de resolver os problemas porque não percebem o português em que
190 eles estão escritos. Eles não os conseguem resolver porque têm dificuldades na leitura,
ou porque se perdem a meio do enunciado... E há coisinhas simples que eles têm que
dominar senão nunca chegarão a ter, a ser competentes, a adquirir as competências.

Há as coisas essenciais, saber fazer uma divisão, saber fazer uma multiplicação. Eles
têm que dominar estas operações básicas. Têm que partir destas para depois adquirir
195 competências mais complexas. O que eu acho, eu acho que a ideia não é acabar com
elas. Eles têm que saber determinados conhecimentos, têm que adquirir, não adianta eu
avançar para outros se eles não adquiriram os anteriores, os mais simples. E, depois, por
acréscimo, vêm as competências. Elas depois aparecerão.

Ent. – Acha?

200 **E5Mat3C** – Acho!

Ent. - Basta centrarmos o ensino nos conhecimentos para daí...

E5Mat3C – Sim!

Ent. – Nomeadamente em Matemática, tenho como garantido...

E5Mat3C – Não! Não! Não!

205 **Ent.** - ... Tenho como garantido que ele vai ser um aluno competente em Matemática?

E5Mat3C – Muito no conhecimento e, depois, ou simultaneamente, se calhar, como dizia há pouco, mas ter a certeza de que as regras e que ele as sabe aplicar. Ele tem, ele tem que as conhecer para as poder aplicar. Se ele não as conhecer como é que vai, vai inventá-las? Aí não é competência, de certeza. Aí ele vai inventar. Ele tem de conhecer,
210 tem que ter o conhecimento, e eu tenho a certeza que eles tem o conhecimento, começo a dar problemas mais abrangentes onde eles possam aplicar e problemas ligados ao dia a dia. Mas, se não houver conhecimento, na Matemática, há invenção como eu costumo dizer-lhes. Eles inventam, complicam. Ah!... não chegam lá. Pronto! Essa, essa é a minha opinião.

215 **Ent.** – E acha que, para isso, era preciso ou oportuno terminar com o currículo fundado nas competências e colocar em seu lugar os ditos conhecimentos estruturantes?

E5Mat3C – Mas elas não acabaram. Acredite que nem na linguagem do nosso ministros nem dos documentos que têm aparecido, nem nas, nos, nas informações de Exame... Em todos os documentos continua a aparecer a linguagem das competências.
220 Portanto, elas não acabaram.

Ent. – Provavelmente, esses documentos que está a evocar foram produzidos anteriormente ao Despacho assinado pelo ministro Nuno Crato.

E5Mat3C – Ah!... Ah!... Também, também já pensei nessa hipótese.

Ent. – O despacho não tem mais do que 3 meses.

225 **E5Mat3C** – Eu sei, eu sei que não tem mais de dois ou três meses. Mas não sei se as competências vão acabar. Podiam também ter reformulado o currículo sem mexer nelas. Mas as informações de exame que lhe falei também são muito recentes. Não tenho a certeza que as competências vão sair do nosso vocabulário (silêncio) ou dos documentos. Tenho algumas dúvidas.

230 **Ent.** - Mudando de assunto. A operacionalização deste modelo curricular fundado nas competências trouxe, do seu ponto de vista, alguma alteração, alguma modificação digna de nota, relativamente às práticas dos professores seus colegas?

E5Mat3C – Ah!... Ah!... Trou... Trouxe. A partir de 2001 trouxe modificações, por exemplo, na avaliação, no tipo de testes aplicados. Nós mudamos completamente,
235 mudou completamente (silêncio). Os testes, a maneira... Antigamente era “Resolve...”, Ah!... “Classifica”. Eram perguntas muito mais diretas. Agora, não! Agora, exige-se

algum raciocínio. O aluno, para além de ler, tem de interpretar o enunciado pois já não são perguntas assim tão diretas.

Portanto, eu agora estou a associar, agora estou a pensar nisso, se calhar, teve a ver com as tais competências. Quando me está a dizer que o currículo, agora, vai ser recentrado nos conhecimentos e que passamos àquelas perguntas diretas ou que à memória, que é a principal facultade exigidas nos testes e exames de Biologia. Não acredito que se volte a esse tempo, que se volte atrás. Isso seria um verdadeiro retrocesso. Não respondi á pergunta (sussurrado).

Ent. – Acha que a mudança, a introdução do currículo orientado para o desenvolvimento das competências foi positiva, foi negativa?

E5Mat3C – Positiva! Agora (silêncio)

Ent. – Mas, positiva para quem? Para os professores? Para os alunos?

E5Mat3C – Para os alunos. Nós temos que pensar sempre na perspectiva dos alunos. Quando há uma mudança, ela tem que ser pensada sempre na perspectiva do aluno. Agora... Ah!... quando há pouco dizia, acho que já entrei em contradição dizia que antes das competências ou depois nós vamos, isto vai dar tudo ao mesmo. Ou, se calhar, até nem vai, o nosso tipo de testes era completamente diferente do que é agora (bate com a mão na mesa). Eu, agora demoro uma tarde para fazer um teste de Matemática. E, às vezes, não chega. Antigamente eu fazia um teste numa hora ou duas., porque era muito mais direto e, se calhar, esta mudança teve a ver com as competências. Realmente...

Ent. – Quer dizer que também houve alterações na sua prática pedagógica?

E5Mat3C – Prá... Como? Mais no tipo... Sim! Mais no tipo de exercícios. Sim! Se calhar.

Ent. – E nos seus colegas, nos colegas do seu grupo disciplinar?

E5Mat3C – Também. Nós temos que nos adaptar, não é? (silêncio). Se o currículo muda, se a orientação curricular muda, nós também temos que mudar. E nós, agora, também temos exames a nível nacional. E a nossa preocupação em Matemática com os exames é grande. Agora, temos exames no 6º Ano e no 9º Ano. Nós estamos sempre... a nossa preocupação é sempre muito grande porque não é só preparar o aluno para o exame. Isso não chega. Mas há que preparar para o exame e, sobretudo aqueles que vão seguir os estudos, aqueles que vão seguir Medicina e que nunca mais querem a Matemática para nada, nunca mais precisam da Matemática. E preparar aqueles que vão para Engenharia. E eu agora que tenho lá em casa filhas que estão em Engenharia, sei o

que eles na faculdade exigem dos alunos. Sei o que eles precisam, e precisam muita Matemática, precisam muito daqueles conhecimentos que se desenvolvem no Secundário.

Um aluno que não daqui preparado no 11º e 12º Ano, vai para uma Engenharia e, de
275 certeza que não vai fazer as matemáticas do curso. O que eles precisam é realmente do conhecimento. Onde é que eles vão aplicar aquilo? Não sei! Se calhar só depois, um dia, quando forem engenheiros. Agora, que eles precisam do conhecimento, precisam.

Ent. – Mas concordará comigo que uma das principais tarefas da escola é preparar os alunos para a vida!

280 **E5Mat3C** – Tem! E se eu preparar, e se um aluno meu, é preparar para a vida. Mas, o que é a vida? Se a profissão dele, se ele for engenheiro tem que estar preparado para exercer as funções, não é? Mas ele precisa muito da Matemática senão lá vai a casa, a ponte ou o viaduto abaixo. Cai-nos a casa em cima (risos). Eles precisam de fazer cálculos.

285 **Ent.** – Mas, a grande maioria dos alunos não vão ser engenheiros, médicos, professores ou arquitetos.

E5Mat3C – Mas a escola tem que dar resposta a todos. Tem que dar resposta e, por isso, não é fácil ser professor e muito menos quando se tem trinta alunos numa sala à nossa frente. Porque uns querem seguir, mais tarde, Medicina e não precisam da
290 Matemática, outros querem Engenharia e eu, a esses digo: “Cuidado! Não usem calculadora, e não os deixo usar a calculadora, só para ter uma ideia. Quando vai para Medicina, usem-na à vontade, como não vão precisar da Matemática para a profissão, usem-na. Portanto, há que ter, temos de os preparar e é isso que é difícil... Já me perdi (sussurrado).

295 **Ent.** – Professora, tem ou conhece, tem dados ou evidências da existência de resistências, por parte dos professores, relativamente a este modelo curricular das competências?

E5Mat3C – Não! Eu acho que nós, os professores... É assim: Dizem-nos: “Vamos mudar. Agora as coisas vão funcionar deste modo” e nós fazemos um esforço e
300 adaptámo-nos. Pelo menos isto é o que eu sinto. Já tenho algum tempo de serviço e em todo... Fazemos um esforço. Agora, daí a fazermos tudo o que é necessário, tudo direito e perfeito, não sei se fazemos. Aliás, tenho a certeza que não o fazemos. Agora, nós tentamos adaptar-nos e tentamos dar o melhor. Se é aquilo que nos é pedido, se nós

deturpamos, não sei. Se calhar, não sei. Aí já não faço ideia. Agora, acho que não
305 resistências, pelo menos conscientemente ou propositadamente.

Quando tivemos que elaborar os documentos de que falávamos há pouco, toda a gente
teve boa vontade. Muitas dúvidas, muita confusão “Isto será uma competência ou um
objetivo? Como é que vamos transformar isto numa competência?”. Mas sempre com
muita boa vontade.

310 **Ent.** – Portanto, a existir, as resistências são ou foram inconscientes?

E5Mat3C – Provavelmente.

Ent. – A professora como já era professora antes de 2001, notou nos alunos alguma
diferença no sentido de que eles se tenham sentido mais recetivos, mais motivados, mais
empenhados, ou não?

315 **E5Mat3C** – Não, não notei. Se calhar, nos primeiros anos em que há uma mudança, aí,
se calhar, é mais difícil, não é? Não me lembro já. Mas isto também vai sendo feito de
modo gradual pois ninguém consegue mudar de um momento para o outro. Alguém diz
“Faz assim e assim” e eu, automaticamente, vou mudar. Não há quem que, de um
momento para o outro muda completamente o seu modo de fazer. Não! Nós vamos
320 mudando gradualmente. Vamos, vamos adaptando-nos e eu, portanto, não notei
nenhuma mudança por parte dos alunos. Lá está, nós também não mudamos muito. Nós
vamos adaptando-nos, vamos melhorando a nosso desempenho, vamos conhecendo
melhor as novidades e como trabalhar essas novidades. E, quando, começamos a
325 dominar minimamente as ditas novidades, vem alguém e diz-nos para mudarmos de
agulha. Agora, já não as competências, voltamos aos conhecimentos essenciais,
voltamos ao antigamente.

Ent. – Portanto, em seu entender não deu para perceber se este modelo curricular
contribuiu para mais sucesso escolar e educativo dos alunos.

330 **E5Mat3C** – Eu não, não me apercebi. Mas o defeito pode ser meu. Se calhar, daqui por
algum tempo... Agora... eu não me apercebi (silêncio). Contudo, eu acho que o modelo
das competências é melhor para eles. Eu acho que é. Eu não estou a ver-me voltar atrás
e dar-lhes um teste que dava em 2000, em 2001. Acho que era ridículo voltar atrás. Era
mais fácil. Agora, se os alunos gostam mais, se sentem mais satisfeitos a aprender, não
335 sei, tenho dúvidas. Se eles se sentem mais motivados? Não me apercebi.

Ent. – Falou em testes e em exames. Pegando nesses dois instrumentos de avaliação
muito usados no sistema escolar e pode pensar noutros. Quais as competências

fundamentais que, em seu entender a escola, com estes instrumentos de avaliação valoriza ou desvaloriza?

340 **E5Mat3C** – A escola quando avalia tem de... Quais as competências que ignora?

Ent. – Um exame, um teste, se avalia algumas competências, esquece outras. Não acha?

E5Mat3C – Avalia a interpretação. Agora, não estou a ver. Ignora o conhecimento, por exemplo, porque um aluno pode saber resolver uma equação, mas não entendeu o enunciado, não interpretou corretamente o enunciado e, portanto, não a vai resolver.

345 Agora, saber resolver uma equação é uma competência? Se calhar não é. É um objetivo para chegar a... correto? Nós dizemos “Resolve a equação” e o aluno sabe resolver muito bem. Só que quando lhe aparece no enunciado no contexto de um problema, a pergunta não surge assim e ele não consegue resolver, não é? Aí, o que é que se está a avaliar? Se calhar, saber resolver equações mas não foi capaz de aplicar esse seu conhecimento (silêncio prolongado) (risos). Já estou toda baralhada, já não sei se é um objetivo, se é uma competência. Já fiquei completamente baralhada (risos).

Ent. – O exame do 9º ano de Matemática, por exemplo...

E5Mat3C – Sim!

Ent. – Avalia competências ou não?

355 **E5Mat3C** - (Silêncio) Tem as duas coisa, acho eu. Objetivos e competências. Competências também.

Ent. – E acha que o exame avalia todas as competências que constam do documento orientador do currículo do Ensino Básico e que a professora, supostamente, avalia ao longo do 7º, 8º e do 9 ano?

360 **E5Mat3C** – Não! Não! Mas agora já estou... o que é competência? (risos) Ou objetivo? O que é que se pede nos exames? Saber ler, interpretar e...

Ent. – E resolver!

E5Mat3C – Algumas questões matemáticas, resolver... Isso agora (risos).

Ent. – Que obstáculo, que barreiras é capaz de identificar no sentido da implementação de um currículo orientado para o desenvolvimento das competências?

365 **E5Mat3C** – Que barreiras?

Ent. – Sim, barreiras, obstáculos à implementação do currículo das competências? Quer dizer, eu esforço-me por mas há todo um conjunto de condicionantes que não me deixam ir mais longe.

370 **E5Mat3C** – Eu faço, mas se estou a fazer, o objetivo, se estou a atingir o objetivo, Ah!... O objetivo, se estou a atingir, ou se estou a medir, se estou a aplicar corretamente, se é o que se pretende, não sei.

Ent. – Por exemplo, ser competente em Matemática e fazer, treinar muitos exercícios?

375 **E5Mat3C** – Não só! É fazer muitos exercícios e depois conseguir aplicar. É fazer 100 e depois fazer, conseguir fazer o centésimo primeiro. É claro que se o menino fizer 100, ele vai fazer o centésimo primeiro, correto?

Ent. – Mas acha que o professor de Matemática é ou deve ser um treinador de exercícios?

380 **E5Mat3C** – Ah!... Ah!... É assim. Eu acho que fazer 100, ele adquire, vamos-lhe chamar as competências ou o que quiser (risos) mas ele acaba por ou o enunciado, ou a experiência, acaba por lhe dar um determinado treino que ele depois vai, vai conseguir fazer. Até pode nem perceber o enunciado mas diz “É aquilo; está ali, é aquilo que eu quero, está naquela matéria” e, portanto, acaba por, por aplicar.

Ent. – Mas, se lhe meto um grão de areia na engrenagem...

385 **E5Mat3C** – Ah!... Depende dos alunos. Aqueles alunos que não conseguem mesmo, pronto, se calhar, são os menos competentes, até conseguem... Mas há aqueles que conseguem (risos), mesmo com o grão de areia (risos).

390 **Ent.** – Do que me foi dizendo posso concluir que, neste momento, não vê ou não identifica nenhum obstáculo ao facto dos professores alterarem as suas práticas para levar a bom porto a operacionalização do currículo fundado nas competências? Os professores adaptarem-se e, portanto, não há barreiras?

395 **E5Mat3C** – Ah!... barreiras, pois, eu não sei, nem sei se há barreiras ou obstáculos. O que eu sei é que eu tenho de trabalhar com os alunos no sentido de os preparar para o exame no final do 9º Ano pois, o que realmente interessa é que ele tenha uma boa nota no exame. Se ele não ficar bem preparado depois para..., mas o objetivo é que ele tire boa nota no exame. Mas, como lhe dizia há pouco, isso não chega. O nosso objetivo não é só preparar para os exames. Há muitos outros fatores que a gente tenta trabalhar.

Ent. Como, por exemplo?

400 **E5Mat3C** – (Silêncio) Sei lá! (silêncio)Primeiro, quando o aluno vai para exame, nós temos que ensinar tudo o que é pormenor, correto? Depois, nós sabemos que determinados conhecimentos ou conteúdos vão ser objeto de avaliação na prova e, portanto, tudo o que é pormenor nós temos a preocupação de ensinar, porque vai sair no exame. E, depois, vamos ter que resolver Ah!... sei lá, fazer (silêncio) às vezes falta-nos

tempo porque, por exemplo, no caso concreto da Matemática, às vezes gostamos de
405 utilizar os “sensores”, lá está, para eles terem a noção de um gráfico, como é que
aparece o sensor, não sei quê, com a bola . E é assim, às vezes consegue-se fazer e passa
e fica uma aula, se a turma for mais participativa e mais interessada e que acompanhe
melhor o professor. Se o tempo for mais apertado, e ele quase nunca chega pois o
programa é extenso e com turmas com 30 alunos ou perto disso, é muito, muito
410 complicado trabalhar e chegar a todos, se o tempo estiver mais apertado, lá está,
passamos por cima e vamos para a teoria, para a explicação teórica do fenómeno e
continuamos a nossa preparação para o exame pois o tempo não perdoa.

Ent. – Professora, estamos a chegar ao fim desta nossa conversa...

E5Mat3C – Eu não estou preocupada. Eu só tenho receio de estar a baralhar tudo
415 (risos). Já me consegui baralhar toda. Já não sei o que são competências (risos).

Ent. - ... Ninguém está aqui para fazer julgamentos ou apreciações. Aqui a única
coisa que interessas são as suas opiniões sobre as mais diversas realidades e que
tem a gentileza de partilhar connosco.

E5Mat3C – Eu sei, eu não tenho receio disso. Sei que tudo isto é confidencial e
420 que vai respeitar essa regra. Também sei que não tenho o dom da palavra e, às
vezes, não escolho as palavras mais certas para dar voz aos meus pensamentos ou
raciocínios. O que interessa é que com esta conversa que estamos a ter é ter a
oportunidade de pensar nas coisas, às vezes pela primeira vez, aprender coisas
425 novas

Ent. – Quanto à confidencialidade pode estar absolutamente segura de que a
respeitarei. Mas continuando a nossa entrevista, na sua formação inicial abordou
questões relacionadas com a problemática das competências?

E5Mat3C – Não! No meu tempo o que vigorava eram os objetivos. Mas desde
430 sempre se ouvia e se falava de competência: “Tu és competente”, “Aquele colega
é um professor muito competente”. Portanto, o termo não é propriamente novo.
O que é que se queria dizer com um professor competente? Era um professor
que, que era capaz de...

Ent. – Já agora, quer responder a essa pergunta?

E5Mat3C – Ah!... Não sei. Não é fácil. É um professor que é capaz de
435 transmitir, capaz de transmitir, capaz de motivar os seus alunos para a

aprendizagem, capaz de captar a atenção, o respeito dos alunos (silêncio). Ah!...
É difícil (risos). Eu sei lá, é levá-los ah!... ah!... a ter sucesso na escola e na vida.
É ajudá-los a superar as mais diversas dificuldades, acarinhá-los, pois há muitas
440 crianças que precisam de muito carinho, pois é algo que muitas vezes não há nas
casas deles.

Ent. – E a nível da formação contínua? Teve acesso a ações de formação especialmente vocacionadas para esta temática?

E5Mat3C - Não!

445 **Ent.** – Não teve acesso ou não teve conhecimento da sua promoção por parte do Centro de Formação à qual pertence a escola?

E5Mat3C – Eu não quero ser injusta para ninguém, mas eu nunca tive conhecimento de ações de formação orientadas para as competências. Posso ter estado desatenta, mas... mas em abono da verdade também lhe devo confessar
450 que me interessam mais as ações que tenham a ver com Matemática do que com aquelas ações que têm a ver com currículo, didática ou pedagogia.

Ent. – Professora, satisfaça-me a curiosidade. Acha que alguém que desconheça a dinâmica das competências, é capaz de trabalhar de acordo com as mesmas?

455 **E5Mat3C** – Pois! Pois! Se calhar nós deveríamos ter tido formação na área. O ministério deveria ter-se preocupado em formar os professores para esta nova maneira de olhar e de trabalhar o currículo. Mas também já deveríamos não estranhar, pois essa é a prática normal: pensam nas coisas, mandam-na aplicar e,
460 depois, os professores que se desenrasquem, que se adaptem. E nós não temos outro remédio. Lá nos vamos adaptando. Às vezes as coisas correm melhor, outras menos bem, mas as coisas vão correndo, vão funcionando. E, se calhar, só ao fim de muito tempo é que a gente descobre o que é isso das competências.

Ent. – Ainda tem muitas dúvidas quanto ao conceito!

465 **E5Mat3C**- Eu? Eu continuo. Eu confesso que ainda não sei muito bem o que é isso das competências. E tenho ainda dúvidas quanto à sua aplicação e avaliação. Como é que se avaliam? Mas também não estou muito, muito preocupada. Não estou. Preocupo-me, às vezes, lá está se são competências ou não são competências. É aquilo que eu acho que eles têm de saber. Agora, se aquilo é

470 uma competência ou não, isso já são contas de outro rosário. Chamem-lhe o que quiser, não é isso que mais me preocupa. O que verdadeiramente me preocupa é que os meus meninos saibam Matemática, tenham sucesso na escola, no exame de Matemática do 9º Ano e que possam frequentar o curso que desejam e serem felizes.

475 **Ent.** – Mas existindo um diploma legal a legislar o currículo e que aponta para uma orientação determinada, nós temos o dever de cumprir essa legislação.

E5Mat3C – Sim! Correto.

Ent. – E as competências, as transversais e as específicas de cada disciplina vêm plasmadas no documento inicialmente referido, “Competências essenciais”.

480 **E5Mat3C** – As competências? Vêm! Correto. Mas é como eu lhe digo, nós nunca sabemos, muitas vezes confundimos competência com objetivo. Mas, lá esta... Agora é competência? É objetivo? Acho que nunca fomos capazes de desfazer esta confusão, não sei se me estou a fazer entender.

Ent. – Professora, fico-lhe muito grato por me ter dispensado este seu tempo e de
485 ter partilhado comigo algumas das suas perceções e opiniões. Muito obrigado!

E5MMat3C – Não tem nada para agradecer. Tive muito gosto. Não sei é se ajudei. Espero que sim

Ent. – Ajudou, pode ter a certeza. Mais uma vez, muito, muito obrigado.

Entrevista 6

Ent. – Professora, como é do seu conhecimento, em 2001 deu-se uma revisão curricular do ensino básico...

E6Cie3C – Uhm! Uhm!..

Ent. - ... E, em 2004, a reforma do ensino secundário. Estas revisões introduziram, na
05 nomenclatura curricular e pedagógica, o conceito de competência...

E6Cie3C – Uhm! Uhm!

Ent. - ... De lá para cá, e considerando a literatura da especialidade e as conversas que vamos escutando na sala de professores, o discurso das competências tem sido apresentado, por uns, como uma moda e, por outros, como um vetor estruturante de
10 mudança nas práticas da escola e dos professores. Com que posição se identifica?

E6Cie3C – Ora bem! Identifico-me mais com a segunda posição (risos). Identifico-me mais com aquela posição que sustenta que o facto de... o ensino para as competências, o aproveitar as competências, o saber fazer será útil, o que possa ser útil para os alunos e se deva hã!... enveredar por essa via, por esse caminho, muito embora eu ache que a
15 maior parte dos professores não funcione nesse registo, não tenha essa prática. Eu julgo que os professores continuam presos ao... à transmissão dos conhecimentos e à avaliação exclusiva desses conhecimentos, com os testes clássicos. E, depois, isso acarreta problemas, por exemplo, no básico e no secundário, a nível dos exames. Também sou professora de Ciências ou de Biologia no secundário, e os exames de
20 Biologia e Geologia do 11º ano, apontam um bocadinho para o... dar assim... neles aparecem textos hã!... apresentam uma situação nova e, face a essa situação nova os alunos têm que aplicar os conhecimentos, têm que associar os conhecimentos e, muitas das vezes, se calahr, como o ensino não é propriamente de acordo com as... hã!... transmitimos os conhecimentos e depois não lhes sabemos dizer, não criamos situações
25 de aprendizagem onde eles têm que associar e aplicar esses conhecimentos, os alunos falham.

Lá está! Estamos muito, julgo que continuamos muito centrados nos conhecimentos. Eu, pelo menos, acho que... se quiser na minha situação concreta, eu continuo um bocado agarrada a eles (risos), ao “Eles têm que saber isto” e, depois, tenho dificuldades
30 em passar daí para a frente e pô-los a... a realmente como deve ser e aplicar aquilo que deviam aplicar na vida prática e depois acabam por ter que fazer um exame e, aí, eles falham. Pelo menos é um pouco isto que eu noto (riso franco). Pelo menos esse é o meu grande problema, continuo ainda, estou ainda bastante agarrada ao antigamente (risos).

35 **Ent.** – Qual terá sido a ou as razões, os motivos que terão ditada esta mudança curricular no básico e no secundário?

E6Cie3C – (Risos) Essa é uma boa pergunta, mas sinceramente não sei pois nunca debrucei sobre esse assunto. Eu fui apanhada por essa mudança mas não sei a que propósito ela terá sido concebida, mas provavelmente devido a razões que têm a ver exatamente com o que acabei de lhe dizer. Muitas vezes, a nível profissional as pessoas sabem as coisas, mas depois não as sabem aplicar.

40 **Ent.** – Ela terá sido desenhada de fora para dentro, ou seja, os alunos os alunos não sairiam suficientemente preparados para o mercado de trabalho, para a vida?

E6Cie3C – Provavelmente! Provavelmente! E continuamos na mesma. Esta é a minha opinião (sorriso sonoro), porque queremos mudar as coisas mas, se calhar, é preciso ir mais além.

Ent. – Como deve saber, a acompanhar o decreto que instituiu a revisão curricular do ensino básico, foi produzido um documento orientador dessa mesma revisão curricular, denominado “Competências Essenciais do Ensino Básico”. Mas, curiosamente, para o ensino secundário não se produziu um documento semelhante, análogo. Como interpreta este facto?

50 **E6Cie3C** – Não sei! É uma boa questão, mas não sei responder-lhe. Hã!... Hã!... Porque... Se calhar, porque o ensino básico era obrigatório e o ensino secundário não era. Se calhar, no ensino secundário já não se preocupavam tanto com o desenvolvimento dessas competências, não é? Não sei! (riso). Se calhar, para o ensino secundário, porque é o patamar de acesso ao ensino superior, se valorize mais os conhecimentos, os conteúdos disciplinares. Não sei!

Ent. – Posso inferir dessa sua ideia que os dois níveis escolares, básico e secundário, são orientados, inspirados por filosofias diferentes?

E6Cie3C – Se calhar, sim! Podemos dizer que sim, que é uma conclusão plausível. Mas, depois, quando chegamos à parte de avaliarmos os alunos externamente, hã!... se calhar começamos a beber um bocadinho da filosofia do, do, do básico, a quererem ver se eles desenvolveram determinadas competências, quando o ensino está preponderantemente orientado para os conhecimentos, para os objetivos educacionais.

60 **Ent.** - Eu tinha pensado fazer-lhe esta pergunta mais tarde, mas já que aflorou a temática, permita-me perguntar-lhe: as orientações curriculares são, por um lado, dirigidas às competências e os instrumentos institucionais que a escola dispõe para avaliar, nomeadamente os exames, vão no sentido contrário ou...

E6Cie3C – Não! Acho que é ao contrário...

Ent. – Ao contrário? Portanto entende que no ensino secundário...

70 **E6Cie3C** – O ensino, se calhar, está mais centrado, como lhe dizia há pouco, nos conteúdos, nos conhecimentos e, depois, eles chegam a um momento (bate com a mão na mesa) em que vão ter de associar esses vários conhecimentos, pôr em prática, pôr realmente em prática, no saber fazer e não sabem (risos) (Bate com a mão na mesa).
75 Têm tudo de cor, e não conseguem decorar... melhor, porque decoram tudo e depois não são capazes de associar, de aplicar esses conhecimentos nas situações que lhes são colocadas.

Ent. – Mas professora, que leciona o secundário sabe, á partida, que os seus alunos, pelo menos em determinadas disciplinas, vão ser sujeitos a exames nacionais.

E6Cie3C – Exato!...

80 **Ent.** – Sabendo isso é legítimo prepará-los para os exames?

E6Cie3C – Exato! Perfeitamente legítimo.

Ent. – Então é de bom senso que eu os prepare para situações que vão ser objeto de avaliação nos exames, não acha? É de bom senso que eu trabalhe no sentido de procurar desenvolver determinadas competências que lhe vão exigir nos exames?

85 **E6Cie3C** – Pronto! É mais ou menos isso. E eu preparo. Eu tento fazer isso, só que... não sei... parece-me que os alunos não se conseguem desligar do... do decorar as coisas, daquele ter que saber tudo, tudo, tudo, fazem os resuminhos todos direitinhos, hã!... são capazes de me responder a uma série de questões... questões diretas, direcionadas mas, depois, face a uma nova situação não conseguem utilizar os
90 conhecimentos que entretanto mostraram que sabiam, pese embora esse tipo de trabalho seja feito na sala de aula, nomeadamente nas denominadas “questão de aula”, no sentido de eles associarem e aplicarem esses conhecimentos, o que é certo é que eles ficam muito agarrados ao... ao acumular de conhecimentos.

Ent. – Encontra alguma razão que explique isso?

95 **E6Cie3C** – Isso já vem de trás, não é? Foram ensinados desde pequeninos, embora o ensino básico seja direcionado para as competências, não é? (riso)Eu continuo a achar que continua a ser apenas no papel.

Ent. – Professora, no essencial, o que entende por competência?

E6Cie3C – Hã!... (suspiro) O que é que eu entendo por competência? É o saber... Nós
100 temos a competência de... nós sabemos fazer isto Nós para sabermos fazer alguma coisa temos que ter a base, não é?, mas sem a base não fazemos. Mas também podemos

ter a base, o conhecimento, hã!..., podemos ficar limitados a isso e não sabermos fazer na mesma.

Ent. – Sim

E6Cie3C – (Riso) E depois é... também acho que há muito o discurso da palavra que é: é competência? É objetivo? É isto, é aquilo e, se calhar, andamos todos um bocado perdidos acerca destes assuntos (riso) (silêncio).

Ent. – Como ou quando podemos dizer que um aluno é competente em ciências?

E6Cie3C – Um aluno é competente em ciências...

Ent. – Desculpe interrompê-la. É competente no final do 9º ano.

E6Cie3C – No final do 9º ano? Hã!... deveria ser um aluno, eu estou a pensar no programa da disciplina, no programa todo do básico... Hã!... que conseguisse interpretar perfeitamente todos os fenómenos naturais, conhecer o cor...

Ent. – Todos os fenómenos?

E6Cie3C – Quase todos, aqueles... É tanta a quantidade de matéria que nós temos de abordar... todos... todos aqueles que nós abordamos ao longo dos três anos do bá... do 3º Ciclo, e conhecer bem o corpo humano, perceber que hã!... que há determinadas reações que são provocadas por isto ou por aquilo. A ideia é esta é eles saberem, por exemplo, eles saberem hã!... se têm um problema qualquer a nível respiratório já tentarem perceber o que é que está por detrás disso e não saber apenas que o sistema respiratório é constituído por isto, por aquilo e aquele outro. Isso é que o aluno deveria saber.

Agora, o que é que eu acho é que a maior parte das vezes é que eles não sabem nem uma coisa nem outra (expressão acompanhada de riso) ou , então, sabem o nome dos órgãos todos decoradinhos, sabem-nos de fio a pavio e, no ano seguinte já lá não mora nada.

Ent. – E porque acontecerá esse esquecimento ou o desaparecimento desses conhecimentos?

E6Cie3C – É da forma como nós ensinamos (sussurrado).

Ent. - E o que é isso de conhecer o corpo humano?

E6Cie3C – (risos) o conhecer? Em que sentido)

Ent. – Há pouco dizia que considerava que um aluno era competente em ciências se conhecesse o corpo humano...

E6Cie3C – Se conseguir... conhecer no sentido de interpretar aquilo que... aquilo que se passa com o corpo humano. Hã!... não apenas é o que eu digo, não ficar preso ao

morfológico, saber como ele é, mas já associar os fenómenos que ocorrem com a... e ver também as respostas que podem ser dadas a determinadas situações. Estou para aqui a falar muito mas a dizer pouco... (riso).

Ent. - Professora, como construiu o seu conhecimento sobre as competências?

E6Cie3C - Como é que eu construí?... Não... Olhe... Hã!... Há uns anos atrás, antes de vir para esta escola, estava em S. Martinho do Campo, e nós hã!... e foi por esse tempo que surgiram as competências e tivemos que fazer um trabalho muito alargado, um disparate total que era, tínhamos que avaliar no final de cada período cada uma das competências gerais e dar uma nota.

Ent. – Desculpe interrompe-la. E tiveram apoio para esse trabalho?

E6Cie3C - Qual apoio qual carapuça! No final de cada período tínhamos que dar uma nota a cada uma das competências e de seguida, tínhamos que fazer uma grande ginástica para aquilo dar certo com a nota que queríamos (gargalhada). Pronto! É daí que eu me comecei a aperceber do que era isto das competências, do que era um ensino por competências, o que se pretendia, o que é que deveria ou não ser feito, e estávamos a fazer hã!... Entretanto, vim para esta escola e deixei de me preocupar com o assunto (silêncio). Hã!... Na semana passada...

Ent. – Mas porque é que deixou de se preocupar com este assunto das competências?

E6Cie3C – Só me faz perguntas difíceis! (riso) Porque nunca mais me foi pedido nada nesse sentido (riso). Parece-me que este não é um assunto que preocupe a escola, as pessoas da escola. Entretanto, na semana passada ou há duas semanas vi o mail que me tinha enviado e fui ver as minhas coisas, as coisas que tinha guardadas. Mais nada... E, pronto!... e tenho opiniões formadas acerca do nosso sistema de ensino (riso).

Ent. – E, então, relativamente a esta alteração curricular, que opinião tem?

E6Cie3C – Uhm!... Uhm!...

Ent. – ... Porque, em meu entender, essa mudança curricular pressupõe, digamos assim, aquilo que há pouco dizia, ou seja, uma nova forma de trabalhar...

E6Cie3C – Uhm!...

Ent. - ... Pressupõe aquilo que poderíamos chamar de uma pedagogia por competências ou das competências. O que é que acha? Acha que este novo modelo curricular trouxe, de facto, uma mudança nas práticas dos professores?

E6Cie3C – Está a falar do modelo anterior? Do modelo das...

Ent. – Do modelo curricular das competências...

E6Cie3C - ... Das competências... Sinceramente, acho que não. Muito sinceramente acho que não se verificou mudanças. Hã!... Se calhar, tentou-se fazer alguma coisa, mas o que eu acho é que quem foi, muito sinceramente, quem foi ensinado ao longo de anos e anos, porque nós somos professores mas já fomos alunos, e fomos sujeitos a um determinado tipo de ensino... Hã!... e nós enquanto professores acabamos por refletir parte daquela que foi a nossa experiência enquanto aluno, de refletir parte da nossa aprendizagem, do caminho que percorremos. Acabamos por ser professores semelhantes aos nossos professores. Tentamos melhorar, corrigir os erros, obviamente, mas se calhar também não tivemos a formação, a formação adequada hã!... Pelo menos quando eu fiz o meu curso, tive aquelas disciplinas todas... hã!... as pedagógicas, mas se calhar era nova de mais nessa altura para estar com atenção àquilo que me estavam a querer transmitir. Ei tinha a ideia de como é que se devia dar aulas por aquilo que eu tinha visto nos meus professores e, como o modelo funcionou para mim, também era suscetível de funcionar com os outros e, por isso, quando comecei a dar aulas a minha tendência foi adotar o modelo em que fui educada, adaptar ao modelo daquele que eu achava que tinha sido o meu melhor professor ou a minha melhor professora (silêncio) e, e não me preocupando propriamente com o que era isso das competências. Além do mais, tanto quanto me recordo, nesse tempo não se falava propriamente das competências. Era dar aulas, transmitindo da forma melhor o..., o que... aquilo que se sabia. Hã!... hã!... a nível da formação dos professores, e depois quando surge a, a, a... o ensino por competências, essa introdução , que eu me lembre, não implicou uma vaga formativa, hã!... hã!... pelo menos... eu não senti isso, não me recordo de ter havido grande formação de professores nessa área específica das competências.

É assim: está aqui isto (bate com a mão na mesa) e agora começamos a avaliar os alunos e a fazer o ensino por aqui, têm aqui as competências essenciais, depois tínhamos para lá, tínhamos que fazer, já não me lembro bem do nome, mas acho que era as “competências transversais” e, depois, era o não sei quê, uma enormidade de coisas e, quer dizer, entretanto foi ficando tudo diluído e nós deixamos (riso) de fazer (sussurro).

Ent. – Do que acaba de dizer posso inferir que nem na sua formação inicial nem na formação posterior, abordou alguma vez a temática das competências.

E6Cie3C – Olhe, se calhar até abordei, mas que me lembre, não me lembro (riso). É que também já foi há muito tempo, já foi há muitos anos.

Ent. – Tendo em consideração o seu tempo de serviço é de todo provável que a temática das competências não fizesse parte do currículo e, como tal, não tivesse abordado.

E6Cie3C – Não sei. Sinceramente não sei. Foi na Universidade do Minho, tive bastantes professores que lá... mas muito sinceramente não me lembro.

Ent. – Tendo em consideração que a sua formação inicial foi realizada antes de 2001, esta problemática começou a entrar no discurso pedagógico sensivelmente por volta de 1998, tanto quanto eu julgo saber, a quando da reflexão sobre o currículo flexível e, portanto, é natural que não tivesse abordado. O paradigma em que foi instruído deve ter sido o dos “Objetivos Educacionais” pois era o modelo vigente à época.

E6Cie3C – Realmente!...-

Ent. – Desculpe repetir, mas no respeitante à formação contínua de professores, também não teve conhecimento nem acesso a uma formação orientada para as competências!

E6Cie3C – Que me recorde, não! Olhe, eu fiz uma formação, já há muito... olhe, foi mais ou menos nessa altura, 2000 e pouco, e que foi sobre avaliação, mas não era a avaliação por competências, mas era à luz do decreto não sei das quantas e que estava associado, estava associado a isso. Hã!... só que foi uma formação de muita curta duração, e só nos deram algumas ideias como é que nós poderíamos fazer a avaliação tendo em linha de conta essa revisão curricular. Mas, foi pouco, foi muito pouco para que depois pudesse realmente concretizar-se porque continuamos a fazer, a avaliar, pelo menos eu, continuo a fazer os testes do modo muito parecido àquilo que fazia anteriormente e, a grande mudança, estou em crer, foi mesmo a nível do secundário porque me apercebia o que era exigido a nível da avaliação externa.

E, aí, tive que mudar mesmo para tentar preparar melhor os alunos, mas é aquilo que estava a dizer há bocado, por mais esforço que eu faça, por muito que me esforce, continua a não ter resultados satisfatórios ou bons. E não sei porquê. Não consigo pôr os alunos a, a associar conhecimentos (silêncio). E repare, estes alunos que eu tenho este ano no 10º ano, por exemplo, são os mesmos que tive no 9º ano e nos anos anteriores, são já alunos fruto de um ensino pelas competências (riso).

Ent. – Serão? Terão sido, terão trabalhado segundo o modelo pedagógico das competências?

E6Cie3C – Às tantas... às tantas não foram. Pois... (silêncio)

Ent. – Realmente se eu não sei ou eu não aprendi a como fazer, a trabalhar as ou para as competências, também não se me pode ser exigido ou se me for exigido ou manifeste dificuldades em trabalhar segundo esse modelo. E, se a mudança curricular não foi assumida pelos professores, como julgo depreender das suas palavras, então também

não me parece que possa refletir-se nos seus modos de trabalhar. De que modo esta mudança se refletiu no seu trabalho com os seus colegas professores?

E6Cie3C - Hã!... Muito sinceramente, tirando essas reuniões que tivemos logo nesse ano em que foi lançada a mudança curricular, em 2001, no início do processo, fazia-se ou tentava-se fazer uma planificação mais hã!... hã!... a planificação da própria disciplina é feita em conjunto mas, depois, eu cheguei a ter reuniões...

Ent. – Desculpe interrompe-la, mas essas planificações a questão das competências era pensada e refletia-se nelas? Elas eram vertidas para as planificações?

E6Cie3C – Acho que não (riso). Muito sinceramente (silêncio). As competências que constavam da documentação oficial até passarão para as planificações mas é só para inspetor ver.

Ent. – Professora, tem conhecimento de resistências, particulares ou coletivas, a este modelo curricular das competências?

E6Cie3C – Como já lhe disse, onde eu estava, em S. Martinho do Campo, há muitos anos, já lá vão oito ou nove, eu já estou nesta escola... vai fazer, é o oitavo ano, por isso desde que ela abriu (riso) hã!... hã!... nessa altura houve uma resistência enorme, enorme, a essa alteração toda. Mas eu acho que foi muito por culpa daquilo que nos estava a ser imposto, desde lá de baixo do Ministério. Deitaram cá para fora e depois os professores que se arranjam, que descalcem a bota. Se calhar a minha interpretação foi errada, mas como, entretanto, saí da escola, não sei como continuou o processo. Mas, convenhamos, era ridículo exigirem que nós avaliássemos o aluno hã!... competência a competência quando não tínhamos instrumentos nenhuns para avaliar, para avaliação. E muitas competências não sabíamos, de fato, como avaliar. Como se avalia, como se mede as competências sociais, por exemplo?

Ent. – Depois, como chegou a esta escola e isso não...

E6Cie3C – Como não era uma preocupação da escola, também não me preocupei, também deixei de me preocupar.

Ent. – Portanto, podemos interpretar que não houve propriamente uma resistência, pelo menos uma resistência consciente...

E6Cie3C – Na minha interpretação não houve. Não, não me parece...

Ent. – É simplesmente a sua inexistência no debate da escola.

E6Cie3C – Exatamente! (silêncio). Muito sinceramente, nunca tivemos uma reflexão, nem muito nem pouco profunda sobre este assunto das competências (silêncio).

Ent. – Tem evidências ou tem conhecimento do impacto do trabalhar das competências no sucesso escolar dos alunos e na sua formação como pessoas?

E6Cie3C – Essa é uma boa questão (riso) (silêncio). Evidências? Pronto, eu, eu tenho evidências mas é do contrário. Como lhe dizia há pouco, continuo a achar que os alunos não estão a ser propriamente preparados para... para serem,... para as, entre aspas, competências (riso). Não é isso que lhe quero dizer...

Ent. – Desculpe, pode dizer sem aspas!

E6Cie3C - Mas continuam muito presos a, ao amontoar dos conhecimentos. Ponto final, aprendem, passou (bate com a mão na mesa e sorri sonoramente)

Ent. – E quais as competências que, em seu entender, a escola valoriza ou desvaloriza nos processos de aprendizagem que promove e nos seus processos de avaliação?

E6Cie3C – (silêncio) Hã!... A escola de uma maneira geral?

Ent. – Sim a escola enquanto instituição que privilegia ou não determinados processos de aprendizagem e de avaliação.

E6Cie3C – Eu acho que a escola continua a esquecer-se muito das competências que os miúdos têm, mas que nós acabamos por não valorizar. Estou a falar de competências para a vida real e que, se calhar, até nem somos nós os grandes responsáveis por, por elas. Mas... mas...

Ent. – Quer concretizar?

E6Cie3C – Como por exemplo, eu acho que, neste momento, qualquer aluno meu é muito mais competente do que eu hã!... hã!... a nível da informática e têm grande versatilidade nesse aspeto. E, se calhar, nós descurámos um bocado essas competências que os miúdos têm e centramo-nos muito mais na... Mas, lá está, tem que ser também, por isso é que nós estamos aqui, não é? nas nossas disciplinas, não é? Posso obviamente, e faço isso muitas vezes, associar depois, pedir-lhes para eles fazerem um trabalho tentando associar os dois mundos, não é? Mas há depois outros problemas e que é a sua grande competência para copiarem, para copiarem, para copiarem no sentido de plágio. Se calhar, também é uma competência (riso), não sei!

Ent. – Portanto posso concluir que, em seu entendimento a escola continua a valorizar sobretudo os conhecimentos?

E6Cie3C – Exato! Podemos dizer que assim é. Eu uso o sistema de autocorreção: eu vejo onde é que está errado, eles têm de corrigir, pôr correto. Têm de dizer porque é que está errado e porque é que depois está correto.

Ent. – Mas acha que deveria valorizar outros elementos, outras competências?

E6Cie3C – Hã!... Hã!... Não sei, se calhar até devia. O mundo está em constante evolução, em constante mudança e nós temos que progredir, temos que nos adaptar essas mudanças (silêncio).

Ent. - Dizia-me há pouco que assistiu a resistências, ainda que não explícitas. Os professores, inconscientemente resistiram, resistem...

E6Cie3C – Vão resistir sempre... a tudo, a tudo. A esta mudança, à próxima, aquela que vier depois e (riso)

Ent. - Mas, porquê?

E6Cie3C – Eu acho que é caraterístico dos professores. Melhor não é apenas uma caraterística dos professores mas de toda a gente, e que é resistir à mudança. Estamos sempre com um pé atrás e, então, os portugueses são impressionantes (riso).

Ent. – A resistência à mudança é uma caraterística dos portugueses ou é um processo normal, natural daqueles que ignoram...

E6Cie3C – Mas o que eu acho, eu acho que mesmo havendo esta resistência, os professores, de um modo geral, são pessoas cheias de boa vontade. Hã!... Hã!... O grande problema é que nós estamos sempre a mudar e começa a ser um bocado... não nos dão tempo de pôr em prática nada. Não se avalia nada, os méritos ou deméritos das medidas. Muda-se e pronto. Foi há 10, 11 anos que se operou esta mudança? O nosso ministro Nuno Crato há despachou uma nova mudança. Mudem! Agora já não é as competências mas os conhecimentos... E as pessoas estão a começar a ficar cansadas, estamos a ficar cansados e descrentes nas mudanças decretadas.

Ent. – Entra no inconsciente das pessoas...

E6Cie3C – Quer dizer, a certa altura já não vale a pena. Já começamos a adivinhar que quando aparecer um novo ministro da educação as coisas vão ser alteradas. Vamos fazendo o nosso melhor, vamos mudando os nomes, mudando os cabeçalhos, não é? (gargalhada).

Ent. – No início da nossa conversa dizia-me que se identificava mais com o modelo que preconizava o desenvolvimento de competências...

E6Cie3C – Embora também tenha a consciência de que não consigo pôr em prática, não estou a conseguir... não estou a ser a melhor professora para aplicar esse currículo baseado nas competências. Tento, mas tenho a noção plena que, efetivamente, os meus alunos não estão a ser capazes de desenvolver as competências que os documentos preconizam. Não sei! Há toda uma série de entraves a esse desenvolvimento.

Ent. – Mas esse é, em meu entender, o primeiro grande passo. Tomar consciência de que não estou a ir ao encontro de... tomar consciência da ideia de mudança e no que consiste essa mudança pois, a partir daí, estou em crer, eu vou ser...

E6Cie3C – Eu vou tentar fazer...

Ent. – Tentar melhorar as minhas práticas ou adequar as minhas práticas ao que me é solicitado pelos documentos. Falou há pouco de entraves ao desenvolvimento de competências. Quais serão os principais entraves, obstáculos a esta modalidade curricular das competências?

E6Cie3C – Primeiro, obviamente, é que...já lhe fui dando conta de alguns... (riso) de algumas ideias. Faz-me lembrar, por exemplo, a “Educação sexual”. Põem-nos a nós os professores a dar “Educação sexual”, que eu até acho correto. Mas nós nunca tivemos “Educação sexual” realmente. Os nossos pais nunca falavam connosco nessas coisas, os nossos professores não falavam connosco. Não nos prepararam e querem, pelo facto de sermos professores que assumamos a “Educação sexual”. Nem todas as pessoas têm à vontade para tratar desses assuntos. Aliás, alguns dos nossos alunos poderão ser bons professores nesta matéria. Entende o que eu quero dizer?

Ent. – Acho que entendo. Mas porque acha que eles serão bons professores?

E6Cie3C – Porque a nossa vivência é importante para isso. Se nós fomos criados num meio em que o sexo era um tabu... Eu, agora, posso não achar um tabu, mas continuo a ter esse background. E era aquilo que eu estava a dizer, obviamente, o meu ensino, o meu percurso enquanto estudante foi feito não por competências, não é? E, E começa por aí a resistência. Resistência que, se calhar, não é ou não me apercebo disso, mas estou presa a isso. E, depois, não sou só eu, acho que os miúdos também estão porque os pais deles, se calhar, também os incentivam mais a “Tens que estudar”, “Tens que decorar” (bate com a mão na mesa), “Tens que fazer isto”. Hã!... não, e não os incentivam mais a pôr em prática esses conhecimentos. Se calhar, falta-nos mesmo instrumentos para isso, também. Não criamos os testes da melhor forma e, estou a falar de testes como poderia falar de outros instrumentos de avaliação. Estou a falar de testes mas, se calhar ainda estamos muito presos a eles... Se calhar não sabemos como avaliar as competências pois a avaliação, eu sei, não são só testes, o pôr em prova os conhecimentos não passa apenas por aí. Não é fazer testes, porque, lá está, um teste não avalia as competências todas. Ou até se é que avalia alguma pois, às vezes, aquilo é só identificar... Eu não ponho só de identificar, mas já vi testes assim. “Identifica isto”, “Identifica aquilo...”

Mas também, é quase impraticável um professor fazer uma avaliação das competências, ou não consegue fazer essa avaliação porque não se sente seguro, ou melhor, não sabe, não tem nada a que se agarrar assim mais concretamente, hã!... Se calhar, se eu fizesse outro tipo de avaliação, em que os alunos mostrassem outro tipo de competências... Nós, se calhar, não as estamos a avaliar. Olhe, não sei, isto são muitas ideias, embora um bocadinho confusas. Mas também é a primeira vez que estou a falar destas matérias, que estou a partilhar com alguém estas ideias.

Ent. – Como conversávamos no início, recentemente, o ministro da educação Nuno Crato, por despacho, ditou o fim das competências...

E6Cie3C - As competências?...

Ent. – Sim e recentrou o currículo nos conhecimentos essenciais. Como interpreta esta recentração curricular nos conhecimentos?

E6Cie3C – Hã!... (riso) Muito sinceramente, a primeira sensação que experimentei quando soube disso foi: “Pronto! Lá vamos nós, mais uma vez, mudar os cabeçalhos” (gargalhada). “Vamos mudar os títulos e vamos continuar na mesma”, uma espécie de “Vira o disco e toca o mesmo” (riso). Lá está, as coisas não se podem passar assim. Por, por lá estar um ministro ou um conjunto de iluminados que decidem mudar e, então, lá vamos nós todos ter que mudar de vida, passamos daqui para ali como que o salto não representasse nada. Porque o, o... se estávamos a trabalhar com e para as competências, embora não estivéssemos, pronto, mas estávamos todos voltados para elas e, agora, então, vamos centrar o nosso ensino novamente nos conhecimentos, vamos regressar ao ensino clássico, vamos regressar àquilo a que eu estou agarrada. Eu estou agarrada a este tipo de ensino, e até me pode agradar este regresso, mas as coisas não se fazem assim. Alguém avaliou a experiência curricular das competências? Que eu saiba, não! Regressamos aos conhecimentos por autorrecreação do ministro e dos seus apaniguados. Não sei, não sei o que ele quer, o que ele pretende com essa recentração nos conhecimentos.

Ent. – Mas acha que este ato do ministro é ingénuo? É a mudança pela mudança?

E6Cie3C - Não! Não! Não! Evidentemente que não! (silêncio)

Ent. – Então?

E6Cie3C – O que o ministro Nuno Crato acha é que nós não sabemos nada acerca das competências, e que este, nós e os alunos... Como o ensino estava centrado nas competências, não é? Os alunos acabam por não adquirirem ou por aprenderem nem os conhecimentos nem as competências. Então, o melhor é regressar aos conhecimentos,

regressar ao início e “No início era o verbo”. Assim vai-se, pelo menos, adquirir os conhecimentos, não é? Não sei, não sei no que isto vai dar. Continuamos a funcionar... acho que vamos continuar na mesma, a funcionar um pouco como sempre funcionamos. Mas, é como lhe digo, parece que estão a brincar connosco, hã!... E agora vamos mudar isto, agora vamos para ali, vamos mudar os nomes e não se preocupam mais com o resto (silêncio).

Ent. – Deixou ficar aí uma ideia que eu gostaria de explorar, de esclarecer. O fato de os professores resistirem inconscientemente à mudança curricular para o desenvolvimento das competências, não terá também a ver com a grande quantidade de conhecimentos, programas longos em demasia e com o tempo disponível para os trabalhar?

E6Cie3C – Claro! Obviamente! Embora não só mas também tem a ver (gargalhada). Eu também acho que sim. E não é só, e, e, e acho que os professores precisavam de formação para saberem trabalhar e avaliar as competências e nunca a tivemos. Sinceramente, não sei o que os entendidos esperavam.

Ent. – Não teve essa formação nem a procurou...

E6Cie3C – E, se calhar também não a procurámos. Mas a obrigação primeira parte da tutela. Eu mudo e tenho que criar as condições para que essa mudança vingue. E no caso concreto, o sucesso desta mudança curricular passava também, e talvez sobretudo, pela formação dos professores. O fato de não procurarmos a formação também pode ter a ver com a falta de tempo das pessoas, não é?

Contudo, e na minha sincera opinião, uma boa parte dos professores passou pelas competências como se nada fosse, sem se terem apercebido da verdadeira mudança curricular para as competências. É que, depois, chegavam à escola os manuais, manuais esses que já traziam essas mudanças, pelo menos a nível do papel, mas nem... muito sinceramente, não notaram grande... nem fizeram nada para que essa mudança se concretizasse.

Pronto! Tenho um exemplo: a minha mãe, que também era professora, reformou-se há cinco anos, e se a conversa que está a ter comigo a tivesse com a minha mãe, ela perguntar-lhe-ia: as competências? O que é isso? (gargalhada). Ela dava aulas, ela era professora quando se operou esta mudança.

Ent. – Pelas suas palavras, não precisamos de ir tão longe. Basta pegar em alguém que esteja no ativo, não é?

E6Cie3C – Exato!

Ent. – Professora, muito obrigado pela sua disponibilidade em partilhar comigo essas suas ideias. Fico-lhe grato.

E6Cie3C – Também gostei muito de conversar consigo e de pensar pela primeira vez em algumas coisas.

Entrevista 7

Ent. - Professor, como é do seu conhecimento, em 2001 deu-se uma revisão curricular do ensino básico...

E7Por2C – Sim!...

Ent. - ... E, em 2004, a reforma do ensino secundário. Estas revisões introduziram, na nomenclatura curricular e pedagógica, o conceito de competência. De lá para cá, e considerando a literatura da especialidade e as conversas que vamos escutando na sala de professores, o discurso das competências tem sido apresentado, por uns, como uma moda e, por outros, como um vetor estruturante de mudança nas práticas da escola e dos professores. Com que posição se identifica?

E7Por2C – É... eu tenho uma posição de princípio que é externa à pergunta que me faz e que tem a ver com o contexto em que eu me situo neste momento. Eu durante todo esse período não lecionei, não é? De 2001 até exatamente ao início de 2012 fui ocupando sucessivos cargos e funções que não me permitiam ter um contato do lado da operacionalização com essas, com, com, com essas metodologias, digamos assim. Tinha, no entanto, tinha a visão inversa porque estava exatamente do lado da administração durante quase todo esse tempo.

Hoje estou a lecionar e no período em que as competências entram em refluxo. Aliás, foram abolidas pelo atual responsável do Ministério da Educação. Em todo o caso, o que me parece é que, como em tudo na educação, há uma primeira sensação de estranheza e depois as escolas procuram, de alguma forma, assimilar as medidas que vão sendo propostas ou impostas, de alguma forma, há sempre alguma imposição e, os professores em concreto e em função também da realidade que têm, cada uma das turmas, vão procurando assimilar e aplicar essas medidas.

Creio que, hoje, e estranhamente, devo confessar, essa não é uma discussão presente nas nossas escolas. Exatamente na medida em que as competências foram extintas, abolidas ou o que lhe quiser chamar, eu prefiro pensar que elas apenas foram suspensas, mas seria de esperar que houvesse uma grande discussão, nomeadamente na sala dos professores e, enfim, nos espaços comuns de reunião, à volta dessa questão. Mas,

parece-me, esse não é um assunto que preocupe os professores. Essa é a leitura que eu faço.

Ent. – Já agora, porque acha que os professores se comportam dessa maneira?

E7Por2C – É... É... Confesso que não consigo, não consigo compreender o porquê dos professores não terem alterado minimamente a sua atuação entre antes e o depois da abolição das competências e, portanto, creio que se as suas metodologias e a sua... o seu estilo de ensino estavam formatados para a aplicação das competências, assim estarão e, se hoje não estão, então também significará que também já não o estavam antes.

Ent. – Quais terão sido, em seu entender, as razões ou os motivos para que esta mudança curricular fundadas nas competências em 2001?

E7Por2C – Porque, porque enfim havia uma política educativa que me parecia coerente, e que ainda hoje me parece coerente, podemos ou não estar de acordo com ela, mas é coerente e procura enquadrar, por um lado, os conhecimentos e, se quisermos, a ciência que os alunos têm que aprender na escola com a capacidade de usar esses conhecimentos, essa ciência em situações concretas. No fundo, trata-se disso mesmo, das competências. Hã!... Para a escola é muito complicado, é muito difícil fazer isso, reconheço. Sobretudo porque não mudamos significativamente o estilo ou os modos de avaliação dos alunos. Esses modos de avaliação são muito pouco coerentes com a aquisição e a aplicação e, sobretudo, com a aplicação dos conhecimentos. A introdução dos exames que vai de vento em popa, vai acentuar essa, essa postura. Eu diria mesmo que o senhor ministro não precisaria de abolir formalmente as competências porque a introdução dos exames nos diferentes ciclos vai acabar por ter essa consequência. É, de facto, uma opção diferente da opção que foi feita em 2001 e que foi seguida por vários governos de várias cores políticas, desde aí até este, era de facto enquadrar os conhecimentos, não só como um valor em si, que também o são, mas como uma forma de atingir objetivos, uma forma de aplicar esses conhecimentos à vida prática de cada um dos alunos.

Ent. – Tinha pensado em colocar esta pergunta mais lá para a frente, mas tendo em consideração que já foi antecipando algumas ideias pergunto-lhe: o que é que terá levado os responsáveis políticos, o nosso ministro da educação Nuno Crato, a recentrar o currículo nos conhecimentos essenciais?

E7Por2C – É... tenho que admitir e dizê-lo que ao defender essa recentração curricular nos conhecimentos essenciais o ministro está a ser coerente com o que sempre escreveu

antes de se sentar na cadeira do ministério. O senhor ministro da educação, o atual ministro da educação sempre reagiu fortemente e negativamente ao discurso e à prática das competências e, portanto, agora que teve a oportunidade de transformar o seu discurso em aplicação, fê-lo. Ele é coerente e, por isso, não pode ser atacado.

O ministro da educação e, enfim, várias outras pessoas, aliás alguns ex-ministros da educação, curiosamente, hoje, têm um discurso semelhante ao do atual ministro, embora na sua época tenham tido uma política diferente daquela que aparentemente hoje defendem, mas parece defender que o essencial da escola é a transmissão de conhecimentos, isto é, eu diria que é o retorno ao paradigma da instrução e não ao da educação. Não é uma, não é um movimento único e exclusivo do nosso país, no fundo é o *back to basics* que já vimos noutros países, nomeadamente nos países anglo-saxónicos, e é... sempre que uma determinada política é levada, talvez extremamente longe, ou demasiado longe, há uma reação. Isto é da vida, acontece naturalmente. Provavelmente exageramos nas formas de atuar com as competências e dos comportamentos e, das atitudes, mais do que dos comportamentos e abandonamos um pouco os conhecimentos ou os conteúdos e, naturalmente, isto acabou por provocar uma outra reação. É claro que isto não se trata apenas de uma questão de causa e de efeito, mas há aqui, claramente, uma opção ideológica forte, clara e honesta, com a qual eu não concordo mas que, em nome da verdade, devo classifica-la de clara e honesta.

Ent. – Professor, como sabe, a acompanhar a revisão curricular foi produzido o documento “Competências essenciais do Ensino Básico”. Estranhamente, ou talvez não, para o ensino secundário não foi produzido um documento similar ou análogo. Porque será?

E7Por2C – Hã!... Eu aí posso responder não como professor mas como alguém que, à época, estava no gabinete de uma responsável política. Simplesmente não houve tempo. A resposta é tão simples quanto esta. Quando o segundo governo de António Guterres caiu, a Reorganização Curricular do Ensino Básico estava a ser implementada e a Revisão Curricular do Ensino Secundário estava a ser lançada. E, a primeira medida que o governo seguinte tomou, o governo de Durão Barroso, foi o de suspender a Revisão Curricular do Secundário. Sabemos, hoje, porque o próprio ministro à data já o referiu, só não fez o mesmo para o ensino básico porque ela já estava a ser implementada e os custos seriam muito maiores, isto é, fazer parar o processo custaria mais do que mantê-lo e de o procurar corrigir.

E, portanto, foi tão somente isto. Não houve tempo de construir um documento semelhante para o ensino secundário. E como não houve tempo para se ir mais longe nas competências, por exemplo, dos docentes. Foi feito o documento das competências básicas para o professor genericamente, depois para o professor do pré-escolar e do 1º Ciclo e, creio, que se parou por aí. Creio, não quero faltar à verdade, mas se conseguiu chegar ao 2º Ciclo porque simplesmente não houve tempo, apesar do governo ter, ou melhor, dos dois governos terem durado seis anos e terem tido na educação, primeiro um ministro que esteve quatro anos e uma secretária de Estado que esteve cinco, esteve a quase totalidade desse período de tempo. Apesar disso, houve coisas que foram feitas e outras que, simplesmente, não houve tempo para as fazer porque o tempo nunca chega para tudo.

Ent. – Portanto, a ideia original da administração seria a de produzir, para o ensino secundário, um documento semelhante ao do ensino básico?

E7Por2C – Sim! Estou fortemente convicto disso. Estou convencido que sim! Embora com características diferentes, uma vez que o secundário é muito diferente do básico. Mesmo hoje que é obrigatório, há de continuar a ser diferente do básico.

Ent. – No essencial, o que entende por competência(s)?

E7Por2C – Creio que é aquilo que de alguma forma já tinha avançado no início da nossa conversa. É o conseguir relacionar os conhecimentos que são usados, que são adquiridos, aplica-los e, de alguma forma, transformá-los, seria o objetivo mais, mais longínquo, mais difícil de atingir mas, sobretudo, sabê-los aplicar, fazendo. E, portanto, no fundo, é o passar do saber-saber para o saber-fazer que é algo que eu acho o que está muito longe da capacidade dos nossos alunos. Pelo menos ao nível daqueles que eu hoje leciono, alunos do 6º ano, está claramente a léguas dos nossos alunos. Com alguma facilidade eles aprendem conhecimentos, memorizam, e mesmo a memória tem sido pouco treinada, mas com, com uma enorme dificuldade eles fazem a aplicação desses conhecimentos em, em situações novas e, portanto, creio que apesar de tudo, apesar dos dez anos de aplicação do modelo das competências, mesmo assim, nós aqui estamos muito longe de conseguir atingir os objetivos que pretendíamos conseguir.

Ent. – Professor, o que é, para si, um aluno competente, em língua materna, ao terminar o 2º Ciclo?

E7Por2C – Essa é uma excelente pergunta. Não o vou remeter para os papéis “Vá lá aos papéis e consulte”, mas creio que o aluno competente em língua materna é aquele que consegue compreender o que ouve, que consegue compreender o que lê, e que tem

uma capacidade, eu diria, mediana de expressar as suas ideias, as suas opções, de as escrever. Eu creio que se conseguíssemos isso era já uma grande vitória. O que nós temos, hoje, em muitos casos, são alunos que têm uma, um desenvolvimento muito desigual nessas várias competências. Isto é, se nós, no caso das línguas, e o Português é uma língua, é a nossa materna (pausa em virtude de algum barulho produzido pela entrada de um grupo de professores na sala de professores que ignoravam a nossa presença e que estava a decorrer a nossa entrevista) e não deixa de ser uma língua. Se, no caso das línguas nós olhamos para o compreender, para o ler, para o falar e para o escrever, nós temos alunos que, por exemplo, são capazes de dominar perfeitamente o falar e o compreender e, depois, têm grande dificuldade em escrever. Ou porque não dominam a sintaxe ou porque simplesmente não são capazes de escrever sem erros ortográficos que é uma coisa que, confesso, me deixa muito, muito preocupado. Temos alunos, ou melhor, eu tenho alunos de nível 4 e que são incapazes de escrever um texto de 10 linhas que não tenha 10 erros. Isto, para mim, é algo de muito assustador. O meu receio é que eles já não vão melhorar esta sua capacidade. Ironicamente, o acordo ortográfico veio ajudar em algumas coisas, nomeadamente o ter feito desaparecer algumas palavras que eles erravam consecutivamente, mas não haverá nunca acordo ortográfico que substitua, e também não é esse o seu objetivo, que substitua a capacidade que eles têm de aprender.

Ent. – Esta revisão curricular de 2001, além de nos convocar para olharmos para o currículo com olhos diferentes, apelou igualmente para uma forma diferente de trabalhar, nomeadamente para aquilo a que podemos designar de pedagogia por competências. Esta reorganização curricular, em seu entendimento, trouxe reais alterações a nível das práticas dos professores?

E7Por2C – Como lhe disse anteriormente, estive um longo período afastado das lides docentes e, antes desse ano de 2001 estive também um outro período fora. Portanto, Tenho alguma dificuldade de comparação entre o que era antes de 2001 e depois de 2001. Eu não tenho, confesso, eu não tenho essa capacidade. Mas creio que...

Ent. – Desculpe interrompê-lo, mas estou em crer que algo lhe chegaria aos ouvidos, até pelas funções que foi ocupando?

E7Por2C – Sim! Sim! Naturalmente! Tendo em consideração a minha experiência enquanto exerci funções do lado da Administração, tive oportunidade de visitar muitas escolas e, nessas visitas tive a ocasião de constatar e de me ser dito pelos principais responsáveis, que, havia determinados professores que ocupavam cargos de gestão

intermédia, Coordenadores dos Diretores de Turma, Coordenadores de Departamento, por exemplo, muito motivados e inovadores, que funcionavam como molas impulsionadoras e dinamizadoras dos restantes colegas. Arrastavam os colegas consigo. Notava-se que eram colegas respeitados pelos pares, muito disponíveis e competentes e que possuíam alguma capacidade de persuasão, de influência. Respirava-se um ambiente de mudança, de fazer mais e melhor. A título de exemplo posso referir que, muitas vezes, convidavam pessoas especialistas para realizarem ações de formação, ações estas que até nem faziam parte do Plano de Formação do Centro de Formação a que a escola pertencia, nem davam créditos. Eu acho que isto mostra que as escolas, os professores têm interesse e necessidade de apoio em relação a estas temáticas.

Por outro lado, durante três anos fui Diretor de um Centro de Formação de Professores e, portanto, tinha, tinha mesmo que me chegar aos ouvidos os modos de trabalhar dos professores. Eu creio que teve influência. Repare que depois disso entraram muitas centenas, muitos milhares, provavelmente dezenas de milhar de professores novos no sistema, que fizeram ou deveriam ter feito a sua formação inicial no interior deste paradigma das competências. Pelo menos assim o quero crer.

Ent. – Quer crer, mas não tem certezas?

E7Por2C – Obviamente que não tenho certezas. Nunca me dei ao trabalho de analisar os programas de formação inicial das ESE's nem do ensino superior universitário e, portanto, não posso ter a certeza, mas quero crer que sim. As escolas organizaram-se de forma a dar resposta a esta nova forma de organizar e encarar o currículo e, portanto, tenho a convicção que sim. E, mesmo alguns professores mais antigos fizeram essa adaptação. Não tenho, não tenho grandes dúvidas quanto a isso. Se assim não tivesse acontecido, também não se justificaria esta saga persecutória contra as competências, isto é, se as competências não tivessem tido nenhum impacto no sistema educativo, não se perceberia porque é que agora existe esta barragem anticompetências. Seria “chover no molhado”, como diz o nosso povo.

Ent. Não obstante a sua prática pedagógica ser temporalmente reduzida, notou, por exemplo, no início do ano letivo, no momento da planificação do ano, se a linguagem, a filosofia e a pedagogia das competências estava presente ou era transposta para dos documentos formais, nomeadamente planificações, projeto curricular de turma?... Nas conversas estabelecidas com os colegas notou preocupação com estas questões?

E7Por2C – Creio que existe essa preocupação prática, creio que existe menos, apesar de tudo, a preocupação teórica. Eu acho que nós os professores continuamos a padecer,

apesar do que muita gente diz do excesso de burocracia, e de papéis. Eu creio que continuamos a padecer de uma cultura profissional muito oral, muito pouco passada à escrita. E isso prejudica-nos porque... Não sei se ela é pouco pensada, ou que eu acho é que ela é pouco passada a registo escrito, o que nos prejudica porque o que não fica escrito, esquece. O que se diz eu posso desdizer a seguir. É certo que o que se escreve também, mas fica sempre um registo escrito, não é? E bem o sabemos, mas ficou um registo escrito e nós não temos muito essa, essa atenção, esse hábito, esse cuidado. E creio, e creio que existe essa preocupação por parte dos professores. Aqui na escola, estou convencido disso. Eu contacto mais, como é óbvio, com os colegas de Português e, dentro desses e com o grupo mais pequeno que leciona o 6º ano, é natural que trabalhe mais em conjunto com esses colegas, não tenho dúvidas de que existe essa preocupação, mas tenho dúvidas que esta preocupação seja teorizada e que passe para os documentos escritos formais. Isso tenho.

Eu acho que nós, mesmo que haja muitos papéis, enfim, esta sala tem a vantagem de ter estas paredes que impedem, que impedem que lá se coloquem papéis, o que, por um lado, é bom, mas quando entramos numa sala de professores, a sensação que dá é que, de repente, nos caiu um mundo de informação em cima, e... mas é toda uma informação que não qualquer interesse, até como consumidores passivos, e somos incapazes de, muitas vezes, irmos para o que verdadeiramente interessa e nos tornaram produtores ativos de reflexão e de conhecimento. Isso prejudica-nos. Isso permite depois dizer-se que os professores trabalham pouco, refletem pouco, pensam pouco. Em abono da verdade, não acho que assim seja, que isso seja rigoroso. O que eu acho é que nós passamos muito pouco do que pensamos para o papel, para o plano escrito. Espero que estudos como este que está a desenvolver e que, certamente, outros colegas estarão a desenvolver, possam contribuir para inverter esta situação que eu creio que é muito presente. Creio que a profissão de professor é pouco refletida. Não obstante designar-se de “reflexiva” e aquelas coisas todas que são mais chavões do que outra coisa, mas apesar de tudo, essa barragem, também de uma certa propaganda, creio que somos pouco reflexivos acerca daquilo que fazemos, ou melhor, somos pouco reflexivos naquilo que passamos a escrito.

Ent. – Tem conhecimento ou tem alguma evidência de resistências, individuais ou coletivas, relativamente a este modelo curricular fundado nas competências?

E7Por2C – De forma concreta e objetiva, não! Não tenho! Admito que sim. Acho que isso se passa muito mais de forma calada, não por haver uma tentativa de ocultação mas

porque uma parte significativa, eu diria a parte mais significativa do trabalho de um professor passa-se consigo próprio e com os seus alunos e hã! hã!... sendo que nós hã! hã!... uma das antigas ministras da educação, a mais mal das duas que tivemos, dizia que a sala de aulas era uma espécie de caixa negra onde ainda ninguém conseguia entrar hã!... Repare que, repare que nós temos, em Portugal, a taxa mais baixa de observação de aulas de todos os países da OCDE, de todos sem exceção. Na nossa sala de aula não se entra. Aliás, eu, eu contra mim falo, eu hoje mesmo disse isso aos meus alunos. Os meus alunos, hoje, na primeira aula sentaram-se em lugares que não eram os habituais. E fizeram-no porque a Diretora de Turma, previamente, os tinha mandado mudar de lugar mas esqueceu-se de me comunicar. Eu, na minha primeira reação, foi dizer-lhes que “Na minha aula mando eu!”. E, portanto, quer dizer, acho... e fui eu que disse, fui eu que disse aos meus alunos e não ouvi dizer. E, portanto, a partir daqui o que é essencial é o que se passa dentro da sala de aula. E nós, muitas vezes, temos medo de partilhar essas, essas experiências. E tirando aquelas disciplinas que ainda funcionam com o par pedagógico, tirando as situações em que os professores tiveram aulas assistidas nos anos de estágio ou as duas ou três que tiveram para a avaliação de desempenho, tudo isto junto significará o quê?. Significará 1% de todas as aulas lecionadas? Não tem nenhum significado, nenhum significado e, portanto, o essencial é o que se passa dentro da sala de aula. E ninguém diz que se oculta ou que é para se ocultar as competências. Agora, se são utilizadas ou não, se são trabalhadas ou não na sala de aula... (riso).

Ent.- E na perspetiva do aluno? Acha que os alunos reagiram melhor, manifestaram uma maior satisfação no processo de aprendizagem? Eles participam mais e melhor? O que acha?

E7Por2°C – Se eu tenho grandes dificuldades em fazer uma generalização relativamente aos professores, tenho uma dificuldade ainda maior para generalizar no que diz respeito aos alunos.

Eu, este ano, tenho cerca de 60 alunos e, todos eles, são muito diferentes uns dos outros. Eu, nas minhas salas de aula tenho 60 pessoas diferentes, como é natural e, portanto, tenho muita dificuldade em fazer essa, esse tipo de análise. Admito que tenhamos ido longe de mais no, no, não foi propriamente no uso das competências como paradigma de ação, mas no que diz respeito ao decréscimo do valor dos conhecimentos. Isso, eu acho que fomos um bocadinho longe de mais. E isso... também não ajuda os alunos. E,

portanto... mas tenho muita dificuldade em responde de forma objetiva à sua pergunta. Confesso que é muito difícil responder-lhe.

Ent. – Em seu entender, quais as principais competências que a escola valoriza e/ou desvaloriza nas suas práticas ou nos seus processos de avaliação formal?

E7Por2C – Provavelmente será contraditório o que vou dizer agora com o que eu disse anteriormente, mas eu creio que a escola, creio que a escola valoriza, estranhamente, muito as competências ligadas às, às capacidades cognitivas e ao conhecimento. Hã!... Hã!... mas valoriza de uma forma que, depois, não se traduz na maneira de nos posicionarmos, nomeadamente com os alunos. Vou tentar ser mais explícito. Este ano, pela primeira vez, em muitos anos, os alunos do 6ºano vão ter exame a Português e a Matemática. E o que eu acho curioso é que a escola se esteja já a mobilizar para que na semana anterior a esses exames, sejam dadas aulas para os meninos se prepararem para eles. É, eu, eu, provavelmente, vou dá-las também não... a minha opinião não é sinónimo de não vir a desenvolver essa atividade.

O que eu acho extraordinário é nós os professores andarmos durante todo o ano a dizer-lhes que a avaliação é contínua, tomamos nota de todas as coisas que eles fazem ou não fazem na sala de aula, nomeadamente o comportamento, as atitudes, a responsabilidade, há uma grelha muito bonita em que tudo isto encaixa, os trabalhos de casa, os testes escritos, teoricamente só valem 40% da avaliação mas, depois, o que nos vai preocupar realmente é que eles tenham uma boa nota nos exames. E nem se trata de eles virem a chumbar porque com o peso de 25% não estou a ver que chumbem. Porque mesmo que tenham nível 1 nos exames, se forem com nível 3, dá 2,5 e, portanto, presumo, e ainda por cima com o senhor ministro é das matemáticas, presumo que 2,5 passa para 3. Portanto, eles nem chumbam. É claro que eu não lhes passo esta comunicação. Ao contrário, temos sempre dito que se eles no exame tiverem o nível 1 chumbam. Não tenho nenhuma vantagem que eles descubram que isto não é verdade. Mas, o que é certo, preocupamo-nos, aliás eu ao agir deste modo também... ou seja, estamo-nos a preocupar com, com uma área que só é avaliada do ponto de vista... a área cognitiva é que vai ser avaliada naquele momento formal de avaliação, estamo-nos a preocupar mais e, se calhar, mais do que nos preocupamos durante todo o ano letivo, em todo o resto. E há aqui, de fato, uma contradição. Hã!... Hã!... nós temos grelhas muito bonitas em que entram todas as, as componentes, a parte cognitiva, as atitudes, os comportamentos, enfim, aquelas coisa todas, mas depois, no aproximar dos exames,

vamos dar aulas especiais. Não por eles serem mal comportados, não é porque... (silêncio).

Ent. – Porque manifestem dificuldades...

E7Por2C – Exatamente! O que está implícito nessas aulas especiais previstas é a preocupação de que eles passem de ano nos exames.

Ent. - Então, do que me está a dizer, posso concluir que o exame pode ser considerado um obstáculo, uma barreira a um trabalho que vise tornar os alunos mais competentes?

E7Por2C – Eu acho que os exames vêm acentuar, por um lado, vão acentuar a pressão sobre os alunos e, confesso que a mim esta pressão não é uma coisa que me preocupe por aí além, porque sob pressão estamos nós todos e eu acho que se há coisa que os alunos não têm é pressão, é precisamente a falta da pressão. Contudo, creio que vai ter esse efeito. Neste âmbito, admito que em alunos psicologicamente mais frágeis isso possa ser mais difícil, mais complicado e problemático. Mas acho que, sobretudo, vai colocar uma pressão grande sobretudo sobre a componente cognitiva e com... hã!... hã!... com a componente dos conteúdos que, naturalmente importantes. Eu não sou capaz de conceber um aluno que acabe... que saiba fazer algo sem saber. Não vejo como seja possível uma coisa dessas. Como é possível um condutor ser condutor sem saber o código da estrada. Enfim, talvez seja possível em Portugal mas tenho muita dificuldade em entender como e, portanto, no que diz respeito a este nosso assunto creio que é um pouco a mesma coisa. Logo, os exames vão ter essa, essa pressão grande dirigida, dirigida sobretudo sobre a organização escolar. Não tenho grandes dúvidas a este propósito. Para além de que tem o efeito que aparentemente ainda ninguém reparou e que é o facto de diminuir o número de aulas disponíveis para lecionar. E não é só pelo facto de eles acabarem mais cedo as aulas, é porque a seguir virão os Testes Intermédios a várias disciplinas, os testes para ensaiar para os exames e, portanto, o número de aulas disponível para os alunos aprenderem não aumenta, o que seria razoável que se verificasse mas, ao contrário, diminui. Mas há quem fique satisfeito com o número, com o aumento do número de exames e, portanto, cá estamos, cá os temos.

Ent. – Se os exames podem ser entendidos como um obstáculo que dificulta, condiciona a implementação de um trabalho fundado nas competências, é capaz de identificar mais alguma barreira ou obstáculo?

E7Por2C – Há. Há muitos mais. Realmente tenho, tenho que admitir que há mais obstáculos. Eu diria que há muitos obstáculos que, em alguns casos impedem não só um ensino orientado para as competências, mas todo e qualquer tipo de trabalho, ponto.

Há... e alguns são tão... já intrínsecas à organização das coisas que nós já nem damos por isso. Nós continuamos a ter, em alguns casos, horários feitos à medida para alguns professores e não em função dos alunos. Não vou explicitar nem dar exemplos, mas continuamos a ter; temos escolas, e esta escola é um exemplo prático, que estão em óbvio estado de degradação física que impede que qualquer trabalho tenha, tenha dignidade, seja feito em condições de dignidade. Realmente esta nossa escola tem condições muito más; poderia ainda referir os programas curriculares das disciplinas e a falta de tempo para os trabalhar; a falta de preparação dos professores para trabalhar as competências.

E, portanto, há muitas barreiras que não impedem o trabalho concreto em função do uso das competências ou o objetivo de atingir essas competências, mas impedem o trabalho de uma forma genérica. E há uma situação que nós temos dificuldade em gerir que é o aumento generalizado da indisciplina dos alunos que dificulta ou impede qualquer tipo de trabalho, seja ele qual for, ponto final.

Ent. – Quer especificar um pouco mais quanto ao tempo que os professores dispõem para trabalhar os programas? Na minha modesta opinião trabalhar as competências não é a mesma coisa que trabalhar os conteúdos ou os conhecimentos.

E7Por2C – Sim! Naturalmente! No caso do Português eu confesso que não me posso queixar. O Português tem seis tempos de quarenta e cinco minutos, tal como a Matemática. Isto foi, aliás, uma medida do atual governo. Eu penso que no caso do Português, em condições normais, o tempo é suficiente. Um dos factos que eu, à bocadinha mencionei, pode tornar qualquer tempo insuficiente qualquer que seja esse tempo. Se tivermos uma turma ou várias turmas cujo comportamento seja difícil de controlar, não há tempo que chegue, qualquer que ele seja: nem seis, nem doze, nem dezasseis são suficientes quando se passa metade ou mais de metade do tempo útil da aula a sentá-los, a mandá-los calar e procurar que eles no fim das aulas, naturalmente, saiam de forma ordenada e que não saiam como... nem quero dar, enfim, uma comparação porque não seria nada simpática.

Ent. – Na sua formação inicial teve acesso à problemática das competências?

E7Por2C – Não! Não!

Ent. - ... Mas, como disse há pouco, já foi Diretor de um Centro de Formação. Isso leva-me a perguntar: o “seu” centro de formação em concreto, à época, promoveu ações de formação direcionadas para as competências?

E7Por2C – Enquanto me fazia a pergunta estava aqui a ver se me lembrava e, a resposta é sim. Porque houve ali um período de tempo, sobretudo, eu fui diretor do centro de formação entre 2002 e 2005 e, portanto, em pleno período de implementação do, da revisão curricular do básico. E houve ali, de facto, uma forte aposta dos centros de formação em ações ou cursos de formação relacionados com as alterações que a reorganização do básico provocara. Algumas vinham até do centro do sistema, portanto, do Ministério da Educação, e outras foram organizadas escola a escola. Portanto, sim! Nessa altura foram organizadas. Obviamente que não abrangeu a totalidade dos professores e, provavelmente, nem sequer foram acessíveis à maioria dos professores. Mas, em todo o caso, parece-me que houve uma quantidade razoável.

Mas o ónus também tem que ser dirigido aos professores pois eu entendo que o professor deve ir além do mero ensinar, do mero instruir. O professor, e nisto acompanho vários autores que têm refletido sobre esta temática, deve refletir sobre a(s) sua(s) prática(s) como também ser um investigador e, como tal, só ou em colaboração com os seus colegas de departamento, subdepartamento ou de outros departamentos curriculares, deve estar a par do que de novo se produz, deve investigar, produzir conhecimento quer no âmbito estrito da sua formação, quer no âmbito didático-pedagógico

Ent. – Professor, muito obrigado!

E7Por2C – Foi um gosto partilhar consigo algumas ideias.

Entrevista 8

Ent. - Professora, como é do seu conhecimento, em 2001 deu-se uma revisão curricular do ensino básico...

E8Por3C – Uhm!... Uhm!...

Ent. - ... E, em 2004, a reforma do ensino secundário. Estas revisões introduziram, na nomenclatura curricular e pedagógica, o conceito de competência. De lá para cá, e considerando a literatura da especialidade e as conversas que vamos escutando na sala de professores, o discurso das competências tem sido apresentado, por uns, como uma moda e, por outros, como um vetor estruturante de mudança nas práticas da escola e dos professores. Com que posição se identifica?

E8Por3C – Eu não considero uma moda. Eu considero que é uma mudança estruturante, embora hã!... se quer que lhe diga, não teve impacto na prática pedagógica implementada, não é? As práticas pedagógicas continuam a ser mais ou menos as mesmas (silêncio). É evidente que, se nós pensarmos nas competências específicas da língua portuguesa, um aluno é avaliado pela oralidade, pela competência da escrita, pela compreensão oral ou pelo conhecimento explícito da língua. Ora (silêncio) eles são avaliados em termos do envolvimento ou não das competências, mas continuamos a trabalhar por objetivos (silêncio).

Ent. – E, em seu entendimento, qual terá sido a razão ou o motivo por detrás dessa mudança curricular verificada em 2001, no ensino básico?

E8Por3C – O motivo?

Ent. – Mudança curricular que colocou o enfoque nas competências.

E8Por3C – O motivo, o motivo é sempre o mesmo, o económico (gargalhada)...

Ent. – Como assim?

E8Por3C – O motivo é este: parte-se do princípio que se um aluno não desenvolveu uma determinada competência num determinado ano, o ensino, agora visa ciclos e o desenvolvimento de competências ao longo de ciclos. Logo, se um aluno não sabe escrever, por exemplo, no 1º ano, não sabe escrever no 2º ano ou no 3º ano, e nós ficamos à espera que ele comece a escrever ou que desenvolva a competência da escrita no 4º ano. Não desenvolveu, tem a idade e vai para o 5º ano e assim sucessivamente. Eu acho que isto é uma forma de ir passando os alunos de uma maneira mais desanuviada.

Ent. – Quer dizer, acha que colocar o enfoque nas competências...

E8Por3C – Sim! Porque eles não as têm...

Ent. – ... O enfoque nas competências é uma forma de passar os alunos. Quer dizer que essa situação não se verificava no modelo curricular anterior, cujo enfoque era nos conhecimentos?

E8Por3C – (Silêncio) A minha experiência diz-me que não. Os alunos não passavam com um nível de incompetência. Trabalhando nós para as competências, não passavam com um nível de incompetência que têm agora, que manifestam agora.

Ent. – Professora, como sabe, a acompanhar a revisão curricular do básico, foi produzido um documento denominado “As Competências Essenciais do Ensino Básico”. Mas, curiosamente, ou talvez não, para a revisão curricular do secundário, não foi produzido um documento similar. Como interpreta este facto?

E8Por3C – Julgo que é pelo facto de, até agora, o ensino obrigatório ser até ao 9º ano (silêncio). Não é? Então, terminava ali, à partida (silêncio).

Ent. – Sim, a escolaridade obrigatória terminava no 9º ano, mas uma boa parte dos alunos transitava ou continuava no ensino secundário.

E8Por3C – Tem razão, mas o nível de competências, o saber escrever, o saber estar, o saber ouvir adquiridos até ao 9º ano, supostamente, não se perdem. Assim, o facto de não existir um documento orientador para o secundário como há para o ensino básico terá a ver, provavelmente, é evidente que não tenho a certeza, mas terá a ver com o facto de, a este nível, se apostar ou se considerar mais importante os conteúdos, os conhecimentos, uma vez que as competências estarão minimamente desenvolvidas ou adquiridas.

Ent. – No essencial, o que entende por uma competência? Se quiser, se a ajudar a responder, pode associá-las à disciplina de Português.

E8Por3C – Uma competência, podemos dizer que é uma habilidade, uma capacidade que o aluno tem ou manifesta, pode ser a vários níveis, não é? Se é a nível da oralidade, por exemplo, consiste em serem capazes de se exprimirem com um mínimo de coerência, não é? Ser capaz de fazer passar uma dada mensagem e, conseqüentemente, essa mensagem passar, isto é, ser percebido pelos outros. Dizer, ser capaz de dizer aquilo que tem em mente; se é ao nível do conhecimento explícito da língua, é saber distinguir um “nome” de um “adjetivo”, saber para que é que serve uma dada “classe de palavras”, perceber, no fundo, como é que a língua funciona, como é que a língua se estrutura; e... e se é ao nível da escrita, é a mesma coisa: o aluno tem que saber que uma frase com um mínimo de sentido tem uma determinada estruturação. Obedece a um conjunto de regras. E não sabe (risada).

Ent. – E tem que saber...

E8Por3C – Tem que saber. Deve adquirir... Eu acho... Eu acho, não, eu tenho a certeza, e as competências apontam para isso, o aluno quando chega ao 7º ano tem que ter estas competências.

Ent. - Já agora, e a título de curiosidade, um aluno que chegue ao final do 9º ano, e no que à língua materna diz respeito, deve ser competente em quê? Que tipo de competências deve demonstrar?

E8Por3C – Deve ser competente em... (silêncio).

Ent. – Quais as competências essenciais que um aluno, no *terminus* do 9º ano, deve evidenciar em língua portuguesa?

E8Por3C – Na língua portuguesa? Portanto, deve ser capaz de se exprimir corretamente, oralmente; deve ter um espírito crítico; deve ser capaz de produzir um texto, também; distinguir os vários tipos de texto; perceber a intencionalidade do texto; hã!... deve ser capaz de adequar o seu discurso a diferentes situações: se está a falar com os amigos, utilizar um determinado registo, se está a falar numa aula, tem que saber adequar o discurso; se está a falar com o Presidente da República, tem que ter outro. No fundo, é saber adaptar-se às mais diversas circunstâncias da vida (silêncio).

Ent. – Como construiu o seu conhecimento a propósito da problemática das competências?

E8Por3C – Como é que eu construí? Hã!... (silêncio)

Ent. – Tenho a convicção de que não foi por obra e graça do espírito santo!

E8Por3C – (silêncio) Como é que eu construí o conhecimento que tenho sobre as competências? (silêncio) Estudando! Estudando! Lendo! A minha prática pedagógica, para além de se suportar naquilo que aprendi na faculdade, também se fundamenta na minha atualização, naquilo que vou lendo a propósito das novidades e/ou exigências que nos vão fazendo, naquilo que há por aí escrito sobre esta problemática (gargalhada). Observando os alunos (riso).

Ent. – Quer dizer, habitualmente vai ao encontro de literatura da especialidade?

E8Por3C – Habituei-me a comprar literatura sobre temas que, de uma maneira ou se outra, tem a ver com a minha profissão, com a minha especialidade, com a minha função de professora de português. Neste momento, já não compro, é mais Internet.

Ent. – Mas tem a preocupação de...

E8Por3C – Sim! Sim! Por outro lado, os Manuais escolares, normalmente, fazem-se acompanhar dos anexos para o professor e isso está demasiado falado, discutido.

Ent. – Professora, do seu ponto de vista, a introdução deste novo modelo curricular trouxe alteração às práticas dos professores da sua escola?

E8Por3C – Hã!... Creio que há pouco já afirmei que não há grande alteração. Nós temos uma preocupação de diversificação de estratégias, sempre a tivemos, creio eu, mas, neste momento, incidimos muito mais na competência da oralidade do que fazíamos anteriormente. Quando eu comecei a dar aulas, a oralidade era um parente pobre da língua, era algo que estava completamente esquecida.

Ent. - Ela existia ou não? Melhor, a oralidade era trabalhada mas não era avaliada?

E8Por3C – Exatamente! Isso mesmo! Nós trabalhávamos a oralidade mas hoje nós trabalhámo-la e ela tem um determinado peso na avaliação dos alunos, mais concretamente, tem o peso de 25% na avaliação dos alunos. Portanto, um aluno que consiga, em termos de oralidade, exprimir-se com alguma correção e... e que seja minimamente participativo, que faça os trabalhos de casa e que tenha um comportamento minimamente adequado na sala de aula, consegue obter positiva na disciplina. Nem sequer precisa de chegar à competência da escrita. Neste momento, o enfoque está na oralidade. Mesmo bastante.

Ent. – Ai está?

E8por3C – Na nossa disciplina, está. Em português, podemos dizer que sim. Um aluno que consiga, que realize todos os trabalhos, que faça um contrato de leitura por período, que faça uma apresentação (silêncio) faça uma apresentação positiva de uma narrativa, uma aventura, por exemplo, depende do ano de escolaridade em que estão, consegue ter uma avaliação positiva, sem os testes.

Ent. – Acha, então, que podemos concluir que não houve uma alteração significativa, ou não houve mesmo alteração das práticas dos professores, nem no princípio da implementação deste modelo?

E8Por3C – Houve. Evidentemente que houve. Se não foi mais, pelo menos nessa valorização do oral é uma grande mudança.

Ent. – Acha que sim? Em que sentido?

E8Por3C – É assim. Antes deste modelo curricular, nós fazíamos os testes, não é?, pegávamos nos testes, corrigíamos-os, analisávamos-os, fazíamos a média e os alunos ou demonstrava conhecimento ou não demonstrava e, a partir daí, atingia ou não os objetivos. Agora, agora não é assim. Agora um aluno, anda ali um ano, pode fazer os testes que fizer, pode tirar negativa nos testes e porque manifesta a competência do saber-estar, do saber-ser, do esforço que ele demonstra, não é? pode não dominar o

saber-fazer, a competência propriamente dita, mas esforça-se, logo tem positiva. Passa de ano. Agora se tem competência ou não! Eu acho que não e que cada vez são menos competentes. Os alunos, neste momento, não estudam, trabalham muito, muito pouco (riso nervoso). O problema é que há de chegar a um ponto, nomeadamente no Secundário, em que esse saber-ser e esse saber-estar não chega.

Ent. – Em seu entendimento esta mudança curricular acarretou mudanças no trabalho com os seus colegas de departamento ou de grupo disciplinar?

E8Por3C – Sim. Pode dizer-se que hoje existe mais trabalho colaborativo. Entre nós tentamos ajustar estratégias, tentamos perceber o funcionamento de cada turma, cada turma é um todo diferente de todas as outras. Já trabalhei, este ano, com as turmas que tenho não me permite fazer um trabalho colaborativo com as minhas colegas. Nós aqui na escola temos 7 turmas do Básico e temos 7 professores de Português a dar o 7º Ano. Esse tipo de funcionamento, na minha perspetiva, não dá, funciona mal. Se não for mais a nível dos horários é extremamente difícil arranjar um tempo em que estejamos todas disponíveis.

Se fossemos 3 professores a trabalhar com um mesmo nível facilitaria um trabalho mais colaborativo. Agora, a realidade do 7º Ano, neste momento, é muito díspar. São turmas muito, muito diferentes e o grande problema é a indisciplina que reina. São alunos que, apesar dos 6 anos que frequentam a escola, não saber estar numa sala de aula, não são capazes de se concentrar com nada. Tudo é chato e aborrecido. Eu tenho uma turma do ensino especial e tenho lá um aluno que consegue estragar tudo, consegue estragar o ambiente. Um só. Não há um ambiente minimamente propício para os alunos aprenderem alguma coisa. A piorar a situação é o ambiente da escola e das famílias. Para elas a escola serve de depósito, de local onde podem poisar os filhos que têm sempre alguém que olhe por eles. É um desânimo. Estou ali há quase um ano letivo a trabalhar para as paredes (silêncio). Não há hipóteses.

Mas, continuando a questão do trabalho colaborativo, partilhamos materiais, ideias, abordagens dos conteúdos, instrumentos de avaliação.

Ent. – No entanto entende que a modalidade curricular assente nas competências apela, exige ou promove um trabalho colaborativo?~

E8Por3C – Sim! Apela a um trabalho mais colaborativo.

Ent. – E esse trabalho, na sua escola tem existido!

E8Por3C – Sim! Dentro dos possíveis nós fazemos tudo o que está ao nosso alcance para trabalharmos colaborativamente. Agora, como sabe, a vida do professor evoluiu

muito negativamente. Estamos mais tempo na escola, mas estamos cada vez menos tempo com os nossos colegas.

Ent. – Como assim?

E8Por3C – Nós temos cada vez mais papelada para preencher, obrigam-nos, a cada passo, a refletir sobre os resultados dos alunos e, se calhar, fundados nas competências, e temos muito pouco tempo para incidir a nossa atenção no que realmente é importante. É papelada para aqui, relatório para ali análise de resultados...

Ent. – Tem alguma evidência de que este novo modo de trabalhar o currículo tem implicações nos resultados escolares e educativos dos alunos? Os alunos têm melhores resultados, estão mais motivados para a aprendizagem?

E8Por3C – É como já lhe disse há pouco. Eu tenho muitos alunos que eu posso dizer que a sua passagem pela escola não foi em vão. Que a escola teve, para eles, de facto, um impacto muito positivo, está a ter e, de certeza, que terá na sua vida futura dentro daquilo que eu posso garantir. A escola terá influência na vida deles, pessoal e profissional. São pessoas bem formadas e isso devem-no, também, à escola. O 7º Ano que me coube em sorte este ano, ah!.. não sei, não sei e tenho muitas dúvidas quanto ao futuro pessoal e profissional deles. Não imagino o que aqueles meus alunos serão num futuro, porque é gente muito, muito complicada. Eles não querem saber de nada, eles não querem saber da escola para nada.

Ent. – Está a querer dizer-me que a escola é para esses seus alunos...

E8Por3C – A escola para eles e para os pais deles, é uma espécie de jardim infantil. Eles vão para lá unicamente para socializar, conviver com os colegas, para contar o que fizeram no dia anterior e para dizer o que vão fazer no dia seguinte. Vão à escola para comer de borla. Estudar não faz parte do projeto, do programa deles.

Ent. – Professora, tem alguma evidência relativamente à adesão dos seus colegas da escola, do Departamento ou de grupo disciplinar, relativamente à adesão (ou não) a este modelo curricular das competências? Deu para perceber se os seus colegas aderiram às competências, ou não?

E8Por3C – A este modelo curricular? Não! A ideia que tenho é que os professores, de uma maneira geral, vão aderindo às coisas, às novidades, às medidas que a Administração central manda para o terreno, não é? Isto é-nos imposto: “A partir de agora começam a olhar para o currículo sob a perspetiva das competências” e nós, o que mais temos é obedecer e ponto final. Nós somos funcionários do Ministério, logo

estamos obrigados ao dever de obediência. Procurando esclarecer-nos como fazer, procurando formação e lá vamos nós à luta.

Ent. – Já que me fala de formação deixe-me perguntar-lhe: na sua formação inicial teve alguma espécie de abordagem à problemática das competências?

E8Por3C – Não! Mas ao nível da língua inglesa, acho que nos aproximamos um bocado dessa ideia. Aí falava-se muito de *skill's*. A minha formação é em Português-Inglês e no contexto da didática do Inglês tive algo de parecido. No âmbito do Português, não.

Ent. – E não aproveitou isso que diz que se aproximava das competências no Inglês, para a sua atividade profissional, nomeadamente para a abordagem na disciplina de Português?

E8Por3C – Claro! Mas isso é já uma coisa minha, não é? Ninguém me deu, ninguém me preparou, ninguém me formou para eu, didática e pedagogicamente, trabalhar as competências.

Ent. – Desculpe-me, mas não acha que se na disciplina de Inglês abordou ou tratou...

E8Por3C – Tive no Inglês, mas acho que a formação ao nível das línguas é diferente da formação em Português.

Ent. – E, no seu entendimento, não dá para aplicar num dado domínio ou contexto aquilo que eu aprendo num outro domínio, no caso, no Inglês?

E8Por3C – Neste momento é aplicável, é aplicável. São os novos programas... Aliás todos os materiais são concebidos nesse sentido Ah!... As unidades contemplam a oralidade, a escuta ativa, portanto, há um conjunto de competências que não eram trabalhadas quando eu comecei a trabalhar, quando comecei a ser professora. Ao nível do Inglês nota-se muito mais do que ao nível do Português.

Ent. – E no que diz respeito à sua formação contínua, teve acesso a ações formação orientadas para a didática e a pedagogia das competências?

E8Por3C – Não! Especificamente orientadas para as competências, para o trabalhar as competências, o avaliar as competências, não.

Ent. – Mas quando diz que não teve acesso quer dizer que, embora possam ter existido não teve conhecimento de ações desse tipo, ou não se lembra, uma vez que já lá vão alguns anos?

E8Por3C - Não! Quase que podia jurar sob a minha honra que não houve, pelo menos no Centro de Formação ao qual a minha escola pertence. Estou nesta escolha vai para 13 anos e, nunca o Centro de formação patrocinou ações viradas para esta problemática.

Para o Projeto Educativo de Escola, de Turma, lembro-me que promoveu. Agora, viradas para as competências, não (silêncio prolongado).

Ent. – Professora, em seu entender que competências a escola, nos seus processos formais de avaliação, privilegia e/ou desvaloriza?

E8Por3C – Provavelmente a escola, neste momento não está a valorizar (risos) as competências que os alunos têm e desconhecem. Se calhar, não há espaço para conhecer muitas das competências que os alunos são portadores. Sinceramente falando, eu não sei quais são as competências de determinados alunos que tenho, mas provavelmente eles até seriam bons profissionais de padaria, ah!... num trabalho prático, até conseguirem lidar bem com as pessoas, comunicarem ao nível do desempenho prático. Agora, ali na escola não podemos ser todos doutores ou engenheiros, não é?

Ent. – Mas que competências, em seu entender a escola valoriza mais?

E8Por3C - As competências dos alunos... Ah!... ah!... Mede algumas competências mas, provavelmente, não medirá outras. Ao privilegiar testes sumativos e exames, privilegia-se logo mais os conhecimentos. Não sei, tenho algumas dúvidas, se pelo facto do aluno ter uma boa nota a Português no Exame, por exemplo, seja um aluno bom na expressão escrita. Aliás, quem é que expressa melhor, é aquele que escreve prosa ou aquele que escreve poesia?

A experiência que eu tenho dos Testes Intermédios de Português do 9º Ano, e agora vão ter um teste que vai incidir sobre as competências de ciclo, ah!... ah!... normalmente não é indicador de nada.

Ent. – Porque...

E8Por3C – (Silêncio) Porque... é assim. Têm que adaptar os, o currículo e os conteúdos que são ministrados no 9º Ano ao tipo de prova, de Exame que vão fazer. Agora, não bate a cara com a careta. Nós desenvolvemos o currículo numa determinada direção e, depois, nos Testes perguntam ou querem saber outras coisas um tanto ou quanto diferentes. Quem concebe essas provas, provavelmente não é professor ou não está a trabalhar como professor pois, frequentemente, não têm em conta aquilo que os nossos alunos aprendem. É como se eu, este ano, tudo o que eu dou no 9º Ano não valesse de nada. Para que é que eu ando a massacrar os meus alunos com o programa de Gil Vicente, de Luís de Camões se eles, depois chegam ao final do ano e vão pedir-lhes que interpretem um texto qualquer, que construam, que elaborem outro texto e que façam umas cruzinhas para aquilatar o seu domínio na língua. Para que é que eu ando a massacrá-los com outras coisas que não lhes dizem nada? Isso é desenvolver

competências? Eu acho que, neste momento, a realidade dos meus alunos não se compadece com este tipo de erros. O programa da disciplina já devia ter sido revisto. Os meus alunos, assim como a grande maioria dos nossos alunos não vão seguir Literatura e, os programas continuam a sublinhar a importância dos nossos autores. Eu acho que deveriam apostar, a sério, na competência da escrita, da oralidade, da argumentação.

Ent. – Do que me está a dizer posso inferir que os programas...

E8Por3C – Não são ou não estão adaptados.

Ent. – Os programas, os Exames são um obstáculo, uma barreira ao desenvolvimento de um currículo orientado para o desenvolvimento de competências?

E8Por3C – Os Exames, não olho para os Exames como um obstáculo. Agora, quando se faz um, quando se tiram conclusões dos seus resultados relativamente às competências dos alunos tenho para mim que não é correto, não evidenciam uma realidade.

Ent. – Como assim?

E8Por3C - Se o Exame mede algumas competências, esquece muitas outras que são igualmente importantes. Como medem a autonomia? Como medem a qualidade da argumentação? Como medem a capacidade de liderança, de trabalhar em grupo ou equipa? Poderia nomear muitas competências também importantes.

Ent. – Do que temos conversado posso inferir que, em seu entendimento, não existirão propriamente obstáculos ao desenvolvimento de um currículo orientado para as competências

E8Por3C – (Silêncio) Nos exames?

Ent. – Eu referi anteriormente os Exames porque eles não medem uma competência fundamental que é a da oralidade, e essa oralidade, tanto quanto julgo saber, tem um peso de 25% na avaliação final do aluno.

E8Por3C – 30% para as atitudes, 25% no Ensino Básico; 25% para a oralidade, 30% para as atitudes que perfaz 55% do total da avaliação. Os restantes 45% ficam para o resto, para a escrita, para os conhecimentos.

Ent. – O exame não mede essas competências atitudinais, da oralidade, por exemplo.

E8Por3C – Não, não mede. Efetivamente, não mede.

Ent. – Mas mede outras...

E8Por3C – Há! Sim! Mede os conhecimentos dos alunos, mede alguma da sua capacidade de escrita. Mas não mede o saber-ser, o saber-estar, a cidadania e aquelas outras que referi anteriormente.

Ent. – Mas agora, a propósito dos obstáculos que me perguntou há pouco, eu acho que poderíamos referir algumas situações que podem ser olhadas como tal. Olhe, estou a lembrar-me do fator tempo articulado com a extensão dos programas, estou a lembrar-me do número excessivos de alunos por turma, porque não, do número excessivo de turmas por professor. Mas, com as turmas que tenho este ano, não há tempo que me salvasse.

Ent. – Tentando abstrair-se deste seu ano *horribilis*...

E8Por3C – Está a ser mesmo horrível, pode crer. É uma batalha diária saber como chegar a eles para que eles aprendam alguma coisa. Que eles sejam capazes de entrar ordeiramente na sala de aula, sentar-se convenientemente. É uma luta diária para eles trazerem o material que vão necessitar para trabalhar na sala de aula. Não se aguenta, ou melhor, eu estou a rebentar.

Ent. – Como lhe estava a dizer, e tentando abstrair-se deste seu ano de trabalho horrível, e como deve saber, o ministro da educação Nuno Crato, por Despacho, enterrou as competências tendo recentrado o currículo nas disciplinas e nos conhecimentos essenciais. Como lê ou interpreta esta recenrração curricular?

E8Por3C – Se calhar é o reconhecimento da falência do currículo por competências, do ensino orientado para o desenvolvimento das competências. Ele que é um matemático, um homem da objetividade, se calhar, já chegou à conclusão, que eu cheguei e que muita gente também já chegou. Realmente, Muitos dos nossos alunos chegam ao 12º Ano analfabetos, analfabetos funcionais. Não é só por não dominarem os conhecimentos, não é por terem uma cultura geral básica que deixa muito a desejar. São alunos que andaram 12 anos na escola e escrevem muito mal, não são capazes de organizar uma frase de uma forma estruturada, com coerência. Leem muito mal, com muitas dificuldades e não entendem muito fo que leem. É uma tragédia.

Ent. – Desculpe, mas uma situação dessas não abona muito a favor da escola e dos professores. É olhar para o aluno e pensar: “Tu és um analfabeto, e eu contribuí para isso”.

E8Por3C – Concordo consigo. Infelizmente, tem razão (silêncio). Mas também lhe confesso que não sei como é que um professor pode trabalhar com um aluno que não quer trabalhar. Eu não sou capaz de entrar na cabeça de um aluno que se recusa a pensar, que recusa a ajuda, o apoio, o interesse do professor. Eu não sou capaz de ajudar um aluno que não quer ser ajudado (silêncio). Confesso a minha incompetência. Por muito que tente, não tenho conseguido.

Eu acho que o ensino por competências tem vantagens. Agora, os resultados...

Ent. – E quais são as vantagens que identifica no modelo curricular das competências?

E8Por3C – As vantagens que eu vejo no ensino por competências? Realmente, se eles desenvolvessem as competências (silêncio) era o ideal. O aluno terminava o 12º Ano com a competência comunicacional, oral e escrita e do conhecimento da sua língua e da sua cultura. Isso era o mesmo que adquirir os mais diversos conteúdos e mais alguns. Ser um profissional capaz também de (silêncio) aprender sozinho, ser autodidata, ter interesse em aprender coisas novas, ou seja, a competência do aprender a aprender. A pessoa que adquirir estas competências é capaz de tudo, pode fazer tudo.

Ent. – Então, se reconhece que este modelo era algo que se aproximava do ideal, porque é que estamos a apostar e a aceitar a falência deste modelo?

E8Por3C – (Silêncio) Porque não está a funcionar, na prática.

Ent. – Eu não quer ser ou parecer maçador. Mas porque é que não tem funcionado?

E8Por3C – O funcionar ou não só se mede pelos resultados dos alunos, certo? Se isso só se mede a partir dos resultados, os que se conhecem a nível nacional são os resultados dos Exames e estes não me parecem muito famosos. Eu não digo que um aluno que não saiba Literatura não venha a ser um grande profissional (silêncio). Eu acho que os alunos não têm que saber ou dominar todos a Literatura. Eu até acho que isso deveria ser algo de específico para alternativas específicas.

Ent. – Ou toda a Literatura...

E8Por3C – Ou toda a Literatura. Ah!...(silêncio) Não lhe sei responder.

Ent. – Não seremos nós os professores que, de uma forma inconsciente, não trabalhamos efetivamente para o desenvolvimento das competências, como julgamos ou como dizemos fazer?

E8Por3C – Não! Eu trabalho para o desenvolvimento das competências nos meus alunos. O que verdadeiramente me interessa é que eles saibam escrever, que quando necessitarem de fazer um pedido, uma reclamação, eles sejam capazes de o fazer, sem terem que pedir o auxílio dos outros. Eu o que quero é que eles sejam capazes de ler e perceber, interpretar as bulas dos medicamentos, as instruções dos mais diversos papéis que eles vão ter que preencher ao longo da vida.

Deixe-me dar-lhe um exemplo. A todas as turmas do 7º Ano foi atribuído 3 blocos semanais de 90 minutos, sendo que um desses blocos é em desdobramento. Nesses 90 minutos semais tentamos trabalhar a produção escrita, área em que eles apresentam mais dificuldades. Pois eu posso dizer-lhe que a minha experiência com esta oficina de

escrita, com estes meus alunos do 7º Ano, é a seguinte: primeiro definimos um tema, fazemos a planificação do tema, os vários passos que é preciso dar ou seguir. Quando chega ao momento da escrita propriamente dita, escrevem uma linha e ficam à minha espera, e não saem dessa linha. Eu vou à carteira de um, vou à carteira de outro, à de outro, faço as sugestões, sugiro como é que eles podem continuar, identificar os erros ortográficos e sintáticos, tentar levá-los à deteção dos erros (silêncio) Saio deste e vou para o outro e o primeiro, parou. Quando chego novamente a esse primeiro, ele está no mesmo sítio que o deixei. Ele não tem qualquer autonomia (silêncio), não desenvolve um trabalho sozinho. No final dos 90 minutos tenho três frases por aluno. As minhas oficinas de escrita são assim. Eu tenho de percorrer todas as carteiras e fazer frase a frase com cada um dos alunos. Tenho muitas dúvidas que este meu trabalho, a longo prazo, surta efeito. Mas é um trabalho extraordinariamente desgastante e, com muita tristeza minha, eu não sei se posso dizer que chegando ao final do ano letivo tenha um aluno que evidencie a competência da escrita, como vem no Manual das competências para do Ensino Básico.

Ent. – E o que era suposto ter ou ser competente?

E8Por3C – Está no 7º Ano e era suposto ter a competência de escrever um texto com um mínimo de coerência. Eles não fazem uma frase com o mínimo de coerência, um texto minimamente estruturado, que cumprir as regras da construção da língua. Eles não conhecem a língua (silêncio). Dizer assim, vamos fazer um texto e o texto tem que, eu tenho que olhar para ele e perceber que ele está completo só pela mancha gráfica. Não entendem. Eles nem sequer são capazes de se organizar numa folha de papel. É tão simples quanto isto: organizar-se num espaço, numas linhas.

Agora, também temos que ter consciência que trabalhar para o desenvolvimento das competências é muito mais trabalhoso, é mais difícil, é mais complicado do que trabalhar para os conhecimentos. Exige mais tempo, dominar essas competências e determinadas estratégias de ensino. Mas, lá está, com 30 alunos numa sala, não sei se essas estratégias funcionariam ou dariam resultados.

Mas agora elas foram riscadas, foram metidas na gaveta e vamos passar novamente para o ensino dos conhecimentos.

Ent. – Professora, chegamos ao final desta nossa conversa e queria agradecer-lhe vivamente por ter partilhado comigo algumas das suas ideias, opiniões e perceções. Bem haja!

E8Por3C - Tive muito gosto nesta conversa. Só espero que lhe venha a ser útil para o seu trabalho.

Ent. – Vai ser com certeza. Uma vez mais, muito obrigado.

Entrevista 9

Ent. - Professora, como é do seu conhecimento, em 2001 deu-se uma revisão curricular do ensino básico e, em 2004, a reforma do ensino secundário. Estas revisões introduziram, na nomenclatura curricular e pedagógica, o conceito de competência. De lá para cá, e considerando a literatura da especialidade e as conversas que vamos escutando na sala de professores, o discurso das competências tem sido apresentado, por uns, como uma moda e, por outros, como um vetor estruturante de mudança nas práticas da escola e dos professores. Com que posição se identifica?

E9Mat2C – Eu devo dizer que a maior parte das pessoas resiste à mudança exatamente porque pensam que é mais uma moda, é mais um programa que passados 2, 3 anos vai

mudar, isto vai mudar, vem outro ministro e acha que tudo deve ser alterado e, como tal, não é preciso investir na mudança. Este é o discurso que se ouve mais: “Mas investir na mudança das nossas práticas para quê? Para daqui a meia dúzia de anos vir alguém dizer-nos que, afinal, temos de mudar de novo?”

Hã!... Hã!... Hã!... Aliás, eu conhecia o programa de outros países onde estava veiculada já esta ideia das competências. De outros países, isto é, nós baseámo-nos no modelo americano, na, nesta elaboração deste novo olhar curricular, na ideia americana, que o nosso programa estava bastante desfasado. E, então, eu acho que sim, aderi porque acho que... hoje em dia não se justifica aprender conteúdos pelos conteúdos. O que se justifica é trabalhar aquilo que vai ser necessário, depois, na vida real. Portanto, eu acho que faz sentido... hã!... que o grande objetivo do ensino, o objetivo da escola seja o de ensinar, ou melhor, o de trabalhar as e para as competências. Agora como levar este programa à prática, como é que isto se faz é que é um pouco mais complicado, não é? E mais complicado se torna quando nós não fomos iniciados e ou formados nessa dinâmica. Como é que se trabalha uma competência? A prática da sala de aula muda muito? Isso já é muito mais lento porque, como acabei de dizer, nós nunca fomos iniciados ou habituados a trabalhar as competências. Nós aprendemos a trabalhar os programas, a trabalhar os conteúdos, os conhecimentos. (silêncio) E, como a nossa prática nunca foi essa, temos muita dificuldade em desligar daquilo que sempre fizemos. Isto serve para dizer que o que nós precisamos é de fazer formação, precisamos de investir noutras maneiras de fazer, precisamos de investir na autoformação, investigar como se faz noutros sítios, não é?, para podermos entrar nessa linha.

Ent. – Pegando nessa sua ideia da necessidade de fazer formação e considerando o tempo de serviço da professora, leva-me a inferir que, na sua formação inicial, não abordou ou não trabalhou a temática/problemática das competências...

E9Mat2C – Na minha formação inicial, zero. Eu nem tenho formação dirigida ao ensino.

Ent. – Sim. E no respeitante à formação contínua? Teve, por acaso acesso a ações de formação dirigidas para o trabalhar das competências?

E9Mat2C – Para a disciplina... Para a temática das competências? Como deve saber, nós temos possibilidade de escolher formação. Pronto! Durante algum tempo havia determinadas ações de formação e nós escolhíamos aquelas que nos interessavam mais. E, no que ao meu caso concreto diz respeito, eu dirigi sempre mais a minha atenção para aquelas ações dirigidas para a minha disciplina, para a Matemática, e principalmente

depois de 1992 quando houve aquela grande alteração, da reforma educativa. Portanto, tive acesso a ações de formação onde esta ideia das competências já era mais ou menos veiculada, muito embora a problemática das competências tenha aparecido mais tarde, mais tarde, pronto!

Mas, em 1992, eu frequentei uma ação de formação que me marcou muito... hã! direcionada para a disciplina de Matemática, com uma professora de Matemática, e que era toda baseada no... no... não sei se conhece, nos princípios, nos *standards*, pronto, uma ação toda baseada nisso, pronto!

Eu sempre pertenci à Associação dos Professores de Matemática e ela andou sempre, andaram sempre na vanguarda, embora eu não possa dizer que seja uma pessoa muito ativa, dinamize ou oriente lá ações, mas sempre gostei de participar em ações promovidas pela Associação, bem como gosto de estar atenta àquilo que de novo se vai fazendo e, portanto, através... estou a referir-me à minha formação autónoma, àquela que eu procuro e na qual invisto tempo e dinheiro. Mas depois fui tendo acesso a ações de formação viradas para as competências na Matemática. Não propriamente para as competências em termos gerais, para um currículo orientado para as competências.

Ent. – E o Centro de Formação ao qual pertence a sua escola, disponibilizou ou promoveu ações de formação vocacionadas para trabalhar as competências?

E9Mat2C – Disponibilizou ações de formação nesse sentido. Quer dizer, as ações de formação disponibilizadas não diziam... hã!... é sobre competências, é sobre as competências, não é?, no entanto, estava implícito, novos programas levados à prática, novidades, por exemplo, o que é que isso implica? Foi logo aí que veio ao de cima a resolução de problemas, o raciocínio, a comunicação que são as competências centrais da Matemática. Contudo, ações especialmente orientadas para as competências, onde nos era dada a oportunidade de aprender a trabalhar as competências propriamente ditas, acho que não. Pelo menos não me lembro.

Ent. – O Centro não disponibilizou ou não se recorda?

E9Mat2C – Para ser sincera não me recordo!

Ent. – Há pouco falou da grande mudança registada em 1992.

E9Mat2C – Foi a partir daí, foi em 1992 que os novos programas foram divulgados, os novos programas da altura...

Ent. – Desculpe interrompe-la, mas eu julgo que podemos dizer que, em 2001, houve outra grande mudança. Não foi uma reforma educativa mas uma mudança na forma de olhar e de trabalhar o currículo.

E9Mat2C – Sim! Em 2001 foi generalizada. Nós tivemos a alteração dos programas... eu senti isso na disciplina de Matemática, em 2001 foi generalizada a várias disciplinas com o aparecimento das áreas curriculares não disciplinares, etc.

Ent. – Mas, como referia há pouco, 2001 marca uma grande mudança no modo de olhar para o currículo e para o modo de o trabalhar. Qual terá sido, em seu entendimento, as razões ou os motivos que terão ditado a necessidade desta mudança? Quais as razões que estarão por detrás desta mudança de olhar?

E9Mat2C – Eu acho que a pessoa, ou uma das pessoas que esteve por detrás disso e que estava ligado à Matemática, ligado ao Ensino Básico, foi o saudoso Paulo Abrantes (silêncio). Ele pertencia à Associação e eu estive, muitas vezes, em encontros com ele, e deu para ver que ele tinha uma visão completamente diferente do *modus operandi* do currículo (silêncio). Era um profundo conhecedor dos sistemas educativos de outros países. E, e eu acho que ele foi, foi ele o grande impulsionador e implementador desta revisão curricular, apesar dele, depois, faleceu e acabou, pronto! E, depois as coisas foram... houve quem seguisse mas ele era a alma do projeto e, com a morte dele, o projeto morreu também. Isto é o que eu penso.

Agora saber o porquê, as razões do projeto? Exatamente porque o nosso mundo está em mudança, em profunda e rápida mudança e o ensino (silêncio), quer dizer, a pessoa tem que ensi... eu concordo que as pessoas têm que aprender a pensar e não em decorar ou memorizar, porque os conhecimentos aumentam tanto a cada dia que passa, o volume de conhecimentos divulgado é tão grande que uma pessoa já não tem capacidade para, para memorizar mais. Então, o verdadeiramente importante é ensinar as crianças a... partindo dos conhecimentos que estão à sua disposição em todo o lado, Internet, nas enciclopédias, nos livros, nas revistas, etc, saber pegar neles, processá-los e saber transformá-los em função daquilo que lhes faz falta em determinado momento. E, depois, também podemos falar do novo paradigma do trabalho ou do emprego. Agora, eu hoje tenho uma dada profissão e amanhã posso ter outra que nada tenha a ver com a primeira. O emprego para toda a vida está a rarear ou não é para todos e, portanto, torna-se necessário preparar (silêncio) os futuros cidadãos para a mudança e para a flexibilidade ou para a capacidade de adaptação que vão precisar de ter e que já estamos a viver isso, não é?, já estamos a viver nesses tempos. Pelo menos é o que eu acho. As pessoas formam-se numa determinada área e, no final, não encontram colocação nela e têm que orientar a sua vida para outras áreas que nada têm a ver com o que aprenderam na escola, na universidade e, então, essa capacidade de adaptação à mudança é posta à

prova e, então, o que é quem ao de cima? São as competências para realizar aquilo que se pede dentro dos conhecimentos que estão disponíveis e que a pessoa vai ter que procurar, não é? Conhecimentos que até nem aprendeu ou adquiriu na escola, mas tem que saber procura-los e ter essa disponibilidade e esse querer de procura-los.

Ent. - Professora, como também sabe...

E9Mat2C – Desculpe. Eu aderi a esta reforma e, para mim, ela fez e continua a fazer todo o sentido.

Ent. E pelo que me é dado observar, não está arrependida.

E9Mat2C - Não, não estou arrependida, não! Isto é, isto é assim:

Eu não estou a ver, em termos de currículo geral das disciplinas. O que eu acho é que, por exemplo, em relação às dez competências que constam do documento orientador do currículo para o Ensino Básico, hã!... aquilo foi um bocadinho esquecido. Foi definido que tínhamos de desenvolver dez competências, mobilizar conhecimentos, etc., aquilo foi vertido para os documentos, fizeram parte dos nossos projetos, do Projeto Curricular de Escola e dos Projetos Curriculares de Turma, e... mas... o trabalho que se faz à volta daquilo, eu acho que não coincide com o trabalho que era suposto ser feito, quer dizer, não corresponderá ao verdadeiro espírito dos documentos vindos lá de baixo.

Hã!... Hã!... Porque, que competências vamos, vamos mobilizar neste período? Temos muita dificuldade, nas diferentes disciplinas hã!... de uniformizar, de encontrar uma linha condutora de ação de modo a orientarmos o desenvolvimento dos nossos alunos numa dada direção, ao desenvolvimento de 3 ou 4 competências. Isso, eu acho que ainda não conseguimos fazer. É o que eu acho. Cada um continua ainda muito virado para a sua disciplina, para a sua capelinha, e tenta fazer o melhor que sabe na sua área disciplinar, mas a parte de entrosamento entre os vários professores que estava, ou que eu acho que era a base do projeto da revisão curricular, a cooperação entre os professoras do grupo disciplinar e da turma, isso... não se verifica, pelo menos da maneira desejável. Na minha opinião, é claro. E isto não se verifica por múltiplas e variadas razões (silêncio).

Ent. – Professora, como sabe, ao mesmo tempo que se decretava a revisão curricular do Ensino Básico, produziu-se um Documento Orientador denominado “Competências Essenciais do Ensino Básico”, oportunamente referenciado por si...

E9Mat2C – Pois, foi logo a partir daí não foi?

Ent. – Nesse documento aparecem as ditas competências transversais e específicas das várias disciplinas ou áreas disciplinares. Contudo, para o Ensino Secundário que, como

deve saber, também foi objeto de uma reforma, não foi produzido nenhum documento semelhante.

E9Mat2C – Pois! Mas eu, isso, sinceramente, desconheço.

Ent. – Não obstante desconhecer esta circunstância, o que é que lhe parece, qual será a razão da ausência de um documento orientador similar ao do Ensino Básico?

E9Mat2C – Essa pergunta é difícil de responder (silêncio). Hã!... Hã!... Não sei! Mas não querendo deixar de lhe responder, sempre lhe direi que talvez se deva ao fato do Ministério da Educação achar que o Ensino Básico é da sua responsabilidade, ou melhor, é o ensino para todos e que, portanto deve ser garantido a todos até ao 9º ano. Agora, o Ensino Secundário, como as pessoas seguem o ensino secundário ou não, talvez o Ministério olhe para o Ensino Secundário com outros olhos, que olhe para ele como algo mais seletivo e, então, essa parte foi protelada, foi adiada, suponho eu.

Ent. – Do que me acabou de dizer, posso inferir que em seu entendimento, diferentes filosofias curriculares inspiram os dois níveis de ensino?

E9Mat2C – É mais ou menos isso. Eu penso que quando o programa for generalizado até ao Secundário, isso vai ter de acontecer necessariamente, não é? Porque a responsabilidade do Ministério é dar, é promover o acesso do ensino secundário a todos.

Ent. – Mas o Ensino Secundário é igualmente da responsabilidade do Ministério da Educação!

E9Mat2C – Sim, mas as pessoas inscrevem-se livremente, não é?

Ent. – Ao tempo ele não era obrigatório como o é hoje!

E9Mat2C – Pois! Era como dizia há pouco. Como a sua frequência não era obrigatória, investiram ao nível do Ensino Básico, suponho. Não sei! É a única leitura que faço em relação a isto. Provavelmente até haveria a intenção de dar, de dar continuidade a esta filosofia no Ensino Secundário. Não sei! Não tenho uma resposta muito concreta para esse fato.

Ent. – No essencial, o que entende por uma competência?

E9Mat2C – (silêncio) Uma competência é... hã!... hã!... é a capacidade de enfrentar uma dada situação, mobilizando os conhecimentos que possuo ou aprendi e os recursos postos à minha disposição, não é? Por exemplo, eu posso não saber, agora acontece-me isso frequentemente, os novos programas mudaram ultimamente e há pontos destes novos programas que entraram agora e nós não costumávamos abordar e, agora, como é que eu os vou trabalhar na sala de aula? Nuca aprendi, não tenho ninguém que esteja ali para me ajudar, para me apoiar, para me explicar, porque não houve formação, tenho de

procurar, de investigar. Vou à Internet, falo com outros professores que abordavam estes assuntos noutra nível de ensino, hã!.. hã!... falo com os colegas da escola, etc., etc.. Eu tenho de aprender a pegar, a procurar informação onde ela existe e processá-la, trabalhá-la de forma a torna-la acessível aos meus alunos e, a partir daí... Competências são as estratégias que nós temos para levar as crianças a aprender, a educar-se. São princípios que nós estipulamos, que já aparecem estipulados pelo Ministério e que nós adaptamos às nossas turmas de forma a que as nossas crianças sejam capazes, não é? preparadas para o mundo que as espera, preparadas para a vida. (fomos interrompidos por uma colega da nossa entrevistada que me procurou com o objetivo de adiar a data da entrevista que previamente tinha marcado comigo).

Ent. – Desculpe esta interrupção!

E9Mat2C – Ora essa. A razão da interrupção era mais que justificada.

Ent. – Mas estava a dizer-me...

E9Mat2C – o que é que eu entendia por competência.

Ent. – Dizia-me que quando se confrontava com um novo conteúdo programático, com um novo conhecimento que tinha de ministrar aos seus alunos...

E9Mat2C – sim! Por exemplo, preciso de escre... uma qualquer pessoa precisa de escrever uma carta dirigida a uma determinada instituição ou entidade e não sabe qual é procedimento a adotar, não é? Portanto, hã!... vai procurar. A pessoa tem que saber mobilizar os recursos disponíveis para resolver o seu problema.

Ent. – Já agora, associando esta sua ideia de competência à disciplina que leciona, o que é, para si, um aluno competente no final do 2º Ciclo?

E9Mat2C – (Silêncio prolongado) Pegando na Matemática, um aluno competente é um aluno que perante uma situação da disciplina, consegue interpretar a informação que lhe é fornecida, hã!... refletir sobre ela, isto é, saber representá-la, e hã!... saber transformá-la de modo a conseguir dar resposta à situação, à questão, à situação que lhe é colocada, neste caso, são problemas, hã!... são situações problemáticas, normalmente. Portanto, é fundamental que saiba interpretar informação, que saiba relacioná-la, selecionar aquilo que é importante para resolver o problema, que raciocine e saiba organizar o seu pensamento e saiba, igualmente, apresenta-lo, partilhá-lo com os outros. Portanto, a parte da apresentação também é muito importante e, a acrescentar há ainda um outro fator muito importante: o aluno deve ser capaz de refletir sobre a resposta porque, muitas vezes, até há erros de cálculo pelo meio do seu raciocínio e tem que saber se o resultado é plausível. Pronto! Se a resposta está adaptada à pergunta feita.

Por exemplo, se perguntas quantas pessoas... quantos autocarros eram necessários e se ele disser, por exemplo, três e meio, há qualquer coisa aí que está a falhar, muito embora noutras questões a resposta três e meio até pode perfeitamente fazer sentido ou ser adequada. Portanto, eu acho, a primeira parte, a parte da interpretação, do ler e do compreender a informação, aquilo que está perante si é fundamental, mas depois há a parte do raciocínio matemático e da comunicação do seu pensamento, pois como disse também é muito importante saber transmitir ou saber comunicar e até saber organizar o seu discurso fazendo, por exemplo, esquemas, também tem que saber, saber organizar-se para poder produzir conhecimento.

Ent. – Já foi deixando, pelo menos implicitamente, o modo como acedeu à temática das competências. Mesmo assim, deixe-me perguntar-lhe: como construiu este seu conhecimento sobre as competências?

E9Mat2C – Acho que é, que é resultado da minha longevidade na profissão (sorriso sonoro). Quer dizer, tenho trinta e três anos de serviço e, portanto, já passei por muitas, muitas reformas, muitas formas diferentes de trabalhar. Contudo, há uma coisa muito curiosa: há dias, tive que ir ao meu sótão e estavam lá uns *dossiers* do meu ano de estágio, que aconteceu logo no meu segundo ano de trabalho, comecei a folheá-los e constatei que o discurso era muito parecido ao atual nalgumas questões. Alguns termos usados, aquilo que se pretendia na época já era muito parecido, já era bastante semelhante ao que se pretende hoje. Não reparei em grandes diferenças.

Ent. – Permita-me emitir uma opinião, mas concordará comigo se eu disser que o grande objetivo de sempre da escola, foi o de tornar os alunos competentes!

E9Mat2C - Exatamente! Concordo plenamente consigo.

Ent. – Seja lá isso o que for!

E9Mat2C - Exatamente! Isto há trinta anos já era o mesmo. A finalidade era a mesma. As pessoas evocam documentos novos, de novas reformas, revisões curriculares, mas a essência, eu acho que se mantém, pronto. Agora, este conhecimento... que conhecimento? O conhecimento de saber quais são as competências (silêncio)

Ent. – O conhecimento sobre esta temática ou problemática das competências e que tem estado a partilhar comigo. De certeza que não acedeu até ele por obra e graça do espírito santo?

E9Mat2C – Então? É suposto que nós estejamos dentro do trabalho que realizamos. Portanto, temos que ler, temos de estar a par, atualizados. É por aí. Vou lendo artigos de revistas da especialidade, livros sobre estes assuntos, leio os documentos e a legislação,

a minha investigação pessoal sobre a temática, e tudo isto permite-me, de algum modo, construir o meu conhecimento sobre a matéria. Creio que é por aí. Não vejo que outra resposta possa dar.

Ent. – No início da entrevista foi-me dizendo...

E9Mat2C – É claro que na formação, é evidente que na formação, muitas vezes, temos acesso a uma primeira chamada de atenção. É uma primeira chamada de atenção para as questões e, depois, as pessoas têm que aprofundar, investigar como é evidente. Agora, deixe-me ver (silêncio). O trabalho desenvolvido pela Associação Portuguesa de Matemática foi muito importante para a minha formação como professora. Há a Sociedade Portuguesa de Matemática. No início da minha carreira só havia a Sociedade de Professores de Matemática e eu não me identifiquei muito com ela. E não me identifiquei porquê? Porque, para já, a minha formação não é em Matemática, pronto! Eu fiz o curso de Economia e, só depois, é que resolvi abraçar o ensino. Nessa época, no meu primeiro ano de serviço, frequentei algumas ações de formação, hã!... em Coim... em Lisboa. Aquilo era Matemática para universitários e eu disse para mim: “Isto não me ajuda para trabalhar com as crianças de 10/11 anos”, não é? E fui encontrar esse apoio na Associação de Professores de Matemática. Portanto, passou a haver um movimento em que os professores sentiram a necessidade de se exprimir, e eu, só a título de curiosidade, estive na reunião em que foi decidida a formação da Associação. E eu acho que há, neste momento, muitas pessoas ligadas à Matemática que não sabem que ela existe, que desconhecem os documentos produzidos pela Associação, nem nunca esteve em ações de formação (silêncio).

Eles estão sempre à frente, estão sempre um passo à frente, estão sempre um passo à frente dos outros, do que fazem os outros, estão na investigação (silêncio)

Ent. – Investigação que cada um de nós deveria fazer!

E9Mat2C - Pois, cada professor deveria ser também um investigador ou pelo menos tentar acompanhar os que estão mais à frente, já que não se consegue andar à frente sozinho. Acho que isso aí foi muito importante para mim. Aliás, tem sido importante para mim.

A Associação produz uma revista e, e trabalham com todos os ciclos, algo que também é muito importante, trabalhar desde o 1º Ciclo porque nós sem as visões dos outros ciclos também não, não somos completos. A articulação entre os diferentes ciclos é fundamental e, nas reuniões ou ações de formação promovidas pela Associação temos essa oportunidade. Nós temos que ser capazes de saber articular os nossos programas

com os programas do ciclo anterior e, de certa forma, preparar o ciclo que vem à frente, embora eu tenha a consciência que ainda não sou capaz, que não consigo, hã!... não consigo articular. Não tenho conhecimento tão profundo quanto deveria ter acerca de todos os processos inerentes ao pensamento das crianças, aos seus modos de compreender até que cheguem às minhas mãos porque, o que leva, muitas vezes, a que as pessoas deem o saltos... no conhecimento e não perceber porque é que eles não estão a entender, porque é que eles não estão a conseguir chegar onde queríamos, houve qualquer coisa que falhou atrás que não está a permitir que eles avancem. Precisávamos, realmente, de ter um conhecimento mais aprofundado do que está antes de... e para o que é que os estamos a preparar quando os deixarmos, no final do 6º Ano. Portanto, essa articulação também é uma falha, é uma falha.

Ent. – Professora, como dizia há bocado, esta linguagem das competências é vertida para os documentos oficiais da Escola mas, o que se me oferece perguntar é: Acha que a aplicação deste modelo curricular fundado nas competências trouxe uma mudança na prática pedagógica dos professores? Se trouxe, essa mudança foi positiva, foi negativa?

E9Mat2C – (Silêncio) Ora bem! No que diz respeito à minha disciplina, hã!... na tomada de consciência, de quais são as competências de Matemática. Porque para nós, o que nós tínhamos era suposto fazer era os objetivos gerais, era ensinar os números, ensinar o cálculo etc.. E, agora, a importância maior é destinada a ensinar o aluno a resolver problemas, ensinar, promover o raciocínio e a ensinar a comunicar, independentemente dos conteúdos. São transversais, são competências desenvolvidas em qualquer trabalho que eles façam, e essa tomada de consciência de que é importante em Matemática. A Matemática existe é para resolver problemas e isso exige pensar, raciocinar, entender a estrutura base, subjacente não é? E, depois o saber transmitir e comunicar e receber informação de outras pessoas. E, de facto, essa tomada de consciência para mim foi, foi aqui. Foi a partir deste modelo das competências.

Ent. - E acha que os seus colegas trabalham da mesma forma que a professora? Trabalham de forma análoga, parecida?

E9Mat2C – Hã! Hã!...

Ent. – E estou a pensar nos seus colegas mais próximos. Nos colegas de departamento ou do mesmo grupo disciplinar.

E9Mat2C – Eu sei! Isto também não tem interesse para a nossa conversa, mas quando o nosso colega, que é o diretor da escola e é do 4º Grupo, veio para a escola, aqui há uns anos, ele di... eu na época era a Coordenadora de Departamento e de Disciplina, ele

disse que quando chegou à escola foi a primeira vez que ouviu falar das competências nas reuniões de grupo. Portanto, eu acho que isto depende muito.

Ent. – Desculpe interromper. Mas depende do quê, propriamente falando?

E9Mat2C – Olhe, se a pessoa que estiver, a pessoa que está à frente estiver, que está a orientar o Departamento e o grupo disciplinar for uma pessoa informada, atenta ao que se passa à sua volta e tiver conhecimentos sobre os assuntos, nomeadamente das competências, se os diretor da escola tiver algumas preocupações de ordem didática e pedagógica, se quem tem assento no Conselho Pedagógico acompanha e está atenta ao que de novo se faz e de pede para fazer, podemos dizer que estão criadas as condições para mobilizar os professores, para motivar os outros colegas para a reflexão sobre essas temáticas ou, pelo menos, tenta chamar à atenção.

Se não houver isso também é natural que passe muito despercebido, hã!... porque as pessoas... Eu conheço muitos colegas, colegas aqui da minha escola, que diziam que esta coisa das competências era uma mera moda, “Isto daas competências é mais do mesmo” ou “Isto das competências é vira o disco e toca o mesmo e, portanto, não vale a pena investir porque a nossa experiência diz-nos que as coisas vão e vêm, virá outro ministro e há de trazer outra novidade e atirar esta para a berma e, portanto, estamos fartos de experiências, estamos fartos de tanta experiência”

Por isso, hã!... nós no nosso grupo disciplinar tentamos fazer isso, ou seja, trabalhar de acordo com as competências. Aliás, a nossa escola aderiu ao Plano da Alão da Matemática e, do meu ponto de vista, foi muito importante no sentido de que, esse conhecimento sobre as competências, como se desenvolvem, esses documentos todos, essa informação toda foi-nos dada, a partir da Direção Geral que formou professores que visitavam as escolas dar acompanhamento aos colegas, faziam reuniões com os professores da escola. Os seis anos em que isto funcionou foram muito importantes para nós percebermos...

Além daquela formação que é dada, formação que hoje está reduzida a nada, e devo dizer, tenho colegas de Matemática que nunca passaram por ela porque escolheram outras ações de formação mais de acordo com os seus interesses ou que acharam mais acessíveis. Também tenho que dizer isto: há professores que vêm, por exemplo, ações de formação de Tecnologias de Informação, de computadores, e inscrevem-se sempre nessas porque lhes achavam mais piada, penso eu. Até se disponibilizaram ações de esqui, de golfe. Mas essas, para os professores de Educação Física até seriam

importantes, até lhes dará jeito. Não questiono isso. Mas aquelas ações de formação de, como é que era, da voz...

Ent.- De colocação da voz?

E9Mat2C – Isso mesmo, de colocação da voz. Enfim, uma série de ações de formação que nada têm a ver com a disciplina, com o currículo. Muitas vezes as pessoas escolhiam porque vai ser mais fácil fazer aquela do que aquela ou aquelas que efetivamente precisam. E é pena porque se está a desperdiçar um recurso.

Ent. – Do que me disse acho que posso inferir que muitos dos seus colegas continuam a trabalhar como sempre fizeram e, portanto, passaram ao lado das competências.

E9Mat2C – Sim! Podemos dizer mais ou menos isso.

Ent. – Mas, apesar disso, a linguagem da competências está ou foi transposta para os documentos oficiais da escola?

E9Mat2C – Aí sim, sim! Nos nossos, nos nossos programas, melhor, nas nossas programações programáticas aparecem, aparecem as competências transversais sempre e as, as específicas que têm a ver com os conteúdos dos programas propriamente ditos.

Ent. – A professora já tem a experiência do antes das competências e do depois. Em que medida o trabalho com os seus alunos se alterou? Como é que eles aderiram? Mostraram-se mais motivados, menos motivados?

E9Mat2C – Alterou. Isto é... É assim: a minha experiência tem a ver com... Eu, como lhe disse, desde muito cedo, participei em ações de formação da Associação de Professores de Matemática e via, vi lá como se faziam as coisas, e , e vinha para a minha escola e experimentava, fazia pequenas experiências nas minhas turmas, como é evidente. Mas chegava a um ponto e ficava muito angustiada, porque quando as pessoas fazem aquelas experiências, não estão a fazer numa sequência normal de trabalho de um programa e, então, eu começava a entrar naquilo e começava a ficar desfasada dos outros colegas todos e começava a ficar muito aflita porque os outros colegas estavam a avançar no programa e eu estava, parecia que estava, parecia que estava a marcar passo., digamos assim. E, então, o que é que acontecia? Eu sentia-me mal comigo própria porque não sabia se estava a fazer bem, se estava a fazer mal, sentia-me desajustada. E então ia fazendo pequenas, em determinados conteúdos, eu fazia algumas experiências. Hã!... Os alunos aderem, como é evidente. Eu, eu, eu acho que sim, é muito mais fácil estar a trabalhar, a trabalhar em grupo ou com outro tipo de materiais. É diferente do ver, do escrever no quadro e passar para o caderno. É diferente. A maneira de trabalhar é diferente.

Agora, quando o novo programa, quando esta modalidade foi oficializada eu disse, eu respirei fundo e disse: “Que bom” Agora não vou andar diferente dos outros”, não é? Pronto! Entretanto... Depois, outra colega também resolveu fazer e começamos as duas a trabalhar de forma semelhante e, as coisas começaram assim. Quando tudo foi generalizado, eu senti-me bem e que, pronto, finalmente, as coisas estavam a correr como eu gostaria de ter feito sempre, que não fazia sempre, não é?

O que acontece agora que estamos a implementar é que, tal como o Ministério indica, o que é que eu sinto? Que hã!... hã!... é suposto que as crianças peguem num trabalho, façam-nos e depois discutam-no entre eles, e o professor está ali a moderar a discussão, a realçar os pontos importantes que surgem da discussão e a questionar o porquê das respostas encontradas, porque é que é assim e não é de outra maneira, etc., pois argumentar é uma competência importante, assim como a da discussão e da justificação, fundamentação das nossas ideias, etc.

As crianças são muito mais individualistas do que eram em tempos anteriores, gostam de fazer para si porque até faz depressa do que o seu colega, não têm paciência para esperar pelo outro, por aqueles que têm um ritmo de trabalho mais vagaroso ou não tão rápido e, depois, o meu grupo chegou a uma conclusão, apresentou e o outro está de acordo, não está de acordo, “eu fiz diferente, posso mostrar a minha maneira?” O refletir sobre o trabalho dos outros é complicado, está a ser muito complicado. Esta é a parte em que eu estou a sentir mais dificuldade, acredita? E promover a discussão, pô-los a discutir, fizeste desta maneira e essa maneira é interessante, fizeste daquela outra e também é (silêncio) interessante. Porque não... qual é o melhor nesta... qual é a maneira mais adequada, mais prática e que faz poupar tempo?

Portanto, chegar, aprender vários procedimentos e depois ser capaz de selecionar, de escolher o melhor. Exatamente! A maneira mais rápida, mais expedita, hã!... pronto, e essa, essa parte da discussão na sala de aula, discussão que sempre tentamos fazer, promover, mas era individual, era hã!... como dizia, vou ao quadro, vou apresentar o que é que fiz e havia um que concordava e outro que discordava. Essa parte de discutir em grande grupo os raciocínios, os processos, há sempre alguém que tem opinião sobre o assunto, e outros que não têm opinião sobre nada, nunca se manifestam, não é? Quando é um grupo, o porta-voz do grupo hã!... fala, discute e os outros ficam calados, desligam. Se apresentaram o seu ponto de vista, hã!... ver se o do outro está interessante ou é pertinente, já é alho que eu, confesso, considero que ainda não estou a fazer bem.

Ent. – E no que diz respeito aos resultados? Acha que esta sua nova maneira de trabalhar, isto é, deitando mão à pedagogia das competências, contribuiu para a melhoria dos resultados escolares e educacionais dos seus alunos, ou não?

E9Mat2C – Por incrível que possa parecer, eu tenho muita dificuldade em responder a essa pergunta. Eu também me questiono sobre os resultados porque, hã!... porque quando avaliámos os resultados estamos a envolver uma multiplicidade de fatores. Por exemplo, nós temos um método de aferição, não é?, temos as Provas de Aferição. Como, como tudo é muito dirigido ao raciocínio, eu nos meus resultados particulares tenho resultados maus, os meus resultados são piores que anteriormente. Porque se a pergunta é dirigida ao raciocínio, tenho que pensar sobre o assunto, não é uma coisa em que a pessoa decorou e depois despeja. Pronto, então eu sempre tive... quer dizer, há turmas em que uma pessoa só tem resultados positivos, como é evidente. Agora, há outras, depende também das turmas que nós temos. Mas eu considero que os meus resultados não são aqueles que eu desejava.

Ent. – Mas, desculpe, está a comparar os seus resultados de um ano escolar com os resultados da prova de aferição?

E9Mat2C – Para já estou a falar dos meus resultados durante o ano escolar. Quando chegavam às Provas de Aferição, só os alunos que faltavam muito, que não apareciam às aulas, e que eram praticamente os alunos que tinham que tinham o nível 1, porque não... um ou dois alunos por turma é que tinham nível negativo na Prova de Aferição. E, às vezes, também acontece que tinham negativa durante o ano e chegaram à Prova de Aferição e tinham positiva, situação que me desconcertava bastante porque... e eu desabafava com as colegas “Eu sinto-me muito mal pois os pais devem achar que eu sou uma má professora pois não consegui ver valor naqueles alunos durante todo este tempo”. Tê-lo-ei avaliado mal? Subestimei-o? E, agora, a questão é: e as Provas de Aferição? Comentava-se que eram muito fáceis, que eram básicas ou elementares. Relativamente àquilo que eu achava que eles tinham que mostrar, as competências que tinham que evidenciar neste ciclo, hã!... hã!... eu achava que eles, ao longo do ano letivo, ficavam aquém, mas a Prova de Aferição dava informações contrárias. Portanto, dá para perguntar: a Prova de Aferição é credível? De fato, eles mostravam resultados positivos, não é? Eu tinha, por exemplo, seis negativas e, na Prova de Aferição, só tinha positivas e, muitos que tinham tido o nível 3, tinham um B na Prova de Aferição, que corresponde a um Bom; outros, que tinham nível 2, tinham um C.

Portanto, comparando os resultados que temos para comparar, eles, de facto, respondiam bem. Só aqueles alunos que não faziam nada, aqueles alunos a quem dávamos o nível 2, e era para não dar o nível 1 porque é muito, muito desmotivante para um aluno ter o nível 1 no final de um período letivo, mas só um aluno ou outro é que não obtinham nota positiva na Prova de Aferição. Portanto, e talvez por isso, este ano o Ministro disse: “Não quero perguntas fáceis nas Provas, nos Exames Nacionais e nas Provas”! Agora é que vamos ver.

Ent. – Acha que este ano vai ser um ano charneira, é?

E9Mat2C – Este ano vai. Aliás, hã!... a Prova Intermédia do 9º Ano foi difícil, bastante difícil. Era tudo direccionado ao raciocínio...

Ent. – Já agora, acha que os Exames ou as Provas têm obrigatoriamente que ser difíceis?

E9Mat2C – É claro que não têm que ser obrigatoriamente difíceis. Têm que ser equilibradas. O problema é que ela privilegiou questões orientadas para o raciocínio (silêncio) É diferente envolver o raciocínio e envolver a memorização, conhecimentos, não é? Uma coisa é dizer “Tens aqui um cilindro, as medidas dele são estas, calcula o volume”. Outra coisa diferente é dizer: “O volume deste cilindro é igual ao volume deste cubo, da aresta do cubo e, agora, tens que descobrir o volume do cilindro”.

Quer dizer, é, é envolver outro tipo de... não é? É o ter que ir à procura, não são perguntas diretas e, isso, por si já não é fácil. Como é que uma pessoa sabe se ela está preparada para enfrentar um desafio? Os desafios nunca são diretos. A história prova-nos que as ciências foram criadas para responder, para resolver desafios. Os desafios implicam sempre raciocínios, envolvem sempre um raciocínio.

Ent. – Mas concordará comigo que os Exames e as Provas devem refletir aquilo que são os programas, aquilo que é trabalhado nas aulas ao longo do ano.

E9Mat2C – Posso dar-lhe um exemplo que aconteceu agora na Prova do 9º Ano. Era uma pergunta que tinha uma pirâmide inscrita num paralelepípedo, pronto. E dava, dizia qual era o volume do paralelepípedo e, depois perguntava qual era o volume da pirâmide.

A fórmula da pirâmide diz que o volume é $1/3$ da área da base vezes a altura, isto é, as pirâmides têm sempre $1/3$ do volume dos paralelepípedos com a mesma altura e com a mesma base (silêncio). Eles sabiam a fórmula, mas como a pergunta não foi... “Tens o comprimento, tens a largura, tens a altura e, agora, calcula lo volume”. Não foram capazes de relacionar a fórmula com o que isto quer dizer, que é esta parte (apontando

para o que tinha desenhado num rascunho) e não faziam a pergunta. Está a ver o que são perguntas que envolvem o raciocínio matemático? É tão simples como isto. Nem precisavam de fazer grandes cálculos, apenas tinham que dividir por 3. É a este nível que eu falo. Não é, a pergunta não é difícil. Esta pergunta é difícil? Não, não era e nem dava grande trabalho. Tinha-se que se perceber, compreender a fórmula. As crianças têm a tendência de memorizar a fórmula, mas frequentemente, não compreendem o seu significado.

Este ano letivo, para dar a noção de volume, teve que se recorrer cubinhos, cubinhos, cubinhos a crescer que era o que deveriam ter feito no 1º Ciclo para perceberem que têm que saber que os cubos existem na base dos paralelepípedos, são 6 por 3, por exemplo, e aquilo corresponde a quê? À área da base. E a fórmula diz que é a área da base vezes a altura. Porquê a área da base? Porque para contar os cubinhos em baixo faz-se 6×3 (acompanhava o seu discurso com o desenho que tinha feito numa folha de papel de rascunho). Os alunos limitam-se a memorizar a fórmula. E, depois, querem ter dimensões direitinhas para fazer o cálculo. Se a pergunta for feita um pouco ao contrário, não desta maneira direta, já se torna num bicho de sete cabeças. O que eu acho que nós temos que fazer é trabalhar com eles o raciocínio, trabalhar com eles a procura pelo porquê das coisas. Porque é que as coisas são assim e não são de outra maneira. O porquê de uma dada fórmula ser de uma determinada maneira e não ser de outra.

Ent. – E deixe-me que lhe pergunte: acha que nós, os professores, fazemos isto?

E9Mat2C – Eu tento fazer isso. De facto, eu tento trabalhar com eles o raciocínio, pô-los a raciocinar. Eu acho que o que é realmente importante é pô-los a raciocinar e, agora, nós aqui na escola temos um outro problema que é o seguinte: hã!... quando trabalhamos a Matemática, primeiro trabalhamos o conceito, por exemplo o que significa o volume, etc., etc.. Depois, eles vão para casa e os pais ensinam-lhes qual é a fórmula do volume. Os pais ou nos ATL's. Eles já passaram para outro nível de conhecimento. Nós estamos... Aconteceu-me uma coisa no ano passado que era o... como é que se chama aquilo, agora não me lembro (silêncio). Isto fica aqui entre nós (sussurrado), decompor em fatores primos Hã!... Ensinamos a decompor de uma maneira... digamos elementar, com um esquema elementar já que eles, no 3º Ciclo, vão aprofundar isso. No 7º Ano, como eles são pequeninos, fizemos um esquema mais visual e pronto. No dia seguinte, eles vinham com um esquema, não sei se se lembra, que é pôr um número e fazer um traço, isto divide por tanto e ponho ali (acompanha o

esquema com um desenho num papel de rascunho). “O meu pai ensinou-me a fazer assim!”. Está bem, dizia eu, mas vai ali ao quadro e mostra-nos como se faz. “Eu não sei, eu não percebi”, diziam eles.

Quer dizer, estes meninos aqui da Maia têm, muitas vezes, pais com formação, com conhecimentos que os podem ajudar em casa. Se os pais não têm tempo ou não têm conhecimentos, existem os ATL's que tem pessoas, muitas vezes sem formação específica, mas que têm conhecimentos a nível do 12º Ano e que os ajudam a fazer os trabalhos de casa e, quando explicam alguma coisa, vão explicar com os conhecimentos que adquiriram até ao 12º Ano, e com equações e com... e eles ficam baralhados. Então, nós estamos...

Ent. – Desculpe interrompê-la, eles mecanizam?

E9Mat2C – Mas, depois nem mecanizam. Nem é de uma maneira nem de outra. Esse é que é o drama, não é? Porque, muitas vezes, na aula estamos a trabalhar de uma dada maneira, a desenvolver o raciocínio, por exemplo, e eles dizem: “Já sei isso, professora”, “Já sei a fórmula disso”... A “regra de três simples”, por exemplo: “Professora, já sei”, “Já ma ensinaram”, A regra de três simples é muito fácil”. “Mas a “regra de três simples” tem uma razão de ser e nós ainda não chegamos, ainda não explicamos, ainda não percebemos como ela funciona”, digo-lhes eu.

Nós temos este problema e discutimo-lo muito em grupo. Os colegas, os mais velhos, os mais novos, todos falam deste problema, todos se queixam do mesmo. Vêm do ATL ou vêm de caso com os trabalhos resolvidos, não compreensivamente, mas mecanicamente, através de procedimentos que alguém lhes ensina, “Faz assim, porque é mais rápido, poupa tempo” no lugar de tentar pensar com eles o processo.

Ent. – Professora, tem conhecimento ou tem evidências de resistências por parte dos seus colegas a esta forma de trabalhar o currículo?

E9Mat2C – (Silêncio) Os mais novos, parece-me, estão mais abertos. Hã!... Agora, nós também, nós estamos com uma grande vantagem muito grande, com uma ajuda muito boa, algo que nunca foi feito pelo Ministério, o facto de colocar à disposição no seu *site* oficial, uma maneira de explorar os assuntos. Esses processos foram testados em turmas-piloto. Então, eu se quiser, pego naquele programa que está já organizado, todo de uma dada maneira, e posso fazer o que diz lá. Está tudo explicado.

Eu faço reuniões com os colegas do 1º Ciclo, por causa do Plano da Matemática, e eu costumo dizer-lhes: “Nós temos a papinha toda feita no *site* do Ministério”. Temos o programa do 1º ao 9º Ano todo trabalhado, todo explorado. Nós nem precisamos do

Manual ou podemos pegar naquilo e fazer aquilo tudo. É uma exploração do programa de Matemática sob o prisma das competências. Mas há pessoas que resistem a trabalhar desta forma porque é uma forma de trabalhar que dá trabalho, demora tempo. Trabalhar em grupo, pôr as crianças a trabalhar em grupo é complicado, é... E muitas tarefas são feitas em grupo que exigem trabalhar outro tipo de competências que precisam de ser desenvolvidas, aprender a aceitar a diferença, liderar o processo, distribuir tarefas, saber interpretar ou saber explicar ao colega do lado que não está a perceber, não é? Trabalhar com o outro, mesmo não sendo a pessoa de quem mais gostamos. Nos dias de hoje não se pode fugir a isso não é?

O ser capaz de trabalhar em grupo é uma competência que sempre foi defendida e que nós temos a tendência de fugir a ela. Em Ciências, por exemplo, que é uma disciplina experimental, que quando eu fiz estágio as salas estavam já com as mesas dispostas para trabalhar em grupo, e os alunos entravam na sala e, automaticamente, se juntavam em grupo. Tinha que se fazer o trabalho experimental.

Aqui, nesta escola, os meninos, em Ciências, estão todos separados uns dos outros. Cada um na sua mesa. E, trabalho experimental, nesta escola, há muito pouco. Hã!... O espírito da, das Ciências... foge-se muito à experimentação e, depois, arranja-se muitas justificações: temos 28 alunos por turma, o que dá sete grupos de 4 alunos e torna-se bastante difícil lidar com sete grupos a trabalhar com materiais, pronto.

Há uma série de, de condicionantes que nos ajudam a justificar a nossa resistência a novas formas de trabalhar. Há escolas que têm 20/22 alunos por turma e aí trabalha-se mais facilmente. Esta escola, como está numa cidade em crescimento, tem sempre muitas turmas, muitos alunos por turma, um número excessivo de alunos por turma que dificultam muito o trabalho do professor e que nos levam a desvirtuar, às vezes, o espírito das coisas.

Devo dizer que, habitualmente, não dou Ciências porque me tenho dedicado mais e a minha investigação pessoal está muito mais dirigida para a Matemática. A minha paixão é a Matemática. Mas quando tenho que lecionar a disciplina de Ciências vou para a sala sempre angustiada porque se tenho que os colocar a observar no microscópio as células, por exemplo, tenho alguma dificuldade em dirigir a aula pois eu não tive na minha formação inicial, nem na contínua, a prática de laboratório. Como é que me vou sentir à vontade numa coisa daquela? Eu já cheguei a levar o microscópio para casa, para ver em casa, para treinar em casa, para me sentir um pouco mais à vontade. Portanto, para

mim é muito desgastante porque tenho de fazer muita preparação antes, não é? Não estou na minha, na minha praia, por assim dizer.

Agora, quando trabalho em Ciências é para fazer um trabalho de investigação não é para dar a matéria e os meninos terem que memorizar. As Ciências fazem sentido enquanto prática de investigação, o que não é fácil pois temos programas extensos, alunos em demasia por turma, falta de condições materiais. Por isso, eu prefiro não trabalhar em Ciências porque, de facto, eu não me considero uma boa professora para os alunos porque eu nunca aprendi a fazer um relatório científico, entre outras coisas.

Ent. – Mas a escola, na margem de autonomia que detém, não poderia tomar isso em consideração?

E9Mat2C – Pronto! De facto, a partir de uma certa altura a escola, porque eu estava mais envolvida na Matemática e acabei por ficar Delegada da disciplina e, nesse aspeto, retiraram-me as Ciências para uma pessoa se dedicar mais...

De facto, nos últimos tempos, nos últimos anos, tenho estado mais na Matemática, mas posso ter qualquer uma das áreas que fazem parte do Departamento. No próximo ano, como houve esta reorganização nos tempos letivos das disciplinas, há 6 tempos para Matemática por semana e, quando formos a organizar os horários, as horas que nós temos para dar não é múltiplo do número de tempos e, então, é muito provável que a gente apanhe uma turma de Ciências porque mais três horas para completar o horário e essas coisas assim podem acontecer, não é?, porque também temos de considerar os aspetos logísticos, administrativos (silêncio).

Ent. – Anteriormente já foi dizendo...

E9Mat2C – O meu discurso está muito confuso, estou a misturar muitas coisas.

Ent. – Vamos tentar, então, precisar mais as ideias. Que resistências específicas...

E9Mat2C – Está a falar de todas as disciplinas ou apenas em relação à minha?

Ent. – A escolha é sua, mas é provável que esteja mais familiarizada com as disciplinas que fazem parte do seu Departamento e do seu grupo disciplinar, que são os que estão mais próximos da sua experiência pessoal. Relativamente a outros colegas de outras disciplinas o seu conhecimento pode não ser tão claro, tão rigoroso, tão aprofundado.

E9Mat2C – E pode ser mais uma opinião do que uma realidade factual, não é? Uma pessoa cria preconceitos, a partir dos discursos, das conversas dos colegas, do que vai ouvindo. Para além de que muitas coisas que nós ouvimos ser dito pelos nossos colegas em relação às suas práticas e que não coincidirão com a verdade. Muitas vezes me

lembro da sabedoria popular “Bem prega frei Tomás, uma coisa diz e outra coisa faz”. A sala de aula ainda continua a ser um mundo fechado.

Ent. – Professora é capaz de identificar algumas barreiras ou obstáculos à implementação deste modelo curricular e pedagógico fundado nas competências?

E9Mat2C – Pronto! Estávamos a falar disso e eu desviei-me um bocadinho. Porque há resistências, por exemplo, pô-los a trabalhar em grupo...

Ent. – E porque acha que há resistências?

E9Mat2C – Porquê? Porque os alunos são bastante indisciplinados, fazem muito barulho, não se entendem, discutem muito uns com os outros, “Não quero estar neste grupo, quero ir para aquele”, dizem. E, para um professor, é muito mais fácil entrar na sala, os alunos sentarem-se nos seus lugares e estarem caladinhos e começar a trabalhar, não é? Gerir a parte humana, gerir as relações entre eles, gerir os conflitos que estão constantemente a aparecer é penoso, é muito... (Silêncio)

Ent. – Posso inferir do seu discurso que é mais difícil trabalhar as competências do que os conteúdos ou os conhecimentos.

E9Mat2C – Infere e infere muito bem. Realmente é mais difícil, é mais difícil trabalhar as competências. Quer dizer, os conhecimentos também se trabalham através das tarefas que os professores propõem, mas como é pressuposto que eles tenham determinadas competências, eles tem que adquiri-las e desenvolvê-las na escola. É na escola que eles começam a aprender a trabalhar com o outro, com o colega do lado, a trabalhar em grupo. Nós temos turmas que têm meninos que têm Trissomia 21, que têm o Síndrome do Autismo, de Asperger e, portanto, as nossas crianças têm que aprender a lidar com a diferença, com crianças diferentes... Mas é difícil trabalhar, trabalhar as competências sem sombra de dúvida.

É muito mais exigente para o professor. O professor tem que estar muito melhor preparado, porque as competências, nas competências nós temos que ir ao porquê das coisas. “E porque é que é assim?”, “Porque é que é desta maneira?”. Responder a estas questões pressupõe que o professor tenha um conhecimento mais aprofundado da área.

Para os pô a raciocinar em Matemática, eu tenho que estar muito mais à frente. Se eu quiser se limitem a resolver “3+5”, por exemplo, ou uma qualquer equação eu digo “È assim porque a regra diz que este passa para ali e aquele para acolá”. Não precisa de questionar mais. Agora, pô-los a pensar, também tenho que saber pensar. E sabe o que é que acontece? Quando nós começamos a trabalhar assim, eles fazem raciocínios que

nunca nos passaram pela cabeça, não é? Eles têm maneiras de pensar muito diversas, muito diferentes das nossas e isso constitui um desafio, pelo menos para mim.

Acontece-me, às vezes, ficar a pensar no meio da sala: “O que é que eu faço com isto, com a resposta que o aluno me dá?”, “Eu nunca tinha pensado nisto”. É exigente, é mais complexo que desbobinar conhecimentos.

Ent. – Então poderá ser por causa disso que os professores resistem!

E9Mat2C – Sim! Sim! E isso, e isso... dá... faz com que as pessoas não invistam nesse, nesse método de trabalho. Sim! Sim! Completamente. Eu sinto, por exemplo, colegas do 3º Ciclo que resistem muito mais a trabalhar para as competências. Do que sei, obviamente que a minha experiência não permite generalizar, nem de longe nem de perto, mas julgo saber que eles privilegiam o trabalho com o Manual. O Manual está assim, está orientado de uma dada maneira, então vamos fazer as tarefas assim, assim, assim seguidinhas. Limitam-se a seguir o Manual.

Eu noto que no 2º Ciclo, sempre, através dos nossos estágios, sempre fomos mais orientados para trabalhar assim, para o trabalho... Há uma maior proximidade com o aluno... maior proximidade, hã!... eu acho que sim porque nós criamos laços mais afetivos no 2º Ciclo com os miúdos do que no 3º Ciclo ou no Secundário onde há uma maior distância professor-aluno e o trabalho que se faz, muitas vezes, eu acho que também, quer dizer, as pessoas têm resistido mais a trabalhar, a trabalhar as competências, sim!

Ent. – Sabe quais são as competências gerais do Ciclo, quais são as competências específicas da disciplina de Matemática...

E9Mat2C – Há uma competência que é complicada e que é a comunicação. É muito complicado no sentido de que interpretar os textos matemáticos, textos, apenas textos, sejam eles quais forem, é complicado interpretar os enunciados dos problemas matemáticos. É muito difícil pois aparece muita informação num pequeno espaço de papel. Duas linhas podem dar, podem ter muitos dados. Depois, eles quase têm de imaginar a situação, fazer um desenho, fazer um esquema para perceber o que é que... o significado daquelas duas frases.

Tão complicado como interpretar o enunciado é pô-los a escrever... as ideias com linguagem matemática porque é isso mesmo que se pretende. Portanto, há a linguagem familiar, porque é que isto aconteceu “porque aquele aumentou para ali e o outro diminuiu pra acolá”. Mas o que é que é o “ali” e o “acolá”? Se escreverem isso num papel, na resposta a um exercício ou a um problema ninguém vai perceber nada.

Então, o tra... a parte do comunicar utilizando a linguagem matemática é muito complicada também. Estava a falar da parte de... há bocado... de trocar ideias, trocar argumentos, de argumentar, prever resultados, etc.. A parte da comunicação também. São as competências transversais, são essas... como por exemplo, resolver problemas, raciocínio e comunicação. É difícil trabalhar as com... estas competências. Porque o resultado do nosso trabalho não se vê imediatamente. Uma competência é visível mais a longo prazo, ao passo se tu ensinas um dado conteúdo pode ver logo se ficou ou não ficou, se foi compreendido ou não.

As competências exigem um trabalho contínuo e é um trabalho de muito desgaste porque as coisas não... parecem que não estão a surtir efeito, eles não estão a conseguir trabalhar assim, eles têm tendência a não fazer ou a desistir pois implica um trabalho contínuo também por parte dos alunos. É um trabalho moroso e que uma pessoa não vê logo os resultados e pode conduzir mais rapidamente à desistência. Depois demorámos mais tempo a trabalhar os conhecimentos. Porque, como envolve outras vertentes, nomeadamente a vertente emocional, o dar-se bem com ele ou não se dar bem. Não é simplesmente estar ali a ouvir Matemática, a trabalhar a Matemática. Tem de se seguir uma série de passos, tem de se consolidar esses passos e acabámos por nos atrasar, por atrasar o trabalho sobre, sobre um determinado assunto. E, e isso é angustiante para nós. A história dos programas e a necessidade de dar os conteúdos todos do programa é uma questão que nos está a preocupar muito. Porque se vão para o ciclo seguinte e não deram determinados assuntos, à partida ficam prejudicados, não é? Porque os professores do 3º Ciclo partem do princípio que os programas estão dados e não estão. Então, aquela dicotomia cumprimento do programa *versus* desenvolvimento de competências tem sido difícil de gerir.

Ent. – O que me acaba de dizer entronca na naquela pergunta que eu estava a querer fazer...

E9Mat2C – (Sorriso sonoro). As palavras vão saindo e, às vezes, fugimos ao assunto.

Ent. – ... Naquela pergunta a propósitos das barreiras, dos obstáculos ao trabalhar o desenvolvimento de competências.

E9Mat2C – O facto de nós termos, exactamente, o facto de termos de cumprir um programa pode limitar o nosso trabalho. “Nós temos que dar isto numa semana...”.

Ent. – Desculpe interrompê-la, mas acha que o programa de matemática do 2º Ciclo é adequado aos alunos a quem se dirige e ao tempo disponível?

E9Mat2C – Hã!... Sabe que, neste momento, não tenho uma opinião formada porque o programa mudou nestes dois últimos anos e nós ainda não começamos a receber os alunos do 1º Ciclo que estejam já supostamente preparados para este programa do 2º Ciclo. Este ano foi muito, muito complicado porque tivemos que trabalhar assuntos que passaram para o 1º Ciclo e tivemos de abordar assuntos do 7º e 8º Anos que passaram agora para o 5º e para o 6º Anos. E isto está a ser preocupante.

Eu achei que nos outros programas, nos estrangeiros, é assim que se faz, porque nós líamos os documentos estrangeiros que diziam: no pré-primário, eles até têm para o pré-escolar, para o pré... têm a partir dos quatro, na pré-primária pode-se trabalhar isto, isto, e no primeiro aquilo. E nós nunca fizemos isto. Às vezes, eu queria desenvolver uma tarefa, como é que eu vou fazer esta tarefa, eles não trabalharam nada disto para trás.

Hã!... Agora está, está semelhante, portanto, agora... só que a nossa prática ainda não, ainda não nos permite saber se, se no 1º Ciclo trabalharem desta maneira quando chegarem aqui já têm, de facto, outro desenvolvimento. Agora, também lhe digo que no 1º Ciclo é mais difícil os professores estarem a par de, das competências, a par de tudo isto, de se atualizarem, porque eles têm que se dividir por muitas disciplinas. Eles têm que trabalhar ao Português, Matemática e outras e não investem tanto...

Ent. – Ou, então, investem mais num dado domínio, ou seja, investem mais no Português ou na Matemática.

E9Mat2C – Pronto! Também se pode dar isso. Há professores de 1º Ciclo que gostam muito de Português. Então, quando eles chegam cá, até são capazes de escrever textos lindíssimos, escrevem poesia, etc., etc., mas as outras áreas ficam um bocadinho... Por outro lado, há outros professores que adoram Matemática ou que a sua formação até é em Matemática então, os seus alunos vêm superpreparados na Matemática e, nas outras áreas um bocadinho menos. Portanto, eu acho que se verifica isso.

Hã!... A título de curiosidade, eu tenho feito reuniões, algumas reuniões com professores do 1º Ciclo, hã!... e tenho construído a ideia de que eles não estão por dentro, não fazem muita pesquisa individual sobre, sobre as coisas, nomeadamente sobre o tema das competências. Têm que fazer formação. Pois, eles fazem formação mas fazem porque são obrigados a fazer porque, como sabe, todos os anos temos que fazer, já não sei quantos créditos, quantas horas de formação. Mas eles podem-se dividir pela Matemática e pelo Português ou pelo não sei quê. Portanto, hã!... se calhar, às vezes, escolhem a formação segundo as suas apetências.

Ent. – O que é legítimo, convenhamos.

E9Mat2C – Claro! É totalmente legítimo. Cada pessoa tem a liberdade de escolher e, então, escolhe. Mas muitas vezes as coisas ficam, ficam para trás. Eles, parece-me, têm a tendência de trabalhar muito com o Manual. O Manual é escolhido pelo professor, pelos professores e o Manual exprime a visão de outros e, os professores que o escolhem têm a sua. Pois quando não a têm seguem o Manual, limitam-se a seguir o Manual. Quando têm uma visão própria, o Manual só atrapalha. Andamos a saltar daqui porque achamos que o assunto é interessante para dar agora; depois, depois ali e o Manual acaba por nos condicionar bastante. Mas, mas tem que haver uma base de trabalho, como é evidente. E ao, ao escolher o Manual... Ontem, terça-feira, numa reunião, uma professora do 1º Ciclo dizia: “O nosso programa agora diz que nós temos que dar até ao 100, mas o nosso Manual só fala até aos 20”. O até aos 20 era no antigo. No antigo programa do 1º Ciclo, no 1º ano, só trabalhávamos os números até ao 20, eles conhecem quando chegam à escola, não é? Os miúdos fazem anos, os pais moram no 7º andar, conhecem os números. Pode haver... Claro que é evidente que o trabalho é necessário, mas identificar o número é uma coisa que já vem feita e que antigamente não vinha, não é? Mas agora já vêm muito avançados e, portanto, muitas vezes, trabalhar até aos 20 limitava muito as pessoas porque os alunos já conseguem ir mais longe do que os 20. Agora, já é até aos 100 que é uma diferença abismal. E, no caso que apontava há pouco, o Manual que tinham escolhido ainda só refere e tem fichas de trabalho até aos 20. O que se pode concluir disto? Que os professores desconhecem ou não leram o programa, que quando escolheram o Manual não tiveram em consideração o programa. Hã!... isto de fato, é complicado.

Outro exemplo: numa das sessões com professores, levei um exemplo, que foi uma professora que trabalha connosco trouxe, e eles disseram: “Mas isso está igualzinho no nosso Manual! E nós não conseguimos descobrir a solução. Nós fizemos experiências e mais experiências, mas isto não tem solução e se tem nós não conseguimos descobri-la. É agora que nós vamos ver como se resolve”. Pois, o problema não tinha mesmo solução. Não é? Qual era o motivo que levava... não era a falhar... Tinha a ver com a característica dos números serem pares ou serem ímpares. Portanto, o objetivo do problema era refletir, pensar sobre o efeito de adicionar números pares, adicionar números ímpares, um par com ímpar, coisas do 2º Ano ou por aí. O que fica deste exemplo é que as pessoas passam pelas coisas e não descortinam o objetivo pelo qual os problemas estão ali, não é? Em vez de trabalhar o raciocínio, foi experimentar, fazer contas atrás de contas até desistirem porque não conseguiam nada. A diferença entre

trabalhar o raciocínio e resolver um problema, hã!... ou resolver uma situação qualquer mecanicamente é esta: o raciocínio. Porquê? E porque deu? E porque não deu? É ir mais longe, mais fundo na questão. É ir à estrutura que está por detrás. E se a pessoa não está desperta para isso, deixa, deixa escapar, passar-lhe ao lado, completamente.

Ent. - Professora, como também sabe, neste momento temos...

E9Mat2C – Mas, desculpe. Eu sei que tenho andado a fugir à questão, mas as limitações que podem ser apontadas têm a ver, por exemplo, com a realização dos Exames e das Provas de Aferição. Do meu ponto de vista individual, começaram a interferir comigo. Porque eu nunca consegui, antes eu nunca consegui terminar o Programa. Nunca! Eu ia fazendo aquelas experiências de que lhe falava há pouco e, quando se faz experiências e se utiliza fichas de trabalho, o que é que acontece?

Muitas vezes aquelas fichas que a gente vai buscar a outros livros, *sites* da Net, etc., envolvem vários pontos do programa em simultâneo. Têm geometria misturada com a parte numérica, tem, tem... o trabalho é transversal a nível dos temas. E, nos programas de Matemática, e julgo que os outros padecem da mesma falha, a geometria era geometria, era números era números... Agora, o que eles preconizam com a realização das tarefas é exatamente isso. É dar uma tarefa rica que tenha muitos conteúdos e fazer apelo àquilo que eles já aprenderam anteriormente e relacionares. Hã!... O que é que acontece? Demora mais tempo, não é? Porque, de repente, eles tinham de reduzir mililitros a litros numa coisa qualquer e já não se lembram. Então, temos de parar, como é que isto se faz, como é que isto se fazia, porque é que é assim, porque é que desloca uma casa e não desloca cinco... E tem que se ir aos porquês dos processos. E isso demora e, por isso, eu nunca cumpro os programas. Eu era a professora que andava sempre atrasada.

Quando começaram a introduzir as Provas de Aferição... e, agora, o que é que vai sair na Prova de Aferição? Pode acontecer que sai algo que eu não tenha dado e os meus alunos saem prejudicados, não é? Então, toca a acelerar um pouco e comecei a chegar à conclusão que “bolas” agora tenho Provas de Aferição, quero trabalhar de uma determinada maneira mas estou condicionada. Toca a adivinhar o que é que não sai nas Aferições. Hã!...

Ent. – Ou o que vai sair e trabalhar nesse sentido!

E9Mat2C – Sim! E trabalha-se isso. Por exemplo, os nossos Manuais estão orientados de uma determinada maneira mas, por exemplo, eu que já ando há 33 anos nisto, e é um cansaço fazer as coisas sempre da mesma forma. Então, é assim: há um ano eu comecei

com os “volumes”, mas no outro decidir iniciar por outro sítio, e os volumes relacionados aquilo e aquilo estava muito bem no fim do ano. Só que, no Programa de Matemática para o 2º Ciclo, os “volu...”... e o que nós temos, as instruções programáticas que temos são: podemos gerir o programa, podemos perfeitamente começar pela última unidade, saltar para a primeira e, daí para o meio desde que nós consigamos que aquilo, que a nossa orientação faça sentido, não é? Desde que a articulação entre as unidades do programa tenha lógica, nós somos livres de gerir o programa.

Os Exames e as Provas de Aferição acabam por limitar muito essa nossa liberdade porque nós corremos o risco dos nossos miúdos irem a Exame e não terem abordado uma dada matéria, ou de não a ter abordado de uma forma tão aprofundada como lhe exigem na correção. Isto é uma limitação. A falta de tempo era uma limitação muito forte. Agora temos 3 blocos de 90 minutos por semana. No ano passado ainda trabalhamos apenas com 2 blocos e não tivemos nenhuma hipótese de cumprir o Programa. Sei lá, nem sei se demos 2/3 do Programa e 5º Ano e, o que ficou por dar, foi dado este ano. Mas, como este ano já fomos contemplados com mais 1 bloco, também andamos a correr, a correr muito e, estes miúdos, foram claramente prejudicados, eu acho.

Há miúdos que conseguiam fazer melhor e não estão a fazê-lo por causa da velocidade de trabalho estar a ser maior. Eu suponho que no próximo biénio, a turma que me couber, as coisas vão correr muito melhor. Neste, de facto, há muito programa para pouco tempo disponível. Os 3 blocos de 90 minutos já permitem trabalhar mais e melhor. Mas, pronto, a limitação do tempo foi um grande obstáculo, não há dúvida (silêncio)

Ent. – Como sabe, professora, hoje estamos a viver uma nova ou uma redefinição curricular...

E9Mat2C – Eu nem sei... eu não sei nada sobre isso.

Ent. - ...E...

E9Mat2C – Quer dizer, não sei. Sei a nível das disciplinas do currículo, como é evidente. Olha que disparate eu disse. Vão cair as disciplinas de “Estudo Acompanhado”, de “Formação Cívica”...

Ent. – E para além da queda de algumas disciplinas?

E9Mat2C – Mas deixe-me dizer-lhe que também não sei se isso alguma vez funcionou como era suposto funcionar. A “Área de Projeto”...

Ent. – Diz que não funcionou, mas por responsabilidade do quê ou de quem?

E9Mat2C – Nossa, provavelmente (sorriso sonoro). A “Área de Projeto” é uma área que necessita de projetos. E, para mim, fazer um projeto não é ir à Internet investigar, investigar sobre qualquer coisa e depois escrever num papel e fazer um trabalho escrito com aquilo que se foi buscar à Internet, não é? Um projeto vai muito mais além. Exigem muito, muito mais que isso.

Ent. – Tem razão, ninguém pode partilhar aquilo que não tem ou não sabe

E9Mat2C – Exatamente! Pronto! Um projeto vai muito mais além. E, como as pessoas não se sentem à vontade para orientar projetos, pronto, fazem, vão fazendo com todas as limitações, vão fazendo segundo aquilo que sabem, não é?, muito embora nós tivéssemos tido formação nessa área.

Eu nunca tive que lecionar “Área de Projeto”, felizmente. E digo felizmente porque isso iria dar-me muito, muito trabalho, não é? Hã!... Hã!... Tivemos alguma formação onde nos explicaram as partes ou os passos de um projeto, o que é que se fazia em cada um deles ou o que era suposto fazer-se, hã!... hã!... Mas isso é muito, muito trabalhoso. Se queremos fazer algo sério, que não seja infantil ou que não seja para “inglês ver”, dá muito trabalho. É muito trabalhoso. Muito.

Uma vez colaborei com uma turma num projeto. Eu não tinha... mas acho que um projeto deve ser envolvente. Na minha opinião deve envolver as várias áreas disciplinares para ter sentido. Então, se eles estão...

Ent. – E pode ou deve envolver os professores todos da turma.

E9Mat2C – Pois, exatamente. Para mim, só assim faz sentido. Um qualquer problema deve ser olhado segundo várias perspetivas, segundo a perspetiva de cada área disciplinar. E, então, dentro dessa minha ideia, a turma estava a trabalhar a “água”, já não me lembro muito bem, mas era qualquer coisa que tinha a ver com a água. Então, fazia sentido nós vermos um rio, se ele está poluído ou não. Para isso deve fazer-se uma visita de estudo, de preferência a um rio da nossa região, hã!... desenvolver uma série de atividades que de... e então, em Matemática estávamos a estudar já não sei o quê, mas dirigi o meu olhar, no âmbito deste projeto, para o preço da água engarrafada, compará-lo com o preço da água da torneira, os diferentes tipos de garrafas disponíveis no mercado e as suas capacidades, o que ficava mais caro e mais barato. Eles tinham que fazer tabelas, eu fui com eles ao supermercado para verem os diferentes preços das diferentes garrafas e das diferentes marcas e, assim, recolherem todos os dados necessários.

Pronto! Para mim um projeto tem que ser uma coisa dinâmica, um processo em que os alunos saem da sala de aula, investigar e depois apresentarem aos pais as conclusões a que chegaram. E porque é que aconteceu este projeto? Porque os alunos foram a uma visita de estudo e compravam garrafas de água pequenas. Estavam cheios de sede, era verão, porque é que não compram... eles levaram as garrafas de água de casa, estava muito calor, porque é que não compram uma garrafa das grandes e dividem por três? O preço de uma garrafa de água grande é mais barata que uma pequena, quando dividida por três. “Hã!... professora, é melhor não”, diziam eles.

Então resolvi fazer com eles sobre... falei com eles na sala de aula sobre o assunto, pulos a fazer as comparação e chegaram à conclusão que, que não era indiferente para eles o dinheiro, não é?, mas acho que alguém tem que fazer alguma educação nesse sentido. E, para mim, a “Área de Projeto” era assim: era mexer com coisas da vida dos nossos alunos, do seu dia a dia no sentido de mudar comportamentos e, de facto, acho que na maior partes dos projetos tal não se verificou.

Ent. – Como estava a dizer, estamos a o passar por uma fase de reformulação curricular e, o nosso ministro da educação...

E9Mat2C – O nosso ministro está a ser coerente, penso eu.

Ent. – Sim, digamos que a reformulação curricular que ele, ministro, está a levar a cabo Vai ao encontro do que ele foi afirmando antes de chegar ao Ministério. Então, ele enterrou as competências.

E9Mat2C – Sim!

Ent. – O que acha? Qual é o seu entendimento relativamente a este enterrar das competências e a recentração curricular por ele levada a cabo nos conhecimentos essenciais?

E9Mat2C – Eu ainda estou para ver, estou para saber o que vai acontecer na Matemática. Ainda não vi nenhum documento em relação à Matemática, mas dizem-me que vai ser publicado (silêncio). Hã!... Mas não deixa de ser engraçado é que eu vejo programas televisivos em que o atual ministro participava, nomeadamente o “Mais Ciência” onde apresentava problemas, dramatizavam-se problemas e resolviam-se esses mesmos problemas.

A este propósito, lembro-me hã!... lembro-me do problema do “tabuleiro de xadrez”, eles faziam essa brincadeira, a dramatização do problema em direto. O que é isso senão trabalhar as competências? Não interessa trabalhar o problema em si, da maneira mais seca, digamos, hã!... o trabalhar as competências também é isso, o saber envolver o

aluno numa dada atividade e apresentar-lhe o problema de maneira, apresentar-lhe de forma a que ele tenha a possibilidade de adquirir conhecimentos de uma maneira diferente da habitual, de uma forma ativa.

Hã!... Eu não concordo com o desaparecimento das competências. Aliás, elas são muito antigas. O Perronoud fartou-se de falar de competências. Estava-se a desenvolver um trabalho e, agora eliminam-se as competências? Não faz sentido! Nos dias de hoje não faz sentido. Eu concordo perfeitamente com a mudança, a mudança no mundo exige que as pessoas aprendam a ser capazes, mesmo não tendo o conhecimento, de serem capazes de irem à procura dele. Esta procura não é uma competência?

Ent. – Sim, será a competência do “aprender a aprender”.

E9Mat2C - Isso mesmo! O “Aprender a aprender” é, hoje, de uma importância vital. Hã!... É evidente que... a escola acaba por desvirtuar as coisas porque nós funcionamos como travões àquilo que é ideal fazer. O professor pode ser um facilitador ou pode ser um dificultador. E, depois, há aquele número que marca a diferença. Se houver um determinado número de pessoas a acreditar naquilo, consegue levar a que todo o sistema acredite. Se o número de pessoas for insuficiente, anda tudo para trás. Neste caso, os próprios que acreditam começam a esmorecer ou a desacreditar. Eu acho que ainda não se atingiu o ponto crítico para as coisas, para as coisas mudarem.

No “Estudo Acompanhado” estava previsto que se ensinasse a estudar, métodos de estudo (ao mesmo tempo que fala bate com a mão na mesa). Hã!... Não foi isso, quer dizer, no início foi-se por aí mas, entretanto, e rapidamente, se voltou atrás. As áreas curriculares não disciplinares como estavam, não estavam a fazer sentido. E não estavam a fazer sentido porque nós não deixamos. Provavelmente haverá outras escolas com outras experiências, mas tomando como medida a minha escola, acho que não se estava a tirar partido das áreas curriculares não disciplinares, pelo menos da forma que estava preconizado nos documentos oficiais, da maneira como elas foram idealizadas.

Ent. – Pode ter sido essa uma das razões que terá o ministro a decretar ao seu afastamento do currículo?

E9Mat2C – Provavelmente, a partir daqui é muito fácil cortar, não é? Foi relativamente fácil eliminá-las. Além disso, não constatei uma grande oposição por parte dos professores.

Ent. – Podemos deduzir que o falhanço dessa e de outras medidas curriculares não será, propriamente, em virtude da filosofia que lhes está subjacente, nomeadamente no que ao

desenvolvimento das competências diz respeito, mas pela deturpação que os professores fizeram ou foram fazendo, ao longo dos tempos, da forma de trabalhar as competências?

E9Mat2C – Nós os professores somos um dos atores principais do sistema. As coisas, o bom ou mau funcionamento das coisas passam, muitas vezes por nós. No empenho que colocamos ou não; no saber fazer as coisas ou não; no pensar e discutir as coisas. Por outro lado, eu não tenho a certeza que o ministro tenha conhecimento da maneira como as coisas funcionam nas escolas. Não faço ideia se ele levou a cabo ou não qualquer estudo, qualquer avaliação para saber “Não, isto não está a funcionar ou não está a ser trabalhado como era exigível”. Mas a rapidez com que pôs cá fora essa medida, faz-me desconfiar que essa avaliação tenha sido feita.

E já que estamos a falar de avaliação, poderíamos ainda acrescentar que esta também não é propriamente uma prática das escolas. Não existe, estou em crer, uma prática habitual de autoavaliação interna das escolas para saber se os projetos estão ou não a ser implementados, trabalhados, os resultados alcançados, as dificuldades sentidas, como melhorá-los. Esta prática não é muito comum. Quando é que os professores de um mesmo grupo disciplinar se reúnem para refletir sobre as suas próprias práticas, quais as que funcionam, quais as melhores estratégias de abordagem de uma dada unidade, etc. É algo que nós, de uma vez por todos temos que começar a promover e a desenvolver.

Ent. – No despacho ministerial não aparece, não está rigorosamente que nos aponte para uma avaliação que tenha sido feita.

E9Mat2C – Pois! Bem me parecia. Agora, digo-lhe uma coisa: o que é que nós fazíamos em “Estudo Acompanhado”, por exemplo? Trabalhava-se Matemática ou Português que são, são hã!... as ba... as competências das competências. Se o aluno souber ler, interpretar, raciocinar, resolver problemas, comunicar os seus raciocínios ou resultados, ele, ele pode utilizar isso tudo em qualquer área. Memorizar em História, memorizar nas Ciências. É como querer fazer uma peça de teatro e memorizar um texto. Não é preciso nada de especial...

Ent. – Desculpe interrompê-la e emitir uma opinião mas isso não faz do aluno um aluno competente? Parece-me estar a desviar lo assunto para o domínio dos conhecimentos.

E9Mat2C – Competente, propriamente falando, talvez não! A memória é importante mas não deve ser um fim em si mesma.

Ent. – Com efeito, um advogado pode conhecer os códigos todos e mais alguns, de trás para a frente, o Código Comercial, por exemplo, e este é um exemplo dado por Philipp

Perrenoud, mas não saber redigir um contrato ou defender alguém que solicite os seus serviços.

E9Mat2C – Exatamente! Tem razão. Quando lhe aparece um qualquer caso não lhe chega conhecer os códigos. É isso mesmo. Agora não sei que argu... Mas também lhe digo uma coisa: o currículo tem que ter... os alunos não podem ter mais não sei quantas horas na escola. Eu interpreto assim.

O que é que acontece em Matemática? Eu corro o risco de estar sempre a puxar a brasa à minha sardinha mas, de fato, o tempo que tínhamos era insuficiente para fazer aquilo que é preciso fazer com os alunos. E, então, o ministro resolveu aumentar a carga horária em algumas disciplinas, nomeadamente em Matemática. Para isso, teve de tirar numas para colocar noutras. Eu acho que foi por aí. E o ministro disse sempre que a Matemática dispunha de pouco tempo. Onde ia ele buscar mais tempo? Não ia aumentar a carga horário semanal dos alunos.

Ent. – E, cada professor, na sua carga letiva, nas suas aulas, pode ensinar os alunos a estudar na sua disciplina, não acha?

E9Mat2C – Exatamente! E era isso que nós fazíamos antes de do aparecimento do “Estudo Acompanhado”. Ontem um aluno dizia-me: “Professora, o teste de História foi fácil. Eu até estava a ver as páginas do livro onde aquilo estava quando respondi às perguntas”. “Mas, na Matemática, não podes fazer isso”, dizia-lhe eu. “Em Matemática não te adianta decorares. Não vale a pena... Tu decoras uma série de coisas, depois fazem-te uma pergunta e tu não sabes o que fazer com o que decoraste”.

O método de trabalhar a Matemática não tem nada a ver com o método de estudo da História, por exemplo. As diferentes disciplinas exigem métodos de trabalho diferentes, exigem um envolvimento diferente (silêncio). E, pronto! Está bem! Decora-se uma fórmulas, mas se as coisas aparecem ao contrário que é o que normalmente acontece...

Ent. – A memorização é um processo importante e necessário. Agora, olhar para ela como um fim.

E9Mat2C – Pois! Exatamente! E, aliás, havia a nossa discussão, na Matemática, a propósito da tabuada. A tabuada, para mim, chegando a um dado momento, tem de estar sabida, tem de estar memorizada. Tem que ser um conhecimento perfeitamente disponível para qualquer situação, não é? O aluno, numa primeira fase, compreende e, a seguir, tem que a memorizar. Se compreende para memorizar ou se memoriza para compreender, é uma discussão que adianta pouco. Há conhecimentos básicos que têm

que ficar para poder construir conhecimento. Construir conhecimento em cima de conhecimento.

Depois há uma coisa que o ministro disse que para mim é interessante porque, durante longo tempo fomos culpabilizados, porque não eramos capazes de motivar os alunos. Nós fazemos com que as coisas sejam uma “seca” para os alunos e eles não querem aquilo. E, uma vez, eu até recortei o artigo do nosso Ministro em que ele dizia, antes de ser ministro: “A Matemática não tem que ser divertida, tem que ser compreendida”. E eu concordo com isso. De facto, é impossível, eu não sou capaz, confesso, de fazer das minhas aulas uma diversão permanente. Claro que devemos levar materiais apelativos, diversificar estratégias, etc.. Agora, fazer das aulas um divertimento... Além do mais, o nosso público é muito diversificado e se acha piada a um dado elemento, outro pode não achar. Aula é trabalho e trabalho raras vezes é divertimento (silêncio).

Ent. – Mas professorar como vê a recentração curricular nos conhecimentos essenciais feita pelo Ministro da Educação?

E9Mat2C – Como vejo? Hã!... Hã!... De certa forma, hã!... é um regresso ao passado. É um regressar ao tempo anterior da revisão curricular de 2001. É um revalorizar dos conhecimentos, dos Exames e um reconhecimento de que há disciplinas mais importantes do que outras, nomeadamente o Português e a Matemática. Não quer dizer que eu concorde com isto mas, quem manda pode, como diz o povo. Os conhecimentos voltam para o palco da escola, para o primeiro plano da escola.

Ent. – Professora, muito obrigado pelo tempo que me disponibilizou e pela partilha de ideias.

E9Mat2C – Foi um gosto. Espero ter ajudado.

Entrevista 10

Ent. - Professora, como é do seu conhecimento, em 2001 deu-se uma revisão curricular do ensino básico. E, com ela, da nomenclatura curricular e pedagógica, passou a fazer parte o discurso das competências...

E10Cie2C – Ok!...

Ent. - ... De lá para cá, e considerando a literatura da especialidade e as conversas que vamos escutando na sala de professores, o discurso das competências tem sido apresentado, por uns, como uma moda e, por outros, como um vetor estruturante de mudança nas práticas da escola e dos professores. Com que posição se identifica?

E10Cie2C – Ora bem! Eu, para mim, as competências, desenvolver competências é para atingir objetivos. Se não se desenvolver competências, os alunos não podem atingir objetivos. Eu, portanto, sou adepta das competências, sempre fui pois, determinadas competências para termos, para chegarmos aos objetivos que os meninos, que nós pretendemos que os meninos hã!... atinjam, não é? Como desenvolver o cálculo, na Matemática, nas Ciências, num desenvolver, nas Ciências em desenvolver a atividade experimental, eles não sabem, eles não conseguem experimentar mais tarde.

Portanto, eles têm de saber. Eles se não desenvolvem a competência de fazer um relatório, o que é que se pretende com um relatório, senão (silêncio) eles não conseguem nunca mais em nenhum grau de ensino fazer um relatório, Portanto, têm de desenvolver a competência de resumir, desenvolver a competência de, de, de perante uma experiência para fazer um paralelismo entre a experiência em si e a, e a fase que não é experiência, portanto, comparar as duas, aquela que não se mistura nada e aquela em que se pode misturar para atingir, hã!... desenvolver essa competência para eles atingirem os objetivos de saberem mais tarde aplicar as outras competências.

Ent. – Permita-me interromper, mas para si a competência é para atingir os objetivos ou os objetivos para desenvolver as competências?

E10Cie2C – Não! Para mim hã!... as competências é para atingir o objetivo (silêncio). Pronto, os objetivos, se calhar, distinguem de forma particularizada, os passos que temos de dar no sentido de alcançar as competências.

Ent. – Na decorrência da minha primeira pergunta, qual terá sido, em seu entender, a razão ou o motivo que ditou a revisão curricular, a mudança curricular verificada em 2001?

E10Cie2C – Nessa altura? Eu penso que nesse tempo não se desenvolviam competências. Aí o currículo centrava-se, até aí o ensino centrava-se na memorização,

centrava-se no saber, no conhecimento, mas num saber só de determinado aspeto e não no seu sentido alargado.

Ent. – Quer dizer que se orientava para um saber livresco?

E10Cie2C – Exatamente! Orientava-se para o saber livresco. Um ensino muito fundado no Manual. Portanto, e talvez por isso os responsáveis tenham sentido a necessidade de virar a agulha para as competências. Para mim, num ensino fundado no desenvolvimento de competências, o Manual não é preciso. Porque, nós os professores, explica e o professor é que é, atin... quer dizer, é, é, é, os meninos conseguem desenvolver as suas competências sem o Manual. Não precisam de estar ali a memorizar para terminar uma determinada competência.

Portanto, eu acho que terá sido esse o objetivo principal pois estávamos muito agarrados às competências, desculpe, não era agarrados às competências mas sim à memorização de conhecimentos, a, a olhar muito, os horizontes eram muito curtos, em vez de abrir grandes horizontes aos alunos. Inter, interrelacionar ciências com, ciências com a Matemática, com a Físico-Química, assumir-se que o saber é um todo, saberem que as competências que desenvolvem na escola podem estar, não numa única disciplina, mas em várias. Várias disciplinas podem contribuir para o desenvolvimento de uma mesma competência. Por exemplo, eles podem até na História, até na História hã!...hã!... a parte da aula, de desenvolvimento como os homens utilizavam os bens alimentares, como é que eles utilizavam os instrumentos, como é que se alimentavam, como é que se desenvolvia a agricultura. Isso, portanto, tudo está, tudo está interrelacionado.

Portanto, os conteúdos estão interrelacionados e penso que foi por aí, foi esse o objetivo das competências. Portanto, os miúdos ao desenvolverem essa competência, conseguiam atingir mais facilmente aquele objetivo, saber determinados objetivos que pretendíamos com aquelas competências. Portanto, nós medimos as competências como? Pelos testes, não é? Ou, ou, no fundo era, era pelos testes pelos... quase se... antes das competências eram os testes, e com as competências nos medimos pelos saberes gerais.

Portanto, eu podia fazer uma pergunta duma, sei lá, sobre a floresta, sobre as árvores autóctones, por exemplo, e eles poderiam falar-me de muita coisa. E o... esse saber que eles me podiam dizer vinha de vários saberes, de outras disciplinas. Até poderiam ser saberes que não das Ciências, e eles atingiam aquilo que eu queria. Portanto, tinham aquela competência desenvolvida. Uma competência que é comum a várias disciplinas.

Na Matemática isso até é mais fácil porque, aqui há dias, tivemos a Prova de Aferição do 4º Ano e um dos miúdos, um dos meus alunos, eu mostrei a Prova de Aferição aos meus alunos do 5º Ano, porque os professores do 4º Ano acharam esta Prova difícil. Com os novos programas, e nós estamos com imensas dificuldades porque, como temos um novo programa que não foi dado em anos anteriores, que não foi lecionado no, no 1º Ciclo. Nós estamos a dar tudo e, por isso, nós agora temos 3 blocos de 90 minutos E os meus alunos, em relação à prova disseram: “Oh! Professora, está aqui uma pergunta de Ciências no teste de Matemática, mas nós sabemos responder”.

Pois sabem! E sabem responder porquê? É de Ciências mas resolve-se de uma maneira, com a Matemática, portanto, isto não é não está compar... isto não é um compartimento. É um saber global. Isto é um conjunto, é um saber geral. Nós para sermos bons, para sermos bons alunos, nós não podemos saber apenas Mate... temos de saber um pouco de tudo, temos de interrelacionar todos os conteúdos e saber... isso é que é ser bom aluno. Ser um aluno que sabe pode até nem ter grande jeito na Educação Física, mas há determinados conceitos que ele sabe, sei lá, das regras dos jogos, de jogos que eles conseguem desenvolver. Portanto, para mim isso é que é ser bom aluno. Ele tem de ser capaz de, quando eu lhe dou um problema, ele deitar mão a outros saberes para o resolver, mesmo a saberes que eu não tenha dado previamente em Ciências. Com esses outros saberes ele deve ser capaz de resolver esse ou outro qualquer problema. É deste ângulo que eu percebo as competências, como algo interessante e, e o ensino por competências.

No entanto, eu penso que as coisas se estão a inverter. Agora, o ensino é por objetivos. Não sei, hã!... hã!... se é melhor, se não é melhor, se vai dar ao mesmo, se é uma questão de... para mim não é, não é a mesma coisa, hã!... hã!... vamos esperar. Eu, pessoalmente, por acaso sou adepta deste ministro e sou adepta deste ministro desde o tempo em que ele dirigia aqueles programas na televisão. Eu não perdia um programa. Eu, deste ministro, espero o máximo, espero o máximo dele e muito em especial no que diz respeito à disciplina de Matemática, hã!... mas estou também com os cortes que ele tem, a que ele está sujeito, se estes cortes permitem fazer aquilo que prometia quando fazia aqueles programas. Esse é o meu grande receio.

Ent. – Professora, posso inferir das suas palavras que trabalhar competências ou trabalhar para o desenvolvimento de competências pressupõe um trabalho mais colaborativo entre os professores?

E10Cie2C – Exatamente! Exatamente!

Ent. – Um trabalho colaborativo entre professores do mesmo grupo disciplinar, mas entre os vários professores dos diferentes grupos ou departamentos.

E10Cie2C – Exatamente! É isso mesmo.

Ent. – E, aqui na sua escola esse trabalho tem existido, tem sido visível?

E10Cie2C – É muito difícil! É muito difícil!

Ent. – Mas onde reside a dificuldade?

E10Cie2C – As pessoas ainda estão muito agarradas ao programa, ao cumprir o programa. E o programa, para a maior das pessoas é seguir o Manual e, a partir daí, está tudo estragado. Eu não sigo o Manual, por exemplo. Eu e os meus colegas de Departamento. Eu digo até mais da parte dos meus colegas de Matemática porque nas Ciências é um pouco diferente. Hã!... não tem nada a ver com todas as disciplinas, mas tem a ver com bastantes disciplinas, mas não com todas.

Tem sobretudo a ver com disciplinas como História, Geografia, mas eu vejo pelo prisma das Ciências. Em Matemática dá-se Geometria e em Educação Visual e Tecnológica (E.V.T.) também se dá Geometria e, e não há... Dever-se-ia, em meu entender, as pessoas encontrar-se e ver como tratar desses conteúdos porque se os conceitos são os mesmos a forma de os abordar pode ser diferente. Mas isso não se faz. É pena!

Ent. – Mas esse trabalho cooperativo pode acontecer no Projeto Curricular de Turma.

E10Cie2C – Sim, nos Projetos Curriculares de Turma fala-se em termos muito gerais dos aspetos comuns, lançam-se para o papel as pontes entre as várias disciplinas ou áreas disciplinares, mas não passa disso. Acontece apenas no papel. Infelizmente é esta a realidade.

Ent. – Professora, como sabe a acompanhar a legislação que decretou a revisão curricular do Ensino Básico, foi produzido um documento denominado de “Competências Essenciais do Ensino Básico” do qual constava as competências gerais e as competências específicas das diferentes disciplinas ou áreas disciplinares. Curiosamente, na reforma do ensino secundário, decretada quatro anos mais tarde, não foi produzido um documento similar. Como interpreta este facto?

E10Cie2C – Hã!... Confesso que não sabia desse facto. Hã!... Hã!... Se nós soubermos o que se passa na nossa casa já não é mau de todo, agora saber o que se passa na casa dos outros, já é mais complicado. Eu acho que nós ficamos um bocadinho fechados no nosso cantinho, no nosso nível escolar e ignorámos o que se passa nos outros. De qualquer das maneiras acho péssimo que tal se verifique. Mas também julgo que a esse nível as coisas são diferentes. Eu acho que aí continua a haver uma grande preocupação

pelo saber, pelo saber coisas, pelos conhecimentos para preparar os alunos para a faculdade.

Nós lutamos pelos nossos alunos, eu falo por mim e pelo meu grupo disciplinar, acho que posso falar pela maior parte dos meus colegas do meu grupo disciplinar, trabalhamos de certa forma, orientamos o nosso trabalho numa determinada direção, esforçamo-nos muito, imenso, e os nossos alunos quando transitam para o 3º Ciclo é completamente diferente.

Primeiro, as notas passam a ser dadas, genericamente, pela média dos testes. Não é pela sua participação na aula, nas atividades desenvolvidas na sala de aula, pelas questões que os alunos colocam na aula, mas pela média dos testes. Começa logo por aí. Depois temos desabafos dos nossos antigos alunos: “Professora, nós aprendemos isto aqui assim e não nos está a adiantar de nada agora nas Ciências no 7º Ano. Agora é de outra maneira”. E nós verificamos que as no..., aqui na escola hã!... hã!... alunos que nós, não se pode dizer que fossem bons alunos mas que nós trabalhávamos com eles bastante e atingiam um patamar interessante que permitia a sua transição, agora que chegaram ao 7º Ano, tornam-se em alunos fracos.

Ent. – E relativamente ao Ensino Secundário?

E10Cie2C – Então, nesse nível de ensino as coisas parecem-me ainda mais... Deve passar-se algo de muito semelhante.

Ent. – Acha que não existe articulação entre os ciclos?

E10Cie2C – Qual articulação? Não existe articulação de espécie alguma. Não há uma continuidade entre os diferentes ciclos. Essa não continuidade será sempre, sei lá, níveis...

Ent. – Essa continuidade, essa articulação que diz não existir dever-se-á, dei lá, a níveis...

E10Cie2C – Tenta-se fazer tudo. Mas eu acho que há sempre... Nós, no princípio do ano, em setembro, aliás não é em setembro mas em julho, damo-nos ao trabalho de reunir com os professores do 1º Ciclo e com os do 3º Ciclo. Fazemos essas reuniões para refletir e operacionalizar uma articulação, mas depois na prática as coisas parecem correr de outra maneira. Nós, nas Ciências digo-lhes, fazemos um teste diagnóstico no 5º Ano para sabermos o que eles trazem ou não do 1º Ciclo. Perante os resultados, no final do ano, nas reuniões de que falei há pouco, conversamos com os colegas do 1º Ciclo e dizemos: eles não trazem ou eles não sabem isto, isto, isto e isto. E eles dizem: “Não sei porquê mas nós demos no 2º Ano e por isso eles já não se lembram; foi dado

no 1º Ano e já não se lembram; Nós, no último ano, no 4º Ano, é mais História Matemática” e mais não sei quê. Deixam as Ciências para trás. E nós dizemos-lhes: Mas isso pode mudar-se. Vocês podem perfeitamente mudar a orientação. Vocês podem introduzir em pequenos textos, quando estão a tratar de Português, um texto sobre um qualquer animal e eles trabalham esse texto. E ao trabalharem em Português também o estão a trabalhar para Ciências, por exemplo. Quem diz de um animal diz de uma planta. Portanto, pode-se trabalhar um dado conteúdo científico a partir do estudo da língua materna.

Este ano sentimos todas este problema. No teste diagnóstico que apliquei, eu tive notas na minha turma, a minha turma não é nada boa, eu só tenho uma turma, mas na minha turma só tive cinco níveis positivos. Tanta negativa a Ciências? O que é que se passa com estes meus alunos? Estas eram duas perguntas que eu me fazia.

O que se passa, a justificação pode ser mais ou menos esta: os professores trabalham com os alunos um determinado conhecimento de Ciências na segunda-feira, por exemplo, e arrumam para o lado. Então sugerimos que eles, em pequenos textos fossem introduzindo e de uma forma mais ou menos continuada no tempo, pequenos textos em que eles trabalhassem alguns assuntos, alguns conhecimentos de Ciências.

Mas eu acho que os professores do 1º Ciclo funcionam muito por interesses, ou seja, se eu gosto de Português, trabalho mais o Português; se o interesse se liga mais à Matemática, então vou trabalhar mais a Matemática. E, parece-me que eles continuam agarrados a este modelo, não mudam.

Eu estive a vigiar as Provas de Aferição no 1º Ciclo e, aproveitei a ocasião para confrontar os meus colegas com esta questão e o que eu ouvi foi mais ou menos isto: então devem elaborar os vossos testes de diagnóstico em consonância com o que se trabalha no 4º Ano. Mas não é isso que nós queremos. O que nós pretendemos é tentar saber o que eles trabalham ou trabalharam durante o 1º Ciclo. Portanto, não há!... há!... Eu acho que os professores do 1º Ciclo têm uma certa recusa, ou melhor, medo de transferir certos conhecimentos no 1º Ciclo por causa dos pais. Está no programa, isto faz-se conversando com os pais, porque o programa não é de ano mas de ciclo, não é? O programa é de ciclo.

Eles no fim do 4º Ano têm que saber isto, isto, isto e isto, portanto, se precisam disto no 5º Ano transferem outros conhecimentos e dão no 4º Ano, sem descurar os outros saberes. É como nós fazemos aqui. Eu se por exemplo no 5º Ano não tenho tempo para tratar determinado conteúdo por qualquer motivo ou porque achava que há um conteúdo

no 6º Ano, por exemplo, o “Ar” eu não dou o “Ar” que está no Manual e no Programa do 5º Ano, mas vou dá-lo no 6º quando se dá o “sistema respiratório”. Esta sequência para mim tem mais lógica e eu, portanto, eu é, é uma competência saber como respiram, têm que saber como se respira, como é constituído o “Ar”, para que serve o oxigénio... hã!...

Ent. – O professor deve ler e interpretar o programa e não um fiel seguidor do programa.

E10Cien2C – Isso mesmo. O professor deve interpretar o programa e, para mim, com os professores do 1º Ciclo não se passa isso. Eu penso que os professores do 2º Ciclo, e não é por eu ser professora do 2º Ciclo, são aqueles que trabalham de uma forma mais adequada, mais cui... com mais cuidado e preocupação relativamente aos outros ciclos de ensino. Nós olhamos para o, o 2º Ciclo como um ciclo e não olhamos para o 5º Ano como o 5º Ano, como algo independente do 6º Ano. E nos outros ciclos eu estou em crer que não se passa o mesmo.

Ent. – Professora, desculpe mas ainda não me respondeu ao facto de no Secundário não existir um documento curricular orientador, e especificamente orientador para o trabalhar das competências.

E10Cie2C – Porque não existe um documento igual àquele que existe no Ensino Básico? Não sei! Sinceramente não sei, mas pode ser pelo facto de os alunos no Secundário são canalizados para o ensino superior, para a faculdade. Têm que saber, conhecer, provavelmente. Canalizam os saberes mais para um determinado ramo. Eles não precisam de ser hã!... hã!... o ensino não é tão generalista. Penso que é por isso. Mas também penso que os alunos do ensino superior sabem cada vez menos. E não sei se será por causa da orientação que têm no Secundário.

Ent. – No essencial o que entende por competência?

E10Cie2C – (Sorriso nervoso) Hã!... Hã!... Uma competência é algo hã!... não sei definir competência. É um requisito hã!... que eu preciso, que eu adquiero para chegar a um determinado saber. É um saber-fazer algo num determinado contexto. Saber ler, saber escrever, saber contar que eu vou utilizar no dia a dia e nas diferentes situações desse dia a dia (silêncio). Eu acho que é mais ou menos isto.

Ent. – E como adquiriu esse seu conhecimento sobre as competências?

E10Cie2C – (Gargalhada) Faz-me cada pergunta mais complicada de responder. Como é que eu adquiri? Ora vamos lá ver como é que eu adquiri este conhecimento. Se eu preciso de resolver uma expressão numérica, por exemplo, e desculpe-me por avançar

com este dado da Matemática, mas é o exemplo que me veio de imediato à cabeça, eu aí preciso unicamente de, de operacionalizar. É, portanto, uma competência de repetição. Mas se eu preciso de resolver um problema, eu aí já preciso da competência de interpretar, de recolher os dados tidos como suficientes, de saber o que se pretende, etc.,

Ent. – Há pouco já foi deixando no ar algumas indicações acerca da mudança curricular, Mas deixe-me ser mais concreto. A aplicação do novo modelo curricular das competências transportou consigo uma modificação, pequena ou grande, nas práticas dos professores? A forma como os professores passaram a olhar para o currículo e para o modo de o trabalhar alterou-se substancialmente ou não?

E10Cie2C – Penso que não! Se se alterou em alguns, na grande maioria não. A grande maioria continuou a trabalhar como sempre, continuou a trabalhar como até aí.

Ent. – E porque é que terá sido assim? Os documentos oficiais preconizam a necessidade novas formas de trabalhar o currículo

E10Cie2C – É difícil responder-lhe. Mas eu creio que muitos professores, e aqui falo-lhe sobretudo daquele que conheço melhor, isto é, do 2º Ciclo, e também do 1º e do 3º, que são os ciclos que mais próximos estão de mim, julgo que muitos professores continuam agarrados ao Manual. Olham para o Manual como se tratasse da Bíblia. Não vêm, não olham para o Programa em si, não o analisam e interpretam, O programa é visto como sendo o Manual adotado (silêncio). E, daí, não, não, as coisas não correm, não funcionam de modo muito diferente de antes.

Ent. – Das suas palavras posso inferir que estes professores são incompetentes?

E10Cie2C – Não! Não chegava a tanto. São professores que têm dificuldade em aceitar a mudança.

Ent. – Esta bem! Mas se eu tenho uma legislação que me diz que a partir de agora, no caso 2001, temos de olhar para o currículo sob a perspetiva das competências e, a forma de fazer isso é privilegiar determinadas dinâmicas ou adotar uma determinada pedagogia, e eu não vou por aí. Então, no mínimo, eu estou a contrariar aquilo que está estipulado por quem de direito.

E10Cie2C – Sim! Tem razão! No fundo estamos a recusar ou a não cumprir com o que me é dito ou imposto, mas não creio que isso seja com o espírito de... Digamos que há, de certa forma, um espírito de rejeição à mudança. Nós temos imensas reuniões para, sobre competências, sobre indicadores de competências, sobre indicadores para avaliar as competências, hã!... reuniões e mais reuniões e tivemos imensas dificuldades,

imensos problemas nessas reuniões, tivemos uma contestação muito grande por parte de muitos colegas. (silêncio).

Ent. – E a que é que se deveu essa contestação?

E10Cie2C – As pessoas não aceitavam, diziam que era mais do mesmo, era aquilo que costuma dizer-se “Vira o disco e toca o mesmo”. Além do mais, esta sensação de que se está sempre a mudar não é nada boa. Há um novo Ministro da Educação e logo vem mais uma novidade. Não se avalia o que se faz bem e o que se faz mal. Muda-se e pronto. Quem pode manda e quem não pode obedece.

Ent. – Posso entender que os seus colegas olhavam para as competências como sinónimas dos objetivos curriculares?

E10Cie2C – Exatamente! Para eles competências e objetivos são a mesma coisa.

Ent. – Professora, para si, o que é um aluno competente em Ciências no final do 2º Ciclo?

E10Cie2C – Um aluno no final do 2º Ciclo será competente se quando tem à frente, por exemplo, fazer uma experiência, e ele sabe como proceder, sabe como proceder, sabe que tem de seguir um dado protocolo, conhecer os materiais constantes desse protocolo e é capaz seguindo esses passos todos, de saber resolver o problema que lhe é colocado. Como deve saber em Ciências os alunos são confrontados com problemas e o aluno tem que manifestar ser capaz de resolver esses problemas. E tem que ser capaz de generalizar a solução que encontrou (silêncio).

Na experiência da “germinação” por exemplo, ele pretende ver o efeito da luz na germinação e, aí, ele tem que seguir um determinado protocolo, tem que saber levantar hipóteses, tem que saber as variáveis, o que é que variou, quais são os fatores do, do, do ambiente, do meio que variaram e, no fim, tem que ser capaz de interpretar a experiência que fez, saber tirar conclusões do que constatou e saber, e compreender que realmente o efeito da luz teve naquela germinação e generalizar o que observou naquele caso particular para a germinação de qualquer planta.

Ent. – Anteriormente já foi adiantando algo sobre o modo de olhar e de trabalhar o currículo. Notou mudanças claras junto dos seus colegas?

E10Cie2C – Como lhe disse já, as alterações não foram de monta. A nível do trabalho de grupo sim, trabalhar em conjunto com outros colegas de grupo. Assistimos a uma maior trabalho colaborativo. Sim! Sim!

Ent. – Notou, portanto, a preocupação...

E10Cie2C – Houve sim! Houve a preocupação, no nosso... digo-lhe uma coisa, foi no nosso grupo disciplinar, do 4º Grupo de Matemática e Ciências, porque fomos nós os pioneiros da avaliação ponderada em que entravam todos os indicadores: entrava a participação, entrava o trabalho de grupo, entrava hã!... hã!... o espírito crítico. Fomos pioneiros no contexto das escolas da Maia ao fazermos a avaliação ponderada. E há aqui, neste momento, ainda nem todos os grupos a têm, aqui. Os alunos são avaliados não pelos testes mas por tudo. Pela sua participação na aula, pelos trabalhos propostos e realizados, por tudo. Temos uma avaliação ponderada. Nós somos um grupo pioneiro.

Nós reunimos todas as semanas, portanto penso que no nosso grupo disciplinar funcionou muito bem. Mas penso que... e na maior parte das escolas a Matemática e as Ciências também funcionavam...foi dos grupos em que melhor funcionou. Mas penso que a nossa escola foi uma das pioneiras neste sentido, devido às belíssimas profissionais que aqui trabalham, que temos, algumas já se reformaram, cansadas, mas que foram os motores destas mudanças.

Ent. – Deixe-me fazer uma provocação. Se assim é, como explica os fracos resultados escolares a Matemática anteriormente referidos?

E10Cie2C – Na nossa escola são dos melhores.

Ent. – São?

E10Cie2C – São! (gargalhada). Se comparar com a média nacional, nós estamos acima da média nacional (riso).

Ent. – É capaz de me referir mais alguma mudança mais específica nos modos de trabalhar dos professores?

E10Cie2C – Disciplinar? No trabalho do grupo? Hã!... Hã! Assim de momento... Não! Tivemos formação matemática, implicou-nos, foi... quer dizer, só ia quem queria. Foi muito interessante. Veja, nós éramos, na altura o grupo disciplinar do 4º Grupo, Matemática e Ciências, seríamos à volta de vinte e mais de 50% aderiu a essa formação durante dois anos que nos roubou imenso tempo e nos deu imenso trabalho. Pronto, foi... tivemos os créditos respetivos, mas a maioria não foi pelos créditos, foi exatamente pelo reconhecimento da necessidade da mudança. E isso, para mim, foi muito gratificante. Foi um trabalho, nós tivemos aulas assistidas, eu fui das primeiras a oferecer-me pois eu gosto de povo nas minhas aulas pois sou muito comunicativa e gosto de partilhar com que está... hã!... hã!...

Ent. – Mas, estarei muito errado se pensar que alguns professores não gostam nada que lhes invadam o espaço da sala de aula?

E10Cie2C – Talvez não esteja, mas eu gosto. Se vier cá um inspetor e quiser assistir às minhas aulas, eu sou a primeira a oferecer-me, a abrir a porta. Não quero dizer com isto que sou a melhor da escola. Temos aqui muitos bons profissionais. Eu sou como os outros. Mas gosto, eu gosto de ter gente na minha sala, eu gosto de partilhar a minha experiência, gosto de me interrogar: será assim? Não haverá outras maneiras de fazer? Achas que eu fiz?... Gosto de partilhar com as minhas colegas de grupo... Eu tive, este ano não porque não há dinheiro para isso, mas tive umas turmas muito difíceis e em que me deram a oportunidade de trabalhar com uma colega na mesma sala...

Ent. – Quer dizer, par pedagógico?

E10Cie2C – Sim, isso mesmo. Tinha uma colega que colaborava comigo. E eu fui das primeiras a aderir a esta modalidade. Foi fantástico trabalhar com essa colega. Foi fantástico, foi de uma ajuda enorme. E julgo que foi uma boa experiência para ambas as partes porque assim apercebemo-nos, ela também se apercebeu das dificuldades que, muitas vezes, ela sozinha na sala de aula não se apercebia pois não tinha capacidade de chegar a todos os alunos pois, como sabe as turmas são grandes demais para as dificuldades que os nossos alunos revelam. Portanto, esta experiência foi simplesmente espetacular. Eu acho que isso é muito bom, esta partilha dentro da sala de aula. Muito boa mesmo.

Ent. – E de que maneira esta nova forma de trabalhar o currículo teve implicações no seu modo de trabalhar com os alunos?

E10Cie2C – (Silêncio prolongado).

Ent. – Estou em crer que, até 2001 trabalhava de uma dada maneira e, a partir daí, com essa mudança curricular operada pelo Ministério e pelo que me foi dizendo, hoje, trabalha de um modo diferente?

E10Cie2C – Eu se lhe mostrasse os testes que fazia antes de 2001 e se lhe mostrasse os testes que faço hoje, eu até me envergonho dos testes que dava (sorriso sonoro).

Ent. – E, para além dos testes?

E10Cie2C – Porque os testes... os testes são no fundo aquilo que eu exijo. Portanto, se eu dou uma aula diferente, vão ser de acordo com essa aula. Portanto, eu na aula sou completamente diferente. Os meus meninos trabalham em grupo, e trabalham muito mais agora que dantes, não em todas as aulas obviamente, mas em muitas delas e, de qualquer das maneiras, muito mais que antigamente. Este tipo de trabalho dá trabalho, dá trabalho no princípio, é muito cansativo mas compensa esse cansaço, compensa. E é por isso que, apesar da minha idade ainda estou por aqui, ainda não me fui embora.

Hã!... é gratificante virem para aqui sem... um reboiço tamanho e chegam ao fim e já sabem quem é o porta-voz, o que é que ele deve fazer, já sabem que só podem falar... E, e, e, e o ensino por tarefas...

Ent. – Desculpe interrompê-la, mas o que isso do ensino por tarefas?

E10Cie2C – É um ensino a partir de uma situação problemática e eles, a partir daí, têm que chegar à resolução desse problema, chegam ao que nós queremos. Portanto, as minhas aulas são completamente diferentes, os meus testes são completamente diferentes.

Ent. – E os seus alunos alguma vez chegaram a uma resposta ou resultado não esperado?

E10Cie2C – Hã!... Sim! Há grupos que sim. Já me aconteceu. Mas depois há uma discussão em grande grupo. E às vezes quando chegam ao que nós não queremos, dá-me jeito porque vou para outro sí... para outro, portanto, não sigo o Manual, vou para outro conteúdo que me interessa e já fica dado. E, assim, consigo cumprir o programa.

Ent. – Quando lhe fiz esta pergunta estava a pensar nos resultados, para o bem e para o mal. Os alunos até podem chegar a uma solução “estapafúrdia”, mas até pode ser uma solução que nunca me tenha passado pela cabeça e que seja adequada.

E10Cie2C – Exatamente! Exatamente! Muitas vezes sinto-me atrapalhada. Dou comigo a pensar: como é que eu vou dar a volta a isso, não é? Pretendia isto e eles chegaram a algo diferente, como é que eu agora vou... Obriga-me a pensar na solução encontrada e não esperada. Nestes casos, digo: ora bem, vamos fazer isto assim, vamos pegar nisto, vão escrever e, na próxima aula falaremos disto, aproveitaremos essa solução.

Eu lembro-me quando dei, por exemplo, as “potências”, , não tinha dado as “potências”, mas estava a dar os “sólidos” e estava concretamente a dar o “cubo”. E, sem querer, meti ali as “potências”, assim, assim sem querer. Claro que depois, quando cheguei às “potências”, evidentemente que fui mais longe, aprofundei mais o assunto, explorei mais, mas ficaram logo com a noção de “potência” e volta e meia falava disso. Portanto, este ensino por tarefas, nem sempre nem nunca. Não pode ser todos os dias, nós temos que saber dosear. Não pode ser só ensino por tarefas porque o ensino por tarefas é muito demorado, Mas faz-lhes falta este tempo de aula. Pôr os miúdos a pensar, a refletir nas coisas. Se lhes for dado, se nos limitarmos a expor as matérias, não pensam. E eu penso que este modo de trabalhar também vai ao encontro do ensino para as competências.

Ent. – Tem alguma evidência de que esta nova forma de trabalhar que um currículo por competências pressupõe contribuiu, ou não, para um maior sucesso escolar e para uma

maior sucesso educativo dos alunos. Os alunos estão mais motivados, manifestam mais interesse nas aulas ou não?

E10Cie2C – Mais motivados, tenho certeza que sim. Quanto aos resultados, quanto ao sucesso, isso é relativo. Quanto ao sucesso é relativo. Se nós temos, porque isso muitas vezes já vem de trás, se tenho uma turma fraca, que vem de um professor do 1º Ciclo que não ligou a esse tipo de ensino e trabalhava expondo a matéria, aí no 6º ano consegui com muita dificuldade algum sucesso. Eu no ano passado reprovei, dei duas negativas no final do último período. Era uma turma excepcional. Uma turma que tive durante dois anos. Este ano, como lhe disse, nas Ciências comecei o ano com apenas cinco positivas e, no fim do 2º Período, dei duas negativas. No final do ano não vou dar nenhuma negativa.

Como vê, a minha taxa de sucesso está acima do que eu esperava. Eu estava a prever ter uma taxa de sucesso para aí de... Eu vou chumbar para aí uns oito alunos, em Matemática, porque em Ciências, vou ter 100% de sucesso. Portanto, para aquilo que eu previa, está bom. Mas de qualquer dos modos ainda não está tão bom quanto o desejável pois ainda não consegui...

Ent. – E sente os seus alunos mais motivados, mais interessados?

E10Cie2C – Sim! Muito! Eles vêm do 4º Ano e nenhum deles gosta de Matemática. Desculpe estar a virar-me para a Matemática. É incrível! Mas chegam aqui, chegam aqui e faz-se uma ficha biográfica, o Diretor de Turma faz uma ficha biográfica, e pergunta-se qual a disciplina de que gostas menos ou de que não gostam, e a Matemática vem sempre à frente de todas. Mas depois vão melhorando, vão-se motivando e interessando e dizem: “Oh professora, mas eu não gostava no 1º Ciclo”. Eu falo, eu estou a falar mais de Matemática, porque em Ciências não vejo isso. Eles gostam de Meio Físico.

Portanto, eu aí estou, eu não tenho problemas. Agora, em Matemática dizem sempre o mesmo quando começa o ano e eu digo-lhes: “Oh filhos, dizem todos a mesma coisa. Mas vamos trabalhar e, depois, no fim fazemos as contas”. “Mas afinal isto não é assim tão difícil”, concluem eles. Pois é, mas é preciso trabalho, é preciso trabalhar para isso (silêncio).

Ent. – Professora, como sabe a escola tem os seus processos de avaliação. Se o ensino visa as competências, os processos de avaliação que se desenvolvem na escola vão ao encontro da avaliação das competências? Que competências valorizará a escola nesses seus processos de avaliação e que competências não avalia e deveria avaliar?

E10Cie2C – Que deveria valorizar? (silêncio reflexivo)

Ent. - As competências que valoriza e aquelas outras que não valoriza e deveria valorizar.

E10Cie2C – Essa pergunta é muito difícil. (silêncio). Porque a escola, conforme está, valoriza o floreado (bate com a mão na mesa), só pensam nas flores, fazer bonito para inglês ver.

Valoriza hã!...O professor ou a professora que chega a um dia comemorativo não sei quantos, e põe para aí umas coisinhas, pronto, umas coisinhas bonitas, faz bonito e, e, e, hã!... celebrar dias comemorativos também faz parte, eu também os comemoro, vou agora comemorar o 31 de maio, mas não comemoro mais nada. A escola não valoriza o professor, o bom professor na aula e podia. E tem possibilidade de saber...

Eu, no último ano fui avaliadora hã!... tive um trabalho imenso, nove professores para avaliar. Para mim foi muito doloroso avaliar os professores em duas aulas, distinguir os..., foi incrível porque eu nunca pensei que conseguisse. Consegui distinguir os três professores, os três professores, desculpe nas três aulas, tive que ser capaz de distinguir os nove professores e consegui distingui-los perfeitamente não precisando de mais aulas. Portanto, fui criteriosa, tentei ser o mais justa possível não prejudicando ninguém, mas hã!..., hã!... fiz uma graduação entre os nove e encontrei professores excelentes, novos, professores novos excelentes.

Normalmente diz-se que os professores mais novos são não sei quê, mas nós temos professores novos que são simplesmente excelentes e não são valorizados, professores que se vão embora este ano. Portanto, eu gostei sempre que assistissem às minhas aulas. Como disse eu gosto muito de povo nas minhas aulas. Portanto, eu não modelo para ninguém, mas posso-os aju...Podem-me ajudar a mim e nós ajudamos. Eles tiveram o cuidado de ir às minhas aulas.

Ent. – Com efeito, 30 anos de experiência letiva dão um background, um capital que não é nada despiciendo. Contudo, não era a esse tipo de avaliação a que eu me estava a referir. Como referiu há bocado, do seus instrumentos de avaliação dos seus alunos, fazem parte os testes escritos. Eles medirão algumas competências mas de certeza que deixa muitas outras de fora.

E10Cie2C – Claro! (silêncio).

Ent. – Como sabe, os exames nacionais fazem parte dos instrumentos de avaliação. E estes, como os testes escritos, avaliarão algumas competências mas não avaliarão todas

as competências previstas nos documentos oficiais. Quer partilhar comigo o que pensa a este propósito? Que competências os exames valorizarão e quais não valorizarão?

E10Cie2C – Hã!... Não! Não! Hã!... Eu só posso falar por mim (esfrega a mão na mesa). Eu, há quatro anos tive os melhores resultados nas Provas de Aferição. Nunca ninguém me disse: “Olha, parabéns pois foste tu que tiveste os melhores resultados da escola”. Olhe, foi uma sorte, pois eu também lá tinha alunos fracos. Mas olhe, correu bem. Correu bem! Até eu fiquei admirada com esses resultados. Hã!... Hã!... Mas poderiam ter dito alguma coisa, não acha?

Se sou reconhecida na escola? Sou! Isso não posso dizer que não. Sou, porque sou. Sei que sou reconhecida por quem de direito, sei que me estimam, sei que gostam de mim. Mas nunca há uma palavra de alento (silêncio). Olhe “Parabéns por isto ou por aquilo”. Eu sei que é nossa obrigação fazermos bem as coisas, esforçarmo-nos por sermos bons professores, mas também gostamos de um miminho. Mas isto não se passa apenas comigo, passa-se com todos os meus colegas.

Ent. – Pegando numa ideia já por si ventilada há pouco acerca dos bons professores, permita-me aprofundar um pouco essa ideia. O que é, para si, um bom professor. Ou, se quiser, o que é ser um professor competente?

E10Cie2C - Um professor competente é aquele que consegue agarrar os alunos, ter os seus alunos motivados nas suas aulas, mesmo os mais fracos, ser capaz de motivá-los para a aprendizagem. Aquele professor que tenha uma turma e que olhe para os seus alunos e os veja a todos interessados nos assuntos que se estão a tratar na aula, é um bom professor. Pelo menos para mim. (silêncio)

Ent. – Anteriormente a professora reconheceu ter conhecimento da existência de algumas resistências no seio da escola a esta nova leitura e abordagem curricular. Que barreiras, que obstáculos identifica que dificultem ou impeçam o desenvolvimento do currículo fundado nas competências?

E10Cie2C – Hã!... Começa logo pelos testes, na aplicação dos testes porque estão de acordo com as aulas que dão. Discordo plenamente dos testes. Nós, nós, eu os colegas de Departamento... eu este ano entrei na escola, recebo os testes e, metade das perguntas eram de escolha-múltipla, mas que, julgo eu, os alunos tinham que justificar todas as respostas que davam. A outra metade referia-se a resolução de problemas. Hã!... Discordo disso. Discordo. Não, não utilizam a avaliação ponderada. Só avaliam pelos testes que dão e, eu quando vejo, como professora, que aplicam aquele teste só com avaliação de procedimentos, eu acho que não estão a ensinar ou a orientar as suas

aulas pelas competências. E nas próprias reuniões nota-se, cada vez nota-se mais. É só (silêncio) Hã!... depois não chegam a lado nenhum, pronto, e não adianta bater no ceguinho, quer dizer, temos de aceitar. Por mais que tente esclarecer as pessoas não estão para aí viradas. Dizemos que não deve ser assim, que não é assim, mas (silêncio).

Ent. – Mas a professora também é capaz de fazer este raciocínio. Eu trabalho de acordo com o modelo das competências, contudo, sou capaz de identificar alguns fatores que podem funcionar como barreiras, como obstáculos que dificultam esse meu trabalho!

E10Cie2C – Sim! Sim! Sim!

Ent. – E, então, que obstáculos identifica?

E10Cie2C - Coisas que dificultam. Há situações que dificultam. Hã!... Deixe-me ver se eu me lembro de alguma coisa (sorriso) (silêncio).

Ent. – Há pouco dizia que o fator tempo...

E10Cie2C – Exatamente! Por exemplo o tempo. O tempo... é só reuniões. Associada a estas reuniões, temos toda a burocracia a quês estamos obrigados. É relatórios para isto, é relatórios para aquilo. É claro que tudo isto também faz parte, mas quando tenho 3 ou 4 reuniões por semana, quando por tudo e por nada tenho que fazer um relatório, já fico, sei lá, como hei de dizer isto, fico possessa, já não dá mais e, sobretudo, quando são reuniões como agora, por exemplo, o PAM (Plano Nacional da Matemática). Agora ele está assim a meio, nem funciona nem deixa de funcionar, está assim meio coisa...

Ent. – Adormecido?

E10Cie2C – Isso mesmo, adormecido. E, então, vai-se para as reuniões e são reuniões que não dão nada, nada produtivas. O su... se espremermos aquilo o sumo é zero e para mim são pura perda de tempo. São só para cumprir calendário. Neste ponto eu também sou resistente, sou contra e no próximo ano se o PAM continuar eu fico de fora.

Ent. – Tendo em consideração o seu tempo de serviço, não andarei muito longe da verdade se pensar que a professora, na sua formação inicial, jamais abordou a problemática das competências.

E10Cie2C - E pensa muito bem! Nunca!

Ent. – E na sua formação contínua? Teve conhecimento ou acesso a ações de formação patrocinadas pelo Centro de Formação a que a escola pertence, orientadas para a discussão da problemática das competências, para a pedagogia das competências?

E10Cie2C – Sim! Sim! Frequentei, ou seja, a única cadeira que eu tive em que se abordou mais ou menos estas questões foi uma cadeira de um CESE, mas também, lá

está, como é mais Administração e Planificação, não foi muito aprofundado. Acho que foi... fez-se uma referência apenas.

Ent. – Portanto, o Centro de Formação ao qual a escola pertence...

E10cie2C – Não! Não! As ações que fiz foram ações pagas, tudo aquilo que eu faço é pago. Foi fora.

Ent. – Posso depreender das suas palavras que o Centro de Formação ao qual a escola pertence nunca patrocinou ou nunca disponibilizou ações de formação direcionadas para as competências?

E10Cie2C – Penso que tivemos (silêncio). Penso que tivemos no máximo duas, se é que tivemos. Mas para lhe ser sincera, acho que não tivemos. Pelo menos que eu me lembre, e eu costumo estar atenta ao que se passa à minha volta. Eu quando sinto que preciso eu vou à Universidade do Minho ou a outros sítios. Agora, ações relativas às competências (silêncio). Se tivemos foi referentes às áreas não curriculares.

Ent. – Professora, como sabe o ministro Nuno Crato, recentemente, via diploma legal aboliu as competências do currículo...

E10Cie2C – Sim, eu sei, ele vai abolir as competências. Ele foi sempre contra as competências. Ele não foi contra as competências. Ele, ele acha que tem, ele acha que são necessárias determinadas competências matemáticas, mas para a Matemática, ele é de Matemática. Eu, como lhe disse há pouco sou fã dele, via todos os programas em que ele participava porque ele ia na minha linha de pensamento, Pensava de forma semelhante à minha.

Hã!... na competências, divergimos um pouco. Eu sou mais a favor das competências e ele já não o é tanto. Ele é mais objetivos: os alunos têm que saber isto, isto, isto e isto e, as competências,, Pronto! Aí eu discordo um bocadinho dele. Mas continuo seu fã.

Espero (sorriso) que ele seja capaz de dar um bocado a volta a isto. Isto porque... Eu acho que, de fato, ele abandonou um pouco as competências porque nós, na avaliação dos alunos, na avaliação final temos de preencher aquelas macacadas, aquelas sínteses, quando os meninos têm negativa, quando descem de nível, de 3 para dois, por exemplo, e nós dizemos: “O aluno não desenvolveu a competência tal, tal e tal, ser capaz de resolver problemas, não sei quê... Hã!... Hã!... Nos relatórios também consta que o aluno não revelou a competência não sei quê, esta, esta e aquela. Escrevemos essas macacadas todas, e o ministro quer objetivos. Ele quer, penso eu, “O aluno não consegue resolver problemas e está dito”, “Ele não consegue... ele não sabe a tabuada”,

“Ele não faz isto porque não sabe não sei quantos”. Penso que é isso que ele quer. Penso eu que é isso.

Ent. – Mas o nosso ministro levou a cabo uma reestruturação curricular...

E10Cie2C – Foi!

Ent. - ... reestruturação curricular nos conhecimentos essenciais. O que pensa desta medida?

E10Cie2C – Sim!

Ent. – Para o nosso ministro as competências já não interessam para nada. O que passa a ser central no currículo são os conhecimentos essenciais e as disciplinas fundamentais, nomeadamente, Português e Matemática.

E10Cie2C – Ele foi coerente com aquilo que sempre defendeu mas foi radical. Eu acho que devia ainda... Sim senhor basear naqueles conhecimentos essenciais, mas eu acho que seria importante desenvolver as competências para chegar a esses conhecimentos (silêncio).

Ent. – Professora, muito obrigado por ter partilhado comigo o seu tempo precioso e algumas das suas ideias.

E10Cie2C – Não tem nada a agradecer. Foi um gosto muito grande da minha parte.

Entrevista 11

Ent. – Professora, como é do seu conhecimento, em 2001 vivemos uma revisão curricular do Ensino Básico...

E11BioSec- Sim! Sim!

Ent. – Nessa revisão curricular é introduzida a linguagem das competências. De lá para cá, e considerando a literatura da especialidade e as conversas que vamos escutando na sala de professores, o discurso das competências tem sido apresentado, por uns, como uma moda e, por outros, como um vetor estruturante de mudança nas práticas da escola e dos professores. Com que posição se identifica?

E11BioSec – Hã!... (suspiro). Como é que lhe hei de explicar. É assim: eu sempre, desde que sou professora, sempre, sempre me interessei e, normalmente, não formo uma opinião só por ouvir dizer. Então o que é que eu fiz? Comprei o livro editado pelo Ministério da Educação sobre as competências. Achei interessante, por um lado achei interessante, por outro lado, pareceu-me que ele esclarecia pouco, nomeadamente no que diz respeito à noção de competência. Achei que havia repetições, que... mas eu quis empenhar-me naquilo e perceber o que estava por detrás.

Não, eu não fico imediatamente adepta das coisas, de uma novidade, mas quis informar-me e foi isso que fiz. E não achei que fosse uma moda, percebe?, mas também queria perceber melhor aquilo, essa novidade que me exigiam trabalhar. Então dediquei-me à leitura para tentar perceber. Agora, ao fim de muitos anos, o que eu vejo é que as pessoas ficam cansadas porque estamos sempre a mudar e nunca se estuda, nunca se avalia as medidas, nunca se estudam os efeitos ou as consequências das medidas: as passadas e aquelas que se querem implementar.

Eu acho que as pessoas estão cansadas. Isso das modas, isso porque os efeitos daquilo que se fez são desconhecidos, não existe um estudo que diga: "Isto, deu aquilo. Aqui, o que não correu bem foi..." E eu acho, para mim, eu agora, eu noto esse cansaço nas pessoas, essa não implicação das pessoas nos processos de mudança porque os lá de baixo pouco ou nada se importam connosco. Ou seja, eu empenho-me em estudar, em tentar perceber e trabalhar de acordo com o que me é solicitado, porque tenho alguma confiança, não é?, vou pensar que os responsáveis estão no Ministério estão a pensar nisso, terão ou serão competentes e, como tal, deveriam partir desse princípio intelectualmente honesto (riso) e procu..., agora, ao fim de 10 anos de aplicação de uma dada leitura curricular, no caso, do currículo das competências, eu questiono-me se realmente apetece estudar, investigar, aperfeiçoar, estar atualizada. Se vale a pena

obedecer, ir ao encontro dos decisores, de implementar coisas novas, novos modos de trabalhar quando as coisas ou os modelos que estão para trás nunca foram avaliadas. Nós, efetivamente, não temos dados sobre aquilo que efetivamente funcionou ou não funcionou, se provocaram mudanças efetivas ou não, que efeitos, que consequências as medidas tiveram no percurso escolar dos alunos, que resultados, positivos ou negativos. Que deu resultados eu não tenho a mínima dúvida. Mas onde estão os estudos que suportam esses resultados? Isto é que verdadeiramente me perturba, porque eu não tenho problemas em, em ir buscar, por exemplo, hoje fala-se muito em aprendizagem baseada em problemas, de resolução de problemas...

Ent. – Desculpe interrompê-la, mas o que tem a ver essa ideia da aprendizagem por resolução de problemas com a problemática das competências?

E11BioSec – Ora bem! Eu creio ou na minha opinião esta metodologia pela resolução de problemas é uma metodologia essencial da pedagogia das competências. Eu aprendi a explorar os saberes da Biologia pelo “método da descoberta” que é uma variante, digamos assim dessa aprendizagem por resolução dos problemas. Eu sempre fui adepta... Agora, tudo bem, eu vejo muita gente empolada, não sei que? Mas onde estão os resultados? Se eles existem, porque não os mostram? Se não os têm, porque não fazem os estudos?

Neste aspeto tendo a concordar com aquelas pessoas que olham para a Revisão Curricular e para o discurso das competências como uma “moda”. Porquê? Pelas razões que tenho vindo a apontar: não vemos estudos (silêncio) sérios, pelo menos eu não os conheço e não sou propriamente alguém que anda distraída, que... muda-se baseado em não sei muito bem em quê ou estudos realizados não sei onde. Que se façam esses estudos baseados na realidade portuguesa e então, depois...

Por isto tudo compreendo a posição daquelas pessoas que olham para estas mudanças e acham que é mais uma moda. E no que me diz respeito, também confesso que ao fim de vinte e cinco anos de trabalho também já me começo a cansar desta mudança toda.

Ent. – Professora, continuando na senda da mudança, podemos recuar até 1989, ano da Reforma Educativa, reforma esta que se estendeu até 1994, se a memória me não atraíça. Em 2001 mudamos novamente o modo de olhar para o currículo. O que lhe pergunto é: O que é que estará subjacente a esta mudança? Que razões, que motivos explicarão essa mudança?

E11BioSec – Sei lá! Essa não é uma pergunta fácil de responder. Eu enquanto aluna apanhei muitas novidades. Por exemplo, entrei no chamado “Unificado”. Eu fiz o meu

percurso de aluna (riso) e de professora apanhando muitas reformas. Fui a primeira a entrar no “Ensino Unificado”, fui a primeira a entrar no primeiro ano do 12º Ano. Eu sempre fui uma espécie de cobaia de experiências. Acho que sempre fui uma cobaia (riso franco). Eu tenho-me como uma pessoa com espírito aberto e procuro... Claro que as pessoas fazem investigação, mas a investigação em Educação é sempre muito subjetiva. Há muitas considerações em Educação que são muito do plano subjetivo e eu gostava de ver coisas mais objetivas. Gostava de ver os resultados, as pessoas comprovarem mais as suas ideias, e de fazerem mais estudos cá e não irem buscar sempre esses estudos feitos não sei onde, realizados em determinados contextos que nada têm a ver com a nossa realidade. Em estudar o que se faz realmente na Escola e de valorizar esses estudos. È isto, é isto. Isto, isto eu não tenho visto. Se calhar já estou a fugir à pergunta (risos). Como é que eu vejo estas mudanças todas?

Ent. – Que razões, que motivos podemos identificar que expliquem esta mudança curricular para as competências?

E11BioSec – As razões serão... Aí é que está. Quem de direito deveria dizer o que é que antes funcionava ou não para que as pessoas sentissem a necessidade de mudar, de os acompanhar na mudança, não é? Mas, tanto quanto eu julgo saber, não fazem esses estudos. Eu acho que o grande problema é esse. Cada ministro da Educação gosta de deixar a sua marca, pouco se importando com as pessoas que estão no terreno. Uma coisa é o documento criado que propõe a mudança e outra, bem diferente, é a implementação dessa mudança. Eu acho que o grande problema reside aí.

Ent.- Mas subentende-se que ao mudar as coisas...

E11BioSec – Sim, mas a gente diz assim: aparecemos em estudos internacionais em que se diz que é preciso, por exemplo, o PISA, que é preciso o ensino experimental tretété, tretété... Pois, é tudo muito giro, mas depois tiram-nos..., primeiro apareceram as Técnicas Laboratoriais que vinham ao encontro desta ideia e ajudou bastante, mas depois fizeram-nas desaparecer; agora, tirara-nos mais horas ao 12º Ano, e assim já não se podem fazer tantas experiências. Eu fico toda baralhada. Porque depois há sempre uma visão economicista da educação, há a visão... Como é que se pode, então, beneficiar ou se pode privilegiar o ensino experimental das Ciências. E no 6º Ano dizem que não é preciso, não se torna necessário criar turnos nas turmas porque o ensino experimental... Eu não percebo. Então, não de pequenino que os miúdos aprendem a mexer nos instrumentos científicos, nomeadamente no microscópio? A qualidade do ensino custa dinheiro. Eu acho que há muitas contradições. Há, há teorias que estão por

detrás e que querem ser o sustentáculo do, do edifício, mas depois temos a parte económica etc., que... (silêncio).

Ent. – Que não casam com as finalidades educativas!

E11BioSec – Claro! E, depois, fica uma rede, ou melhor, fica uma manta de retalhos... uma manta feita de remendos, onde há pouco estudo, pouca análise, pouca reflexão sobre as medidas.

Ent. – Professora, como sabe, a acompanhar a legislação que instituiu a Revisão Curricular do Ensino Básico, foi produzido e distribuído pelas escolas um documento de apoio denominado “Competências Essenciais do Ensino Básico”, aliás já referido pela professora...

E11BioSec – Sim! Sim! Eu comprei-o, veja só.

Ent. – Mas, tanto quanto julgo saber, esse documento foi enviado para as escolas!

E11BioSec – Sim! Mas eu fui à Imprensa Nacional, à Livraria do Estado e comprei-o.

Ent. – Contudo, para o Ensino Secundário nós não temos um documento similar, não temos esse documento de apoio para o desenvolvimento das competências no Ensino Secundário!

E11BioSec – Pois não!

Ent. – E porque será? Como interpreta esta não existência de tal documento para o Ensino Secundário?

E11BioSec – Eu acho que no ensino anda tudo disperso. Uns fazem umas coisas e outros fazem outras. É como a equipa que fez os “Intermédios”, as equipas que fazem os “Exames” as equipas que fazem os “Programas”. Não há diálogo, não há interdisciplinaridade e, entre nós tanto se fala de interdisciplinaridade, de transdisciplinaridade e não sei que mais. Eu acho que essas equipas do Ministério andam todos sem rei nem roque, andam cada uma para seu lado.

Viu-se agora nos “Testes Intermédios”. Eles vão buscar coisas cujo, que o programa não, não é não prever, mas não acentua, não diz que é importante e, até há Manuais, por exemplo aconteceu agora no 9º Ano, que apareceu uma foto, uma figura do “fundo oceânico” e era preciso saber a legenda. Os miúdos não tratam deste assunto no 9º Ano, não é um conteúdo obrigatório e não há nenhum livro, melhor, não há nenhum Manual que tenha lá a legenda completa. E, agora, de repente, aparece um “Teste Intermédio” e exige algo, seleciona algo como importante.

Essas equipas transformam? Há transversalidade? Portanto, o que eles advogam a propósito da transversalidade das disciplinas, eles também fazem esse trabalho? Não me

parece! Quer dizer, eu não estou a dizer, segundo as minhas colegas, pois eu não estou a lecionar o 9º Ano, eu só leciono o 12º Ano, que o referido teste esteja mal feito, mal construído. Formalmente parece não ter nada que se possa apontar. Agora, quer dizer, isto é sempre feito a meio do, digamos assim, a meio de um processo. A meio de um processo mudam-se as coisas, não é? Os miúdos que estão agora no 9º Ano, não pensavam que iam fazer “Testes Intermédios”, pronto. E, portanto, as coisas não encaixam umas nas outras. O que me parece é que há muito pouca harmonia, muito pouca sincronização.

Ent. – Desculpe professora, mas permita-me que retome a pergunta...

E11BioSec. – Fugiu à pergunta não foi?

Ent. – ... Para o Ensino Secundário não foi produzido um documento que se denominasse “Competências Essenciais do Ensino Secundário”. Como interpreta esta ausência?

E11BioSec – (suspiro) Pois não! Realmente, e que eu saiba, não! Quer dizer, existe a Lei de Bases do Sistema Educativo...

Ent. – Alguns programas de algumas disciplinas remetem-nos, orientam-nos para as competências...

E11BioSec - Era isso mesmo que eu ia dizer.

Ent. – Mas um documento específico de apoio ao desenvolvimento de competências similar ao do Ensino Básico, não existe.

E11BioSec – Mas, se agora o ensino obrigatório, a escolaridade obrigatória se vai alargar até ao 12º Ano, também não estou a ver, não é? É evidente que não tenho uma resposta objetiva mas, provavelmente, terá a ver com o facto, com políticas, com filosofias diferentes para diferentes níveis de ensino. Pelo menos eu vejo deste modo. Será isso. É um pouco como lhe estava a dizer há pouco. Há umas equipas para isto, há uma equipa para o Básico e outra para o Secundário. Não há vasos comunicantes entre elas. São apenas duas equipas diferentes que pensam coisas diferentes para os diferentes níveis de ensino. E porque, tradicionalmente, o Secundário, infelizmente, na minha perspetiva, sempre este muito ligado ao Ensino Superior, à Universidade, e tem sido o superior a impor a sua força, as suas ideias.

Eu digo infelizmente, quer dizer, mas é assim: eu acho que tem que haver colaboração, diálogo mas o que acontecia é que, frequentemente, o superior é que determinava as orientações do Secundário, não é? E, mesmo agora, muitas vezes, pensa-se sempre que são as universidades a determinarem o... que dá as orientações que o Secundário tem de

seguir. Pelo menos é assim que eu perceciono as coisas. Além do mais, se reparar, por exemplo, naquelas equipas que são chamadas a fazer os programas, os exames, as revisões curriculares são, predominantemente, constituídas por gente que é do Superior ou que orbita em torno do Superior.

Porque é que nunca tivemos um Ministro da Educação que fosse um professor do Ensino Básico ou do Ensino Secundário? Eu achava giro! Não teremos gente competente para essa função no universo dos professores portugueses? (risos)

Ent. – É uma ideia interessante!

E11BioSec – Não há ninguém, pelo menos tanto quanto eu julgo saber! Nós somos soldados rasos, carne para canhão e não devíamos ser (risos). Quer dizer, os níveis superiores têm, têm poder, têm o poder e a nós não nos resta senão prepará-los para o Superior, não é?

Ent. – A nossa função não se esgota nessa via, creio eu!

E11BioSec – Correto! Mas só que a tradição foi sempre... não foi sempre, havia o Ensino Profissional, as escolas inclusivas, as Escolas comerciais e Industriais... Os meus pais, por exemplo, fizeram o Ensino Comercial que era um tipo de ensino equivalente ao Ensino Profissional dos dias de hoje, e acabaram aos 15 anos e, depois, foram trabalhar.

Ent. – A orientação de outrora era essa. Existia uma separação clara entre Liceus e Escolas Industriais e Comerciais. Os ricos, que queriam ir para a Universidade, frequentavam o Liceus, os filhos da gente pobre, genericamente, frequentavam as Escolas Industriais, preparando-se para o trabalho. Mas, e mudando de assunto, o que entende, no essencial, por competências?

E11BioSec – Ai Jesus! Faz-me cada pergunta mais difícil (silêncio), (suspiro). O que é uma competência? Já me está a levar para a Filosofia da Educação (riso). Será aquilo que um aluno deverá ser capaz de fazer (silêncio), de fazer a nível do raciocínio (silêncio)

Ent. – Se quiser, pode pensar na sua disciplina e no nível de ensino que leciona. O que é um aluno competente em Biologia, no final do 12º Ano?

E11BioSec – Pois! Exatamente! Era mesmo nisso que eu estava a pensar para lhe responder. O que é ser competente, em Biologia, no fim do 12º Ano? É ser capaz de interpretar dados, ser capaz de inter..., de discutir resultados, ser capaz de ter, ser capaz de analisar, sintetizar. Basicamente é isso. São, eu acho que o que acabei de enumerar

são competências básicas: analisar, sintetizar, observar, discutir, não é? Distinguir observação de análise, etc..

Saber analisar gráficos, saber analisar tabelas (pigarreia), são competências básicas de alguém que quer seguir cursos ligados às Ciências. Principalmente, capacidade de observação (silêncio). E a capacidade de redigir, de comunicar por escrito as suas ideias, as suas observações, as suas análises. Essa competência é extremamente importante, como é evidente.

Ent. – Está a pensar em mais alguma competência?

E11BioSec – Comunicar é importantíssimo. Mas saber pesquisar, de ser capaz de pesquisar *on line*, de não escrever nas referências bibliográficas “Google” (gargalhada), não é? Adquirir autonomia, de conseguir, por ele próprio, ter essa autonomia de pesquisar, de recolher dados, de os relacionar, de ser capaz de pegar nesse material e fazer um texto próprio, seu. Esta tem sido, para mim, a dificuldade maior que tenho encontrado. Os trabalhos dos alunos, genericamente, são um “corta e cola” de informação que eles copiam na *net*.

Ent. – Mas essa será, talvez, a competência mais complexa, ou será a parte mais difícil de um percurso escolar... Não haverá professores que, manifestamente, revelem incompetência nesse domínio?

E11BioSec – Concordo consigo. Nunca ninguém nos ensinou, nos incentivou ou nos permitiu desenvolver essa capacidade autónoma investigativa. Mas nós temos que começar por algum lado, em algum momento, e em meu entender o Secundário é o momento ideal para isso. Claro que essa é uma competência que se adquire de um momento para o outro e de uma vez por todas. Mas devíamos começar por aqui. E essa tem sido o meu grande cavalo de batalha aqui na escola. E, depois, saberem citar, como citar, e essas coisas todas.

Neste momento estou a trabalhar com os meus alunos neste sentido. Porque depois, eu descubro a fonte onde eles vão copiar as coisas (risos). E, depois eles dizem: “Mas professora fomos nós que...”. Pois, o “corta e cola” até pode estar muito bem arranjado, muito bem organizado, não é?, mas não é a leitura deles, não é a análise deles. Recordo-me que isso, para mim, foi muito difícil da faculdade porque nunca tinha aprendido a fazer nada disso.

Ent. – E eles agora aprendem isso? Aprendem a investigar?

E11BioSec – Eu falo por mim. Eu tento trabalhar nesse sentido. E acho que não estou sozinha nesse barco. Eu tento, e eles até dizem que eu sou uma grande chata, que sou

muito exigente, que no Externato ao lado não exigem nada disso. E, depois, enchem o trabalho de figurinhas para o decorarem. Ele assim, na perspectiva deles, fica mais rico porque mais bonito e eu, nos relatórios (gargalhada)... O colega é professor de quê?

Ent. – De Filosofia!

E11BioSec - Então deve saber muito bem do que estou a falar. Há tempos mandei-os fazer um relatório sobre as “leveduras” e a “produção de pão” e eles, numa página, porque só tinham os “objetivos” do trabalho, puseram uma fotografia de pão. São de uma infantilidade a toda a prova. E, a propósito, perguntava-lhe eu: “Mas o que é que o pão está aqui a fazer?, Serve para quê? “Que objetivo presidiu à colocação da imagem?” E eles ficaram muito chateados comigo por causa disto. “Então não gosta, professora?” “Não acha que o trabalho fica muito mais bonito?”. E são estes alunos do 12º Ano (riso). Ainda têm hábitos de alunos do 5º e 6º Anos. Mas já têm em cima mais seis anos de escola (riso sonoro). E, depois, colocam coisas absurdas.

Uma competência essencial seria a da reflexão (silêncio). Eles não sabem refletir, eles não querem refletir sobre as coisas, eles não gostam: “Oh professora, isso é uma seca”.

Ent. – Mas se ninguém os ensinar como fazer, os estimular, os motivar a...

E11BioSec – Concordo consigo. Eles têm que começar em algum momento. E acho que o Secundário é um bom momento. Aliás, penso que esta competência investigativa deve começar no Básico e deve atravessar todos os níveis de ensino. Mas mais grave é nós chamar-lhes à atenção, corrigi-los, mostrar que esses procedimentos não são corretos, e eles manterem os erros. No próximo trabalho aparecem os mesmos erros. Chegar ao 12º Ano e não perceber isso! Está a perceber?

Ent. – Estou! Estou!

E11BioSec – Se é um aluno do 7º Ano eu até percebo, eu até compreendo. Não refletem! Não refletem! Não querem pensar! Pensar dá muito trabalho, gasta muita energia. O que eu sinto muito é esta falta, é este não quererem pensar. Eles querem é respostas, eles querem as respostas no imediato como querem ter tudo na vida: o telemóvel, logo; as coisas, logo; se a internet está um pouco mais lenta é logo uma frustração. Eles querem as coisas mas com o menor esforço possível. Mas nada se consegue sem esforço.

Ent. – Posso inferir das suas palavras que se aluno for competente naquelas competências que nomeou, o aluno realizará o “Exame de Biologia”, com todo o à vontade?

E11BioSec – Eu acho que sim, porque os Exames, agora, não são uma coleção de definições. Antigamente, eles tinham muitas perguntas do gênero de “Defina isto...”, “Defina aquilo...”. Agora, não! Os alunos têm mesmo que raciocinar pois tem documentos para analisar, dados para relacionar. Portanto, eles têm mesmo que raciocinar e que refletir. Não se pode dizer que sejam Exames propriamente fáceis pois envolvem ou exigem muito raciocínio. Estou a falar dos da minha especialidade, é claro. Nesse aspeto... Eu acho que os Exames tem vindo a melhorar, tem sido... tem, tem... são interessantes e, alguns deles, diga-se de passagem, são muito bem feitos.

É a tal coisa. As equipas que fazem os Exames não são as mesmas que fazem os Programas e, depois, há assim umas coisas para o esquisito, incompreensíveis. Ao longo dos vários anos de escolaridade há muita repetição de matérias, acho eu. Os miúdos no 5º Ano, por exemplo, falam de “vulcões”, no 7º Ano de “vulcões” falam, no 10º voltam a falar de “vulcões” (pigarreia e sorriso sonoro). É, é só acrescentar mais um bocadinho, é só saber mais um bocadinho, e anda-se a falar de “vulcões” não sei durante quantos anos. Porque é importante trata-los no 5º Ano? Olhe era sobre isto que eu gostava de falar com alguém que tivesse responsabilidade, com quem orienta os Programas nesta direção. Porquê? Porque “estar sempre a bater no ceguinho?”, sempre a falar das mesmas coisas. Referi os “vulcões” mas poderia dar outros exemplos.

Ent. – Partilhou há pouco as várias competências que, em seu entender, um aluno deve evidenciar. Como construiu este seu conhecimento a propósitos das competências?

E11BioSec – Lendo a literatura da especialidade. Além disso, acho que tive um estágio pedagógico que me ajudou bastante a ser professora, que... Acho que se não tivesse sido esse estágio, se calhar, não era professora. O meu Orientador, que era o Jorge Lima, ajudou-me muito. Engraçado, ele já tinha sido o meu professor no Liceu. Ele, o professor Mário Freitas são dois, não sei se conhece... O professor Mário Freitas depois foi para a Universidade do Minho. Não sei se ainda continua lá. Foram estes dois professores que inauguraram os Manuais com outra, com outra, como hei de dizer isto, inspirados numa outra filosofia, inspirados no “método da descoberta”. Tanto quanto julgo saber, também foram eles os primeiros a usarem os “mapas de conceitos” (silêncio) e, portanto, eu sempre tive, eu sou muito perfeccionista, o que pode ser uma coisa boa mas, às vezes, vira-se contra mim

Mas eu sempre fui muito curiosa e sempre tive... eu gosto, eu quero saber, dá-me prazer aprender coisas novas. Antigamente apareciam as novidades e eu aplicava, hoje já não funciono assim dessa maneira, agora sou mais crítica, questiono mais. Mas eu acho que

esta atitude me vem do que vou lendo, do que vou fazendo. Eu tento ser uma professora que reflete sobre o que faz, sobre a minha prática. O que eu sou hoje como professora não tem nada a ver com a professora que fui há 25 anos atrás. Mas com isto não quero dizer que seja melhor. Espero ser. Acho que sou muito mais reflexiva, sou mais crítica, sou mais... se calhar, em certas coisas, não sou melhor pois, como sabe, a gente entra em determinadas rotinas... E nós precisamos de desafios, não é?

Ent. – Vamo-nos cristalizando!

E11BioSec – Em parte. Sei lá... Quando dou... Já dou há vários anos o Secundário e já não tenho tanto o hábito, mas os alunos do Secundário são cada vez mais parecidos com os alunos do 2º Ciclo, com os alunos do 7º Ano: “senta-te”, “vira-te para a frente”, “está calado”, “concentra-te”. Os alunos do 12º Ano estão a ficar parecidos.

A gente adota algumas... O 3º Ciclo, definitivamente, dá-nos algumas... dá-nos cabo do físico, porque em termos físicos temos que estar lá e suamos as estopinhas. O Secundário, dá-nos cabo da cabeça, perdão, o Secundário, para o Secundário temos de estudar muito, sobretudo quando os Programas me exigiam que tratasse de assuntos que nunca tratei na Faculdade, sei lá, “Imunidade”, “Biotecnologia”, por exemplo, nunca dei na Faculdade, e sempre procurei informar-me, formar-me. Sempre tive esse, eu gosto de estudar, de aprender, de investigar e acho que isso é fundamental na nossa profissão. Um professor, um médico tem de estudar a vida toda (silêncio).

Ent. – Professora, do seu ponto de vista, a aplicação deste modelo curricular das competências, acarretou transformações, modificações substanciais nas práticas dos professores?

E11BioSec - Não sei! Sei lá! A avaliação que eu posso fazer relativamente a esse assunto é muito a olhómetro. Eu devo confessar que há oito anos atrás, foi mais ou menos nessa altura, eu e as minhas colegas de Físico-Química que a época estávamos a dar o 7º Ano, quisemos muito fazer a articulação, aquela articulação transversal que os responsáveis do Ministério pediam. Mas, francamente, foi uma trabalhadeira (gargalhada), foi um esforço muito grande e em vão.

Ent. – Foi em vão, porquê?

E11BioSec – Quer dizer, não terá sido totalmente em vão. Mas os resultados foram tão insignificantes que... Deu com uma colega com quem trabalhei mais proximamente, mas não deu com mais nenhuma ou deu muito, muito pouco. O trabalho foi muito, tínhamos que dispor do nosso tempo e, de repente, o Ministério, a Escola assoberbou-nos de trabalho, reuniões para isto, reuniões para aquilo, agora mais um relatório. E o

tempo não dava para tudo, vimo-nos com dificuldades de tempo e, então, muitos de nós voltámos ao...

Ent. – Ao princípio?

E11BioSec – Sim! Voltamos ao “ram ram”. Mudou o disco, mas a música voltou a ser a que tocávamos antes.

Ent. – E porque aconteceu dessa maneira?

E11BioSec – Porque nos mandam as coisas assim, dizem-nos “A partir de agora...” e os senhores doutores das faculdades, os pensantes da Psicologia da Educação falam, falam... E nisso, o nosso Ministro até tem alguma razão quando fala do “eduquês” que é uma linguagem muito própria de um conjunto de eleitos, e a gente que está aqui, que está no terreno (risos), os que têm que colocar no terreno, os que têm de aplicar as medidas pensadas por outros, não têm essa cultura, não têm e não sei se vale a pena tê-la.

Às vezes é muito “bla blá” e pouco, como é que hei de dizer? É muita parra e pouca uva, como diz o povo. Muito frequentemente, essas cabeças pensantes estão nos gabinetes, não dão aulas para os níveis escolares nem para os alunos para os quais pensam as medidas, percebe? Frequentemente, não passam de teóricos, idealizam as coisas dentro das paredes dos gabinetes e não vêm sujar as mãos no terreno, nem procuram pontes com aqueles que conhecem esse terreno. Fundamentam-se muito em estudos estrangeiros, para outras realidades que não a nossa e não há outros estudos, aqueles estudos de que falava ao princípio, estudos sobre o que se fez, faz na nossa realidade portuguesa. Estude-se o que se fez aqui ao longo destes últimos tempos e avaliem-se os resultados, o que resultou ou não resultou.

Portanto, o que se pode concluir, ou melhor, o que eu concludo, ainda que a minha visão seja apenas a minha visão e da pequena realidade que conheço, não me parece que as coisas tenham mudado assim tanto, que os professores tenham alterado significativamente as suas práticas.

Ent. – Permita-me pessoalizar a pergunta. No seu caso pessoal, pode dizer-se que alterou as suas práticas?

E11BioSec – Não tenho qualquer problema em responder, em pessoalizar a resposta. Em algumas coisas alterei, porque se eu, como lhe dizia há pouco, me considero uma professora que procura investigar, que procura, que procura refletir sobre as minhas práticas. Eu estava mais habituada a aplicar as coisas de outro modo, o tal “método da descoberta”. Mas os Manuais não me deixavam fazer isso, os Manuais foram muito, os

Manuais voltaram-se muito, muito para o saber, para o conhecimento das matérias e não motivavam para a reflexão, para a investigação do aluno.

Ent. – Mas o Manual não é uma Bíblia, ou não deve ser um livro sagrado.

E11BioSec – Tem toda a razão. Concordo totalmente mas, tenho para mim que se o aluno tem de comprar o Manual, eu acho que o professor o deve usar o mais possível e enriquecê-lo com outro material. Eu poderia construir todo um conjunto de fichas, como faz muita gente, e esquecer-me do Manual, mas não acho justo. Uma vez que é adotado um Manual, temos de usá-lo o mais possível. Mas o Manual limita-nos muito.

Não quero com isto dizer que seja um carneirinho, eu nunca fui um carneirinho. Eu tenho um lado de mim, como é que hei de dizer, um lado rebelde. Ainda há pouco tempo eu estava a contar a alguém um episódio que se passou comigo quando tinha 9 anos. Na altura apanhei uma palmada por ter desrespeitado a Pátria. É o meu lado rebelde. Eu não sou muito de... de ir, não sou uma “Maria vai com as outras”. Quando eu fui delegada de grupo, por exemplo, bati-me sempre que os Manuais fossem lidos, fossem discutidos. Pelo menos um capítulo de cada Manual tinha que ser lido por alguém. Não era desfolhar o Manual e pronto, escolher o mais bonito, o que aparentava ser mais sugestivo.

Ent. – Mas, convenhamos. A escolha do Manual é um trabalho árduo, é um trabalho complicado e complexo e muito mais ainda quando as Editoras produzem Manuais em série para um mesmo ano escolar e para a mesma disciplina.

E11BioSec – É horrível! É horrível! Ainda tenho lá em casa uma pilha de livros. Humanamente é quase impossível escolher. Como lhe dizia, quando fui delegada a estratégia utilizada foi formar equipas em que cada colega lesse um capítulo, sempre referente aos mesmos conteúdos para os podermos comparar. Mas sei lá se foi a melhor metodologia?

E depois, e agora está tudo muito uniformizado. Os diferentes Manuais apresentam todos um mesmo figurino, avançam com “planos de aula”, com as “competências a avaliar”, com as “planificações”, com “respostas a fichas”. E isso está a retirar-nos autonomia. Acham que com isso nos facilitam a vida, mas o certo é que cada vez mais fazem de nós fiéis seguidores do Manual.

Ent. – Mas essa política até pode ser conveniente.

E11BioSec – Claro que pode. Para algumas pessoas é muito conveniente. Tira trabalho (riso).

Ent. – E não só. Estou a conjeturar.

E11BioSec – Sim! Tira-nos a autonomia, a capacidade e a necessidade de pensar, de refletir, a identidade profissional... não sei. Eu sou muito rebelde.

Ent. – Mas, se calhar também vêm colmatar alguma insuficiência.

E11BioSec – Também! Também! (riso). Eu não gosto muito. Eu quando o uso o Manual, quero dizer, os alunos pagaram-no, os pais pagaram-no, nós escolhemo-lo, mas não o uso só e sem mais.

Ent. – O Manual tem que ter alguma utilidade.

E11BioSec – Evidentemente tem que ter essa função de utilidade para os alunos. Eles têm o Caderno de Atividades e têm que as fichas que dele constam, e essas coisas todas. Mas, pronto! Para mim há muitas coisas que estão mal. Acho indecente haver música, educação musical no 2º Ciclo. Então fala-se em competências e as competências, nomeadamente as musicais, só são exigíveis no 2º Ciclo. Não há educação musical no 3º Ciclo e no Secundário? Antigamente havia. Não há uma visão global, é tudo muito fragmentado. O que é que esta gente quer? O que é que querem para as pessoas, para os nossos alunos? O que é que eu quero para a minha filha? Eu quero que ela possa seguir por vários caminhos. Veja o caso da Educação Física. Eu acho horroroso o modo como estão a tratar a Educação Física. Olham para ela como uma disciplina menor e, quem de direito olha para ela mesmo como uma disciplina menor. Agora até nem vai entrar para a média de acesso ao Ensino Superior. E a Educação Musical? E a Educação Artística? (silêncio).

Ent. – E, já agora, acha que o Ministro da educação tem uma visão parecida com essa que acaba de descrever e de rejeitar?

E11BioSec – Tinha. Agora não sei se tem. Terá? Não sei se tem. Estará mesmo a aplicá-la? Muito provavelmente.

Ent. – Ele está a falar e parece que está para breve, a publicação de um diploma onde acentua ou sublinha a necessidade de centrar o currículo na abordagem dos conhecimentos essenciais. Quais serão esses conhecimentos essenciais?

E11 – Não sei! Não sei! Se fosse eu a decidir... (silêncio)

Ent. – Mas o nosso Ministro de Educação não é pródigo em nomeá-los.

E11BioSec – É a Matemática e também o Português. Ele está, com efeito, a impor a ideia de que há umas disciplinas mais legítimas que outras, mais eleitas que outras. Mas discordo em absoluto desta ideologia (silêncio). Para mim a Educação Física é fundamental na educação de uma criança ou jovem. Hã! Hã! conceber... conceber o ser humano como retalhado, não olhar para ele como um todo é uma visão míope.

Ent. – Quando diz que a Educação Física é uma disciplina fundamental, quer dizer que as instâncias governativas não olha para ela com esses olhos?

E11BioSec. – Claro que não. Não é que agora já se está a ouvir falar que a disciplina vai deixar de contar para a média final do Ensino Secundário. O que é isto senão desvalorizar a disciplina? Considerá-la como uma disciplina menor? Mas eu não acho nada disso e sou de Biologia e poderia estar aqui a defender a minha dama. Eu sempre lutei contra essa ideia embora ninguém me tenha encomendado o sermão (sorriso). Os meus alunos dizem frequentemente: “Porque no Ribadouro, a Educação Física não sei quê...”. Eu não sei o que se passa realmente no referido Ribadouro, mas a impressão que tenho é que a disciplina nem faz parte do currículo e ocupam o tempo a ela destinada a outras disciplinas que consideram mais importantes. Porquê? Porque é que os alunos dos Externatos e dos Colégios não fazem os Exames Nacionais nas escolas públicas?

Ent. – Como antigamente?

E11BioSec. - Sim e essa medida tem, acho eu, razão de ser pois conta-se muitas coisas... Mas, o que eu quero realçar a visão parcial que os responsáveis têm. As coisas estão todas fragmentadas. Depois, há o especialista nisto, o especialista naquilo, especialistas estes que, frequentemente, não saem dos seus gabinetes, e são consultados, pedem-lhes pareceres, estudos, e ficamos todos ali feitos. Há um bloqueio (gargalhada). Eu não sei se estou a responder, acho já fugi à pergunta.

Ent. – Em que medida a sua envolvimento, esta sua preocupação com a problemática das competências se refletiu no trabalho com os seus colegas?

E11BioSec. – Como é que lhe vou responder (suspiro). Eu, ao longo destes 25 anos que levo de profissão, a única escola onde encontrei um grupo de pessoas em que, digamos assim, pensamos todos para o mesmo lado, da mesma maneira, foi esta, muito embora, hoje, as coisas estejam já um pouco diferentes. Os anos passam, algumas pessoas reformaram-se e outras estão a desanimar por causa da burocracia que cada vez mais recai sobre nós.

Mas esta escola foi a escola onde eu, pela primeira vez, podia dizer algo parecido com “Eu tenho uma dúvida neste tema” ou “Não sei muito bem como hei de abordar este problema ou este conteúdo” sem que alguém me olhasse de lado, sem que um colega, com aquele ar doutoral me questionasse: “Então não sabes isso?”, como se... Eu não tenho qualquer problema em reconhecer a minha ignorância, até porque muitas das coisas que hoje leciono não aprendi na faculdade. Hã!... Hã!... e, portanto, o desenvolver

esse trabalho, trabalho de equipa, o trabalho colaborativo, quer entre os colegas do grupo disciplinar, quer entre os colegas dos diferentes Conselhos de Turma que, em meu entendimento, é um tipo de trabalho que a abordagem das competências implica, também depende muito do modo como os colegas vêem a profissão. Como sabe, muitos dos nossos colegas não gostam de se expor, não gostam de mostrar o desconhecimento sobre os assuntos. Eu (riso) não tenho problemas em reconhecer não saber alguma coisa, em perguntar a um colega um qualquer esclarecimento, em trocar ideias...

Quando cheguei a esta escola e, de repente, a gente podia discutir abertamente, sem qualquer constrangimento ou sem a preocupação de pensar o que é que o colega que estava sentado ao meu lado iria pensar de mim, partilhávamos ideias e conhecimentos: “Eu vi isto neste livro...”, “Eu tirei esta ideia da revista tal...”, “Vi na net esta abordagem...”, “Este autor diz o contrário do que vem no Manual...”, “Consultei um livro científico e isto não está...”.

Eram discussões, partilha de saberes muito, muito interessante. Foi por esta razão que fui ficando por aqui. E devo dizer que, por causa desta minha opção de não sair desta escola pelo ambiente que tinha no meu grupo, ganhei alguns problemas familiares. O meu ex-marido estava a dizer-me sempre que não compreendia porque é que eu não concorria para o Porto, que era onde eu morava, mas eu quis sempre ficar por aqui. E quis ficar por causa desse ambiente intelectual, por esse ambiente de partilha, que encontrei nesta escola, a importância que se dava ao ensino experimental.

Noutras escolas, como por exemplo a da trofa que foi uma escola em que estive 10 anos, as aulas, os laboratórios eram ocupados por outras aulas, eram ocupados por Matemática, Português, Inglês... Foi uma luta estúpida que por lá travei e os laboratórios só deixaram ser salas de aula de outras disciplinas quando as Técnicas Laboratoriais passaram a ser obrigatórias. Antes disso defendia que todos os alunos do 3º Ciclo e do Ensino Secundário tivessem acesso a aulas práticas. Foi muito difícil implementar.

Ent. – Quer dizer que nessa escola não tinha um ambiente propício, motivador...

E11BioSec. – Não propriamente! Muita gente não queria, muita gente ofendia-se com coisas (silêncio) que não lembra ao diabo. Tive alguns, como se diz “qui pro quo”, hã!... sem querer. Pelos vistos incomodei algumas pessoas (riso). Não era minha intenção, mas... Às vezes nós despertamos nas pessoas certos sentimentos... Eu reflito sobre as coisas, eu dou-me ao trabalho de refletir, de analisar e, às vezes, não vejo o que se passa à minha volta, nem vejo o alcance... Mas, pronto! E foi aqui na Maia que encontrei um

verdadeiro ambiente de trabalho, onde a colaboração entre as pessoas, em que há uma vontade de colaborar, de partilhar, em que há um conjunto de pessoas, pessoas até mais velhas que eu, com muita mais experiência que eu, mas que tinham uma vontade de fazer, de motivar para o trabalho experimental, de pôr os alunos a fazer experiências. Nós não... pegámos nas mosquinhas de laboratório e fazemos cruzamentos drosófilas. Aqui fazemos experiências. Isso foi bom para mim, foi muito bom para mim, mas foi ao fim de 20 anos de trabalho. Como é que é possível desenvolver, como é que se aplicam estas competências? É preciso arranjar (silêncio) nós, sozinhos, é muito difícil.

Ent. – Do que me vem dizendo posso inferir que, da parte dos seus colegas, pelo menos de alguns, encontrou abertura, disponibilidade para trabalhar ...

E11BioSec. – Da parte de alguns, encontrei essa abertura para um trabalho colaborativo, para um trabalho para o desenvolvimento das competências, nomeadamente das competências científicas. E quando num grupo temos dois ou três colegas que trabalham de um determinado modo, se eles forem perseverantes os outros acabam por ir atrás, deixam-se contaminar. Eu acho que é um bocado isso que se passa.

Ent. – Então, podemos dizer que nesta escola este ambiente de trabalhar para as competências existe ou existiu...

E11BioSec. – Eu diria que já existiu mais. Com a entrada em cena dos Diretores de Escola, dos mecanismos de avaliação dos professores com aquela carrada de papelada e mais papelada, de burocracia, com as cada vez maiores tarefas burocráticas que os professores são obrigados a assumir, as horas de fazer de conta que passamos na escola. Tudo isto abalou, abalou muito o grupo. O abalo foi de tal forma que alguns reformaram-se, outros começam a perder esse espírito, essa vontade, a disponibilidade para darem de si...

Ent. – Desculpe interrompê-la, mas como interpreta isso?

E11BioSec. – Vejo o quê? A avaliação? O modo como nos avaliam?

Ent. – Tudo aquilo que há pouco mencionou e que no seu dizer abalou a coesão do grupo.

E11BioSec. – Foi uma estupidez dos nossos governantes. Como é que hei de dizer isto? (silêncio). Porque... O modo como tudo foi feito, foi implementado foi tão injusto e tão pouco pensado. Esse ambiente foi criado desde o tempo em que inventaram o concurso, o concurso para Professor Titular. Foi a coisa mais absurda que eu vi na minha vida, não é? Eu tinha algumas faltas por motivo de nojo que foram tidas em conta para a minha assiduidade. Quer dizer, para os nossos governantes o meu pai não podia ter

morrido, a minha mãe não podia ter falecido, eu não podia ter tido uma filha pois ela veio atrapalhar a minha vida profissional.

Ent. – Como deve saber, em alguns estabelecimentos do ensino particular as mulheres não podem engravidar pois no ano seguinte são convidadas a sair.

E11BioSec. – Isso é um absurdo. Eu tenho muita, muita dificuldade em aceitar uma coisa dessas. Esse é um ponto de vista idiota do capitalismo, daqueles que só olham para a produção, para o lucro e em que as pessoas contam muito pouco. Porque nós, o Colégio ou o Externato se lá tiver ATL, infantário ou berçário, os professores, ou melhor as professoras não faltam, são mais felizes e trabalham melhor. É preciso conhecer as pessoas, é preciso dar-lhes condições de trabalho. E isto é válido para o particular e para o público.

Hã!... Hã!... Isso foi tudo tão, tão (silêncio) injusto. Aqui houve pessoas que com cento e tal pontos passaram a Professor Titular e, na Trofa, outros professores com a mesma pontuação já não passaram.

Ent. – Professora deixe-me ir novamente a um assunto já abordado mas em que não fiquei completamente esclarecido. Em que medida a temática ou o discurso das competências se refletiu no seu trabalho com os seus alunos?

E11BioSec. – (Silêncio) Eu não sei, eu não sei, eu tenho dificuldades em fazer uma avaliação, a avaliação é sempre subjetiva, não é?

Ent. - Mas é essa mesma subjetividade que me interessa.

E11BioSec. – Pois! Qualquer um de nós, e eu não escapo a isso, é um produto do que lê, do que faz e eu procuro integrar no meu trabalho individual o que eu faço com os outros colegas. Eu acho que sou... Eu percebo melhor os alunos agora, mas eu também acho que sou uma pessoa mais madura, mais ponderada, mais refletida e procurei integrar no meu trabalho diário o que li, o que aprendi com os colegas, o que aprendi no meu percurso formativo.

Procurei dar-lhes (silêncio) competências que efetivamente os ajudasse a trabalhar melhor. Não me interessa muito que eles saibam a definição disto ou daquilo. Não, não é! Não quero que eles... eu costumo dizer-lhes: “Eu não preciso de Memória *Ram*. A memória *ram* desliga-se”. Portanto, e como costumo dizer-lhes “Se vocês andarem dois dias de um lado para o outro a fazer piscinas em casa a decorar as matérias, isso não passa de memória *ram* e, passados dois ou três dias após o teste, varre-se”. Pela minha parte sempre procurei que eles refletissem sobre os conteúdos científicos; sempre gostei de lhes falar da história da ciência. Eu acho que é importante. É que eles, às vezes,

pensam que a ciência está aqui, e que as coisas estão todas pensadas e feitas, e foi assim tudo feito, os dados já estão todos direitinhos, não é? Não fazem a mínima do trabalho que está por detrás de uma qualquer teoria ou de um simples instrumento técnico.

Ent. – Se me permite um comentário à giza de desabafo, eu acho que essa é uma lacuna dos professores de Ciências. Não promovem um debate reflexivo, epistemológico sobre o trabalho científico. As experiências limitam-se a seguir um dado protocolo criado por alguém...

E1BioSec. – E não refletem sobre esse trabalho científico. É verdade. Concordo consigo. A reflexão epistemológica fica para a Filosofia. Mas eu adoro trabalhar com essa parte epistemológica. É óbvio que o Programa não me permite estender muito, mas sempre que posso faço-o. Digo-lhes, por exemplo, que a noção de “evolução” já existia antes de Darwin, até parece que Charles Darwin foi o único iluminado que apareceu com a noção de evolução. Não foi! Eu gosto de lhes apresentar, eu gosto de lhes apresentar... Por exemplo, quando lhes falo da “Reprodução”, gosto de lhes apresentar Lavander e quando desenhou os espermatozoides, quando os inoculistas imaginaram imaginavam pessoas em miniatura nos espermatozoides.

Eu acho que eles têm que saber que, mesmo a observação, o nosso olho se engana, como dizia Descartes há séculos, não é? Porque, porque tem a ver com as nossas limitações sensoriais, com as nossas crenças, etc. Eu tento fazer passar esta mensagem de que a ciência não é pura, perfeito, acabado, porque as pessoas enganam-se, outras vezes chegam a determinados resultados por mero acaso, etc. Ainda há pouco lhes falei de Pasteur, da cólera das galinhas que ele descobriu a resistência, porque deixou na sua banca uma cultura. Ele foi de férias, deixou a cultura e ela ficou atenuada e ele, depois, descobriu. Foi um resultado não procurado, mas que ele encontrou. Eu acho tudo isto muito giro e muito importante para a cultura científica dos nossos alunos (sorriso).

Ent. – Mas isso não é importante para o Exame que têm de fazer no final do 12º Ano, pois não?

E11BioSec. – É! É!. Quer dizer, eles não têm que saber estes pormenores que acabei de relatar, nomeadamente o que Pasteur fez. Mas têm que saber relacionar dados, que pensar. Eu adoro ver a cara deles quando, numa qualquer experiência chegam aos mesmos resultados que o cientista x chegou. “Como é que chegaram a este resultado?” – pergunto-lhes eu. ! Pois, vocês raciocinaram, como ele”. Eles precisam de saber (silêncio) relacionar. Eu não sou uma *outsider*, eu não vou... coitados... eu sei que a nota do Exame é importante para eles e não vou massacrá-los com coisas que não são

objeto de avaliação, mas eu gosto que eles desenvolvam a capacidade de relacionar, de raciocinar, de pensar nas coisas, porque nos Exames eles vão, por vezes, buscar textos de cientistas, resultados de cientistas que pedem para relacionar e eles têm que ter essa competência. E têm que ter espírito crítico que é uma coisa que me assusta neles (Silêncio).

Ent. – Como assim?

E11BioSec. – Olhe, aqui há tempos disse-lhes que eles eram manipulados pelo marketing, pelas marcas, etc., eles ficaram todos ofendidos comigo. “Não somos nada professora!”. Não? – retorqui-lhes eu. “Pensem na publicidade. Qual é o público preferido da publicidade? Não são os jovens? Vocês querem o telemóvel x, as sapatilhas y, as calças z, o iPad, o computador”. Eu acho que eles ficaram um pouco hã!... assustados. “O quê? Eu não sou manipulado”. Ai és, és, dizia eu a um aluno mais renitente em aceitar a ideia. Parece que isto foi uma descoberta para eles. Espero que eles estejam a refletir sobre isso.

Eu não sei se estou a ajudá-lo, se estou a responder ao que me pede ou se estou a apontar para o lado (silêncio).

Ent. – Já me foi dizendo ao longo da nossa conversa, mas deixe-me formalizar a pergunta: tem conhecimento ou tem evidências de resistências individuais ou coletivas a este modelo curricular das competências?

E11Biosec. – Especificamente falando em relação (silêncio) (suspiro) Conheço colegas que, às vezes, que dizem: “Eu não vou fazer isso, os documentos dizem para trabalharmos desta forma mas eu vou trabalhar como sempre trabalhei. E isto porque estou farta. Vem um Ministro ou Secretário de Estado muda uma coisa, vem outro e diz: agora já não se faz assim faz-se deste modo... Cada um gosta de deixar a sua pegada, e eu estou farta. Eu sei os princípios e sei que assim resulta portanto, é assim que vou trabalhar”.

Às vezes, esse saber de experiência feito (silêncio) tem por detrás todo um caminho trilhado durante muito tempo. Quem tem experiência tem um capital acumulado, e isso é muito importante. Intuitivamente as pessoas sabem o que eles precisam e, muitas vezes trabalhamos para o Exame, não é? Queiramos ou não, gostemos ou não, também temos de trabalhar para os Exames porque eles são muito importantes para eles, sobretudo para aqueles que querem ir para determinados cursos, e os professores sabem, intuitivamente, que aquilo, que a sua maneira resulta e não ligam às competências.

Além do mais, há muitas competências que não são medidas nos Exames. Respondi à sua pergunta? (riso).

Ent. – E...

E11Biosec. – Está-me a fazer perguntas muito difíceis. Está a perguntar-me coisas que só agora estou a pensar nelas. Além do mais as competências parece que... (gargalhada)

Ent. – Deixe-me voltar a uma ideia anterior porque não me chegou a concretizar. Partindo do princípio de que a professora trabalha orientada para as competências, tem alguma evidência de que esse seu trabalho contribui para a melhoria dos resultados escolares dos seus alunos, para a melhoria da sua formação pessoal. Os alunos manifestaram-se mais agradados, mais motivados, mais empenhados no trabalho escolar?

E11BioSec. – Quando os alunos fazem experiências e estas são bem orientadas, eu acho que eles gostam, que gostam muito. Eles querem fazer mais experiências. Esta escola tem tido sempre notas acima da média nacional nos Exames. Portanto, têm tido (silêncio), têm tido sucesso. Eu acho que nós podemos sinalizar os nossos resultados e isso pode ser um indicador. Eu acho que devíamos ter outros indicadores. Deveríamos arranjar uma maneira de termos indicadores, não é?, coisas mais objetivas que nos pudessem dizer “Essa pode ser uma”, não é? Aqui os nossos alunos têm tido bons resultados nos Exames Nacionais. Muitos alunos desta escola entram em Medicina. E muitos são ou foram alunos meus. Num ano só alunos meus foram sete os que entraram em Medicina. Até parece aquela história “Matei sete de uma vez”, conhece? (riso). Portanto, não precisaram de ir, de ir para um Colégio ou Externato.

Ent. – Mas acredita que, por exemplo, esses seus sete alunos que entraram em Medicina são ou eram alunos competentes?

E11BioSec. – A maioria, sim! Pelo menos estou disso convencida. Se os exames não medem as competências todas ou talvez nem meça as mais importantes. Mas se os alunos tiram boas notas neles e se entram em Medicina é porque no seu percurso escolar, percurso em que trabalhamos as competências, mostraram ser competentes.

Mas isso não significa que irão ser médicos competentes. Lembro-me perfeitamente de um aluno que tive na Trofa que entrou em Medicina e que, para mim, tecnicamwnte falando, pode ser um bom médico mas, do ponto de vista humano, tenho muitas, muitas dúvidas. Mas a Medicina também tem muitos ramos. Se ele for, por exemplo, para a investigação, está ótimo. Agora, a lidar com os doentes, a tratar as pessoas. Agora eu

acho horroroso que um aluno, por exemplo, que tenha uma média de 16 não possa entrar.

Ent. – E, porque não 14 valores?

E11BioSec. – E porque não! As notas dizem alguma coisa mas não dizem tudo, nem dirão o mais significativo. Com 10 é que não. Hoje um aluno com a média de 10 o que é que ia lá fazer? É um curso que exige muito trabalho e um aluno com essa média não é um aluno de trabalho.

Ent. – Mas um aluno pode ser melhor estudante na faculdade do que no Secundário.

E11BioSec. – Claro que si. Eu sou um exemplo disso mesmo. Os acordares são diferentes. Há gente que acorda mais cedo, outra mais tarde. Eu acredito piamente nisso. Eu já vi alunos a ultrapassarem-se a si próprios. Eu quando acreditei neles, de repente aquilo fez-lhes... mas nem sempre consigo. Mas média de 10...

Ent. – Virando a agulha para os mecanismos de avaliação em uso na escola e retomando os Exames. Estes que competências valorizam e/ou desvalorizam ou deixam de fora?

E11BioSec. – A escola está muito subordinada, sobretudo quando se fala de Exames, subordinada ao que se pode dizer a um trabalho de preparação para os exames. Vai nessa linha, não é? Não se afasta muito. Embora eu já tenha dito há pouco os Exames avaliam, às vezes, e eu acho que cada vez mais, avaliam menos conhecimentos em si, a definição, avaliam mais o poder de raciocinar, a competência de relacionar, pelo menos na minha área. Pelo menos na minha área pode dizer-se que tem havido uma evolução. Portanto, tem havido nesse sentido. Agora, as escolas também trabalham no sentido dos Exames, não é?, no preparar os alunos para Exame.

Ent. – E entende que é legítima essa opção?

E11BioSec. – Eu acho que é legítimo que assim seja. Agora, não pode esquecer que há outras competências que têm que ser promovidas, trabalhadas e que não são medidas nos Exames, e que a Escola também as não mede.

Ent. – Quer exemplificar?

E11BioSec. – (silêncio) Como, por exemplo (silêncio), a autonomia em si, como é que um aluno a gente mede se um dado aluno está mais autónomo ou não? Nós, ao longo de um ano letivo tentamos promover e verificar. Um Exame não mede isso (silêncio). Sei lá (silêncio).

Ent. – Mais competências

E11BioSec. – A participação ativa nas atividades da sala de aula e na escola. E o tipo de participação não tem que ser forçosamente..., porque há miúdos que são mais calados, mais tímidos, não é? Mas o envolvimento no estudo, a capacidade, a progressão no estudo, não é?, porque um aluno pode passar de 10 para 12, mas pode ser uma coisa, não é? Isso deveria ser medido, nos deveríamos procurar medir, não sei muito bem como, mas deveríamos refletir sobre isso e criar mecanismo de nos permitissem medir. E deveríamos ver se os nossos testes de avaliação... nós, aqui, como disse já, trabalhamos muito em conjunto e ainda dei um teste igual ao de outra professora de Biologia e vamos corrigi-los em conjunto, vamos aferir os critérios de correção. Mas eu acho que, sei lá, se deveria fazer um bocado...

Eu, agora que fiz a minha tese de mestrado na área da “Educação para a Saúde”, no Serviço de Higiene e Epidemiologia da Faculdade de Medicina, e eles lá estão a levar a cabo um estudo sobre os testes que aplicam na disciplina de Anatomia, uma das cadeiras onde há mais reprovações, e fazem uma análise estatística da validade das questões. Por exemplo, uma questão em que ninguém acerta, não distingue, não diferencia e, portanto, não tem muito interesse. Uma outra em que todos respondem acertadamente, também não interessa. Pronto, se calhar, também nós deveríamos fazer algo de semelhante, mas se assim fosse seria uma revolução (gargalhada). Mas lá, na faculdade, estão a fazer, o serviço de estatística está a fazer, sobretudo nessas disciplinas que tinham muitas reprovações (silêncio).

Ent. – Professora, mas uma análise estatística vale o que vale.

E11BioSec. – Pois! Tem toda a razão. Mas, como sabe fornece-nos elementos que podem ser fundamentais para refletirmos sobre a validade dos nossos testes de avaliação. Algumas das questões eram pura e simplesmente absurdas e, portanto, também ajuda os professores a não colocarem questões absurdas, não é?, e que se pergunte o que realmente vale a pena e é válido. Nesse aspeto, eu não me importava de fazer algo de parecido aqui na escola, mas é apenas uma ideia (silêncio).

Ent. – Na sua perspetiva, que obstáculos, barreiras ou que facilitadores é capaz de referir para a promoção e desenvolvimento de um currículo e de uma pedagogia das competências?

E11BioSec. – Facilitadores? Eu acho que tem que haver menos carga burocrática, menos orientações burocráticas porque, como já referi, estamos assoberbados de burocracia e depois não temos disponibilidade mental para o que realmente interessa ou deveria interessar. Um facilitador era facilitarem-nos nessa dimensão, era libertarem-

nos dessa carga brutal de burocracia. Então no 2º e 3º Ciclos os nossos colegas vivem afogados em papéis. Relatório para isto, relatório para aquilo, passam a vida a fazer relatórios, relatórios que ninguém liga, que ninguém lê, que ninguém avalia. Fazemos uma visita de Estudo, no final temos de apresentar um relatório, um qualquer aluno baixou de nível, lá estamos nós a fazer um relatório. Tudo necessita de um relatório. Isso não facilita nada a nossa vida, bem pelo contrário. E, depois, os professores não vêm os resultados dos seus relatórios, não sabemos nada acerca do que pensam aqueles que exigem esses relatórios, a avaliação que fazem. Portanto, isso seria um facilitador e é, neste momento, um obstáculo. Isso é o pior porque depois está a normalizar-nos em muitas coisas, estamos a ficar normalizados. Os professores precisam de ser diferentes. Embora possam ou devam seguir uma dada tendência, embora seja diferente lecionar Biologia ou Filosofia, que do que eu sei, é a mãe de todas as ciências, é o berço do conhecimento, do saber, mas eu acho que nós sentimos que temos liberdade para pôr a nossa criatividade em prática se nos derem confiança, se acreditarem em nós, se nos disserem “Confiamos em vocês”, se não nos dirigirem em demasiado, se não nos impuserem essas teorias todas, nós faremos muito melhor. Estou profundamente convicta disto. Eu não gosto nada de dirigismo nem de seguidismo. É como lhe digo, se me impõem muitas regras, muitos ditames como devo fazer, como devo trabalhar eu sou a primeira a ripostar, a resistir.

Ent. – Mas, professora, se olhar para o seu lado acha que os seus colegas partilham deste seu ponto de vista?

E11BioSec. – Não! Não penso. No universo dos professores há muita gente há muita gente que gosta de não pensar, de ter gente que pense por eles, que prefere seguir os ditames. Lembro-me de pessoas que tinham um caderninho de aulas e que davam essas aulas, as mesmas, durante anos. Nós somos milhares de professores e, portanto não vou querer que sejamos todos brilhantes (gargalhada) mas eu, às vezes, sou um pouco romântica. Uma vez uma inspetora da educação disse-me que eu era uma “ave rara”. Devo ser...

Ent. – Mas retomando a pergunta de há pouco. Identificas mais algum obstáculo à promoção ou desenvolvimento de um currículo fundado nas competências?

E11BioSec. – Poderia mencionar mais alguns. Sei lá, o número de alunos por turma, pois trabalhar as competências exigem um trabalho mais personalizado e acompanhado; a vastidão dos programas e o tempo disponível para os trabalhar; os Exames que só medem algumas competências e não sei se medirá as mais importantes e, por outro lado,

pode levar os professores a orientarem o seu trabalho nesse sentido, pois a nota dos Exames é demasiado importante para os nossos alunos.

Eu tenho uma amiga que é neuropediatra que me confidenciou que desde que começaram as aulas de 90 minutos, teve um aumento exponencial de alunos no seu consultório com défice de atenção. Ou seja, para muitos alunos as aulas de 90 minutos não funcionam. Se a aula tem uma parte prática, se os professores fossem capazes, nalguns casos seria muito, eu sei lá, seria um esforço enorme, em que as aulas tivessem duas partes, que as aulas fossem dinâmicas, em que os alunos também fariam apresentações das suas pesquisas. O modo como os professores orientam o seu trabalho também pode ser um obstáculo.

No início, quando lançaram esta revisão curricular, procurei entender a mudança e até me entusiasmei porque, julgava eu, teria oportunidade de trabalhar de maneira diferente, de desenvolver um trabalho experimental, de ensino experimental, mas depois comecei a ver que era difícil e é difícil termos... Claro que no nosso caso particular nós até temos a turma dividida em turnos e somos beneficiados em relação aos outros professores. Quando temos a turma inteira e quando essa turma comporta 28 ou 30 alunos, miúdos do 7º, 8º ou 9º Anos, é impossível, é impossível, eles não estão (risos). Se houver um momento de sintonia em que estão 30... É muito, muito difícil.

Ent. – Esses obstáculos que acabou de nomear, também os estende ao Ensino Secundário?

E11BioSec. – Obviamente que sim. Os alunos do Ensino Secundário parece que são cada vez mais imaturos, mais infantis relativamente há uns anos atrás. É o que eu lhes digo, eles querem, eles querem as coisas para o momento imediato. Quando eu, por exemplo, estou a explicar um dado processo “Aconteceu isto e depois aconteceu aquilo”, eles dizem-me: “Oh professora, ande lá. Diga tudo de uma vez”. Querem imediatamente a resposta. Não querem pensar, não querem procurar. Querem a resposta. Eles têm um tolerância muito, muito reduzida ao tempo. Não gostam de esperar, não esperam, querem logo. Eu tenho turmas de 30 alunos e, assim, é muito difícil. As turmas deveriam ser bastante mais pequenas. Trabalhar-se-ia melhor, não tenho dúvidas. Tudo isto são obstáculos.

E, depois, depende. Eu já tive mais paciência, não é? Eu acho, quer dizer, eu não consigo ser atriz todos os dias. Não consigo ser, chegar ali e pôr a cara de professora, não consigo. Há alturas em que eu, em que se passe algo comigo, que me torne mais... transparece na nossa cara e se repercute no nosso trabalho.

Os nossos alunos também têm que ver que somos humanos, pessoas de carne e osso como eles. Eles, às vezes pensam que somos Et's. Digo-lhes sempre: Vocês pensam que nós viemos de onde? De Marte? Somos feitos de carne e osso como vocês. Temos dores, temos dias melhores e dias piores". Eles, às vezes, olham para nós como seres estranhos: "A professora gosta de fado porque é professora" (gargalhada). Ouço destas e outras coisas há muitos anos a esta parte.

Um outro obstáculo é este uniformizar das coisas, dos processos. Lousada é diferente de Famalicão, a Maia é diferente de Vila Real. As pessoas, os interesses, as características, a cultura são diferentes.

Ent. – Professora não acha que trabalhar as competências ou para as competências é um trabalho mais exigente do que ensinar conteúdos?

E11BioSec. – Claro que é. É indiscutível essa maior exigência. Trabalhar as competências é um pouco mais complexo, mais difícil. Mas dará melhores resultados. Hoje em dia os conhecimentos são tantos que nenhum computador é capaz de o possuir. Isso é um absurdo. Eu já disse muitas vezes aos meus alunos: "Eu não sou uma Enciclopédia, nem quero que vocês sejam enciclopédias em miniatura". Como no Ensino Secundário falamos muito de doenças, de doenças sexualmente transmissíveis, eles fazem-me perguntas atrás de perguntas como se eu fosse médica, como se eu tivesse que dominar tudo. Eu gosto de saber. Eu procuro o saber mas não sou o detentor máximo do saber.

É óbvio que o professor deve dominar o conhecimento, pelo menos o da sua área científica, mas é, acima de tudo, um promotor desse conhecimento, um orientador, alguém que apoia, que conduz, que ajuda a fazer um dado percurso, ajuda a pensar, a refletir. O professor deve ser, sobretudo, um formador de pessoas. E deve formar em todos os sentidos. Mas não somos os únicos responsáveis. Nunca podemos esquecer as famílias e a responsabilidade da sociedade.

Ent. – Pelos seus anos de serviço depreendo que na sua formação inicial esta problemática das competências não fazia parte do seu currículo.

E11BioSec. – Sim! Porque na altura, isso foi em 1986/87, falava-se ainda dos Objetivos educacionais. Tive um seminário sobre Didática e não se falava de competências. Falava-se do método da descoberta, um bocadinho do inquérito científico, do método de inquérito científico. Não se falava propriamente de competências. Ah! Havia aquilo, como é que se chamava aquilo...

Ent. – As taxionomias de...

E11BkoSec. – Sim o Bloom era um autor de referência, mas aquilo que se dava, como se chamava aquilo? O “reduzido”, o “médio”... Como se chamava isso?

Ent. – Os parâmetros de avaliação?

E11BioSec. – Isso tudo. Mas as competências... Mas havia já uma ideia reformista, Já havia uma ideia de reformar o ensino das ciências, que ele fosse um ensino, um ensino mais construtivista, que estivesse mais ligado ao mundo e à prática. Eu já tive essa formação.

Ent. – E na sua formação contínua? Teve acesso a ações de formação orientadas para o desenvolvimento das competências?

E11BioSec. – Nunca as descobri (risos). Se existiram, nunca fui capaz de as descobrir.

Ent. – Diz-me “Se tive...”. Não sabe, não se lembra ou não teve de fato?

E11BioSec. – Não! Que me lembre, nunca o Centro de Formação ao qual pertence a nossa escola promoveu ações de formação das competências. De qualquer dos modos, eu também, normalmente, escolho mais na área científica. Embora a pedagogia me interesse muito, eu comecei a achar que é uma disciplina, um mundo pouco objetivo. Eu sou muito positivista, muito “ciências puras”, adepta do conhecimento objetivo. Eu acho que, muitas vezes, a investigação em educação parece-me muito (silêncio) muito difícil de interpretar, muito difícil de encontrar um caminho, porque todas parecem apontar caminhos muito bons mas depois, na prática não funcionam.

Eu gostava muito da Pedagogia mas digamos que eu, eu (silêncio) quando era mais nova, no início da minha carreira, eu abracei a Pedagogia e confiava muito nela mas depois, pouco a pouco, fui-me desiludindo porque muitas das ideias, dos caminhos dão em nada. Por exemplo, no que é que deu o Estudo Acompanhado, a Formação Cívica...

Ent. – Desculpe interrompe-la professora, mas eu acho que uma coisa é o que uma dada teoria propõe outra coisa bem diferente é o que nós fazemos dessa teoria, da interpretação, da aplicação que fazemos dessas ideias.

E11BioSec. – Certo! Tem razão no que diz, mas (silêncio) eu compreendo e aceito que as disciplinas que apontei anteriormente podiam ter e tinham de certeza, uma boa intenção por detrás da sua implementação, mas a sua aplicação deixou muito a desejar. Eu sempre pensei em relação à Área Escola, por exemplo, que era uma ideia excelente e sempre lutei para que as coisas resultassem. Mas, depois, os meios que não temos à nossa disposição para a sua implementação, a burocracia que vem a acompanhar acabam por condenar uma ideia muito interessante ao insucesso. E já nesse tempo havia aquelas pessoas que diziam “Eu sou contra a Área Escola e, então não faço”. Hoje como

ontem. Eu ainda tentava fazer-lhes ver, chamá-las à razão, “Mas porque é que és contra? Não fazes é para não teres trabalho”, mas depois desistia e tentava desenvolver eu o tema o melhor possível. Depois, acabou-se com ela. É a tal coisa, acabaram com a Área-Escola e não fizeram qualquer estudo, qualquer tipo de avaliação acerca da sua aplicação, pelo menos que eu conheça, o que é que correu bem, o que é que correu mal, onde se podia fazer alterações ao projeto, que resultados se alcançaram. É esta a nossa tradição. Faz-se e desfaz-se sem avaliar o que está no terreno e nós, o mexilhão cá estamos... Muda-se porque alguém acha que é tempo de mudar.

Ent. – Do que me disse posso inferir que nunca participou em qualquer tipo de formação orientada para as competências.

E11BioSec. – Sinceramente, se o Centro disponibilizou não me recordo, não me recordo. Mas o defeito pode estar em mim. Não quero ser injusta. De qualquer maneira, nunca participei em nada em que se falasse de competências.

Ent. – No contexto educativo atual estamos a assistir a uma nova remodelação curricular. E nesta redefinição, o Ministro Nuno Crato, por despacho, “matou” as competências” e recentrou o currículo nas disciplinas que ele chama de essenciais. Como interpreta esta recentração curricular nos conhecimentos essenciais?

E11BioSec. – (Silêncio) Essa sua pergunta vai ao encontro do que estávamos a falar há pouco. Não se avalia o que se estava a fazer e muda-se porque entretanto chega alguém que tem ideias diferentes e acha que se deve mudar. Contudo, eu acho, tal como o nosso ministro parece pensar, que há coisas que, para aprender, não podemos deixar de fazer. Como ele diz, para calcular é preciso treinar a memória. É importante saber a tabuada e para a saber é preciso memorizar. A memória foi muito mal tratada pelas mais diferentes teorias. A memória é algo de fundamental nas nossas vidas. Quem seríamos nós sem a memória? Portanto, nisso eu não vejo nada de mal.

O que me parece é que há sempre, faz-se sempre um corte demasiado, uma rutura e esquecendo o que de bom os modelos anteriores têm. Quem vai para Medicina, por exemplo, tem que exercitar muito a memória, tem que decorar muitas, muitas coisas, não é? Aqueles cadeirões como Anatomia, por exemplo, apelam a quê? Portanto, o aluno tem que desenvolver um método. Quem estuda Matemática, tem que saber Aritmética, tem que saber a tabuada, tem que trabalhar a memória. Um miúdo não pode andar a fazer 2x2 na calculadora. Pelo menos é o que eu acho.

Mas como dizia, também não percebo como é que não foram avaliar o que o modelo das competências tinha de bom, o modo como funcionou e não se aproveitaram essas avaliações.

Os conhecimentos são necessários, são fundamentais, mas ninguém até hoje, ninguém abarca todos os conhecimentos pois é impossível. E, além do mais falar das competências não implica não prestar atenção aos conhecimentos, não é? Não há competências no vazio, sem conhecimentos. E, depois, com esta medida, sejamos intelectualmente honestos, declara-se que há conhecimentos de primeira e conhecimentos de segunda. A Matemática é um conhecimento essencial, mas não tem que o ser para todas as pessoas, para todos os alunos.

Ent. – Professora, obrigado por se ter disponibilizado e por ter partilhado comigo estas ideias e este tempo.

E11BioSec. – Não tem que agradece. Tive muito, muito gosto.

Entrevista 12

Ent. – Boa tarde, professora. Como deve saber, em 2001, vivemos uma revisão curricular do Ensino Básico...

E121C – Hum! Hum! Recordo-me.

Ent. – Nessa revisão curricular é introduzida a linguagem das competências. De lá para cá, e considerando a literatura da especialidade e as conversas que vamos escutando na sala de professores, o discurso das competências tem sido apresentado, por uns, como uma moda e, por outros, como um vetor estruturante de mudança nas práticas da escola e dos professores. Com que posição se identifica?

E121C – (Silêncio) Identifico-me muito mais com a segunda, ou seja, da mudança para as competências como um vetor estruturante de mudança nos modos de trabalhar do professor e nunca como uma moda. Acho que as competências a serem trabalhadas são essenciais na organização do trabalho, mas... (silêncio) confesso que as acho um pouco confusas. Eu confesso alguma dificuldade em navegar, em conseguir orientar-me com facilidade por elas.

Ent. – Quais terão sido, em seu entender, as razões ou os motivos que levaram os responsáveis políticos de então a levar a cabo esta revisão curricular e a acentuar o olhar para o currículo sob o ponto de vista das competências?

E121C – Não sei. Sinceramente nunca pensei numa coisa dessas. Mas, provavelmente, os resultados que os nossos alunos iam obtendo não eram satisfatórios a nível da quilo que se espera ou exige da escola. Quando falo de resultados estou a falar das classificações propriamente ditas, da assiduidade, das desistências. Também pode ter sido o terem chegado à conclusão de que cada professor trabalhava um pouco à sua maneira, cada um seguiu o caminho que muito bem entendia e não havia um documento que uniformizasse mais as coisas (riso) (silêncio).

Ent. – A acompanhar a legislação publicada a propósito da revisão curricular, foi também publicado um documento essencial denominado “Competências Essenciais do Ensino Básico”. Mas, para o Ensino Secundário, não foi produzido um documento parecido, semelhante. Como interpreta esta situação?

E121C – Para o Ensino Secundário? Confesso que desconhecia tal. Mas existem as competências hã!... hã!... transversais. Estão definidas para o 2º Ciclo. Para o 2º Ciclo tenho conhecimento pois é o mesmo documento estruturador. Agora para o Ensino Secundário, sinceramente desconheço.

Ent. – Pois, assim é. Mas a que se deverá tal facto?

E121C – Mas, não existe a definição de um perfil do aluno até ao 9º Ano? As competências que um aluno deve dominar no final do 9º Ano?

Ent. – Sim, com efeito existe. O que não existe é um documento orientador, um documento que contextualize as competências essenciais, específicas e transversais, para o 10º, 11º e 12º Anos.

E121C – Pois! Desconhecia. Como estou no 1º Ciclo (riso nervoso). Como sou professora do 1º Ciclo, compreende que não esteja muito a par com o que se passa nos ciclos mais avançados. Relativamente ao ciclo imediatamente a seguir ao meu, tenho a preocupação por acompanhar o que se vai produzindo, a nível curricular, didático e pedagógico. Agora, para o Ensino Secundário, confesso que me distraio mais.

Mas, provavelmente... o Ensino Secundário é uma sequência do Ensino Básico, portanto, quem trabalha com os alunos que saem do Básico, pensarão que, supostamente, eles já vêm armados com as competências, eles já trazem as competências exigidas e, depois, depois... Sinceramente, não faço ideia. É a primeira vez que estou a pensar nisso.

Ent. – Acha que os alunos chegam ao final do 9º Ano com as competências ditas essenciais?

E121C – Não! Com todas as competências, obviamente que não. Nem todos os alunos atingem, pelo menos, todas as competências. Hã!... Era importante que houvesse esse dito documento. Mas como existia para o Básico, na minha ingenuidade também pensei que existisse para o Secundário.

Ent. – Professora, no essencial...

E121C - Desculpe interrompê-lo, mas terá a ver com o facto de no Secundário haver mais, haver um maior leque maior de disciplinas, os alunos podem escolher vários percursos escolares, enquanto no Básico, há uma maior orientação, existe um mesmo percurso para todos os alunos. Assim de momento, também posso dizer que pode ter a ver com o fato de diferentes orientações curriculares, diferentes filosofias inspirarem os diferentes ciclos (riso). No Secundário há uma preocupação maior pelos conhecimentos, por dominar os conhecimentos. Será? É provável. Olhe, estou para aqui a deitar-me a adivinhar.

Ent. – Continuando no domínio das competências, o que entende, no essencial, por competência?

E121C – Hum! Hum! Bem! Uma competência, numa abordagem mais comum, é saber fazer algo e sabê-lo fazer bem. Ser competente é hã!... hã!... é ter uma atuação que

dentro dos parâmetros normais da sociedade é bem feita, tem qualidade, é apreciada. É ter sucesso. Agora, a nível escolar, acho que é uma, uma ideia orientadora do que o aluno tem que ser capaz de conseguir durante um dado ciclo de estudos. O que o aluno, no final de um percurso tem de ser capaz de realizar (silêncio).

Ent. – Então, se eu lhe pedisse que me dissesse o que é um aluno competente, no final do 1º Ciclo, o que me diria?

E121C – Hã!... Só me faz perguntas difíceis de responder (riso). Depende da competência que eu desejasse que ele soubesse, mas acho que um aluno no final do 1º Ciclo deve ser competente na leitura e na escrita, ou seja, saber ler e saber escrever; ser competente na aritmética; tem que ser capaz de, de pegar na informação que tem disponível, organizá-la, e ser capaz de trabalhá-la. Para mim a competência não tem a ver, não, não tem a ver com os conhecimentos adquiridos, embora estes sejam importantes para trabalhar as competências, mas com aquilo que ele é capaz de fazer. Tem a ver com aquilo que o aluno faz com o conhecimento, com a utilidade que ele é capaz de conferir à informação, ao conhecimento que tem (silêncio). Tem que saber aceder ao conhecimento, à informação.

Ent. – Mas, como é que eu sei que um dado aluno é competente na escrita, por exemplo?

E121C – Na escrita? Então, coloca-se o aluno perante um desafio, sei lá, escrever uma carta ao Presidente da Junta para tratar de um qualquer problema da terra, da freguesia. Sei lá, dobre as dificuldades económicas que um coleguinha está a passar. E, aí, já vemos se ele domina a língua escrita e como a domina. Ele terá que desenvolver um pensamento coerente, minimamente estruturado e que se faça perceber.

Ent. – Como adquiriu ou como construiu o seu conhecimento relativamente às competências?

E121C – Devo confessar que o meu conhecimento não é assim tão aprofundado como julgo que deveria ser, contudo esforço-me, embora nem sempre seja possível, por acompanhar, por me atualizar. Fui fazendo uma leituras ainda que na diagonal sobre alguma coisa que se foi produzindo neste campo. Lendo os documentos que se vão produzindo e que citou há pouco (riso). Hã!... Hã!... E digo tento porque a burocracia a que estamos sujeitos é tanta, o tempo que essa burocracia nos ocupa é tanto que pouco nos fica para o resto. Mas pior que a escassez do tempo é a disponibilidade mental que tal burocracia destrói. É reuniões para tudo e para nada, é relatórios a propósito de tudo, é o ambiente cada vez mais difícil que se vive nas escolas, são as crianças cada vez mais

indisciplinadas, desassossegadas. Todo este ambiente é pouco propício à reflexão sobre os documentos curriculares que nos vêm do Ministério. Depois também conversamos uns com os outros sobre estes temas e leitura da literatura da especialidade, pois isso faz parte nossa obrigatoriedade profissional, da nossa formação profissional (silêncio).

Ent. – Já que me fala da formação profissional deixe que lhe pergunte: na sua formação inicial abordou a problemática das competências?

E121C – Não! Na minha formação inicial lembro-me de fazer parte do currículo uma disciplina que se chamava “Desenvolvimento Curricular” e recordo-me ainda que um dos autores mais nomeados era Zabalza e, depois, falava-se muito nos Objetivos educacionais, ou seja, nos objetivos específicos e nos objetivos gerais, nas finalidades educativas. De competências nem um cheirinho.

Lembro-me, mas já em contexto de trabalho, de assistir a uma discussão, numa das escolas por onde passei, entre os objetivos e as competências, o que é que eram uns e o que eram as outras, quem tinha mais força educativa, quem tinha mais razão. O que eu acho é que as competências têm uma abrangência maior. Portanto, há maior número de competências a desenvolver.

Ent. – E, já agora, quem costumava “vencer” esses debates, essas disputas verbais?

E121C – (riso). Normalmente eram aqueles que defendiam o ponto de vista dos objetivos. Os objetivos eram algo de mais concreto, ao passo que as competências são algo de muito mais geral, muito mais difícil de se deixar prender numa definição clara. E isso também não estranha pois, a maior parte das pessoas fizeram a sua formação pedagógica no contexto dos objetivos, portanto esse é um caminho mais fácil pois é um caminho conhecido. E o caminho das competências é mais atribulado, para não dizer desconhecido por muitas e boas pessoas.

Contudo, hoje, parece-me que as coisas estão um pouco diferentes. Parece-me que as pessoas já começaram a perceber, a compreender que para atingir uma competência tem que se concretizar objetivos, tem que se ir ao encontro de muitos objetivos na minha cabeça. Portanto, eu tenho o objetivo disto, daquilo e daquilo, e que é atingir aquela competência.

Ent. – Quer dizer-me que a competência pode ser entendida como uma espécie de guarda-chuva?

E121C – Exatamente! Uma competência não sei se é um guarda-chuva....

Ent. – Quando pensei na figura do guarda-chuva estava a pensar em dizer que as competências eram mais globais, encerravam dentro de si uma série de objetivos.

E121C - Exatamente! Concordo consigo.

Ent. – E no que toca à sua formação contínua? Contou com ações de formação orientadas para o currículo fundado em competências, para uma pedagogia das competências?

E121C – Formação, formação contínua? Não, não me recordo. Sinceramente não me lembro. O Centro de Formação, que me lembre, nunca disponibilizou ações desse género, pelo menos que eu me recorde. Mas não quero ser injusta. De qualquer dos modos, eu não participei em nenhuma. Além do mais, na minha forma de ver, os professores fogem a sete pés desse tipo de formação. Hã!... Hã!... Não são práticas, são isso sim um debitar de conhecimentos e, portanto, quando se está a fazer uma formação extratrabalho de escola, em horário pós-laboral, é essencial que essa formação seja motivadora e que ela vá ao encontro das necessidades dos professores.

Mas eu não me recordo de me terem sido oferecidas ou de ter participado em ações de formação relacionadas com esta problemática. Sobre as competências, neste momento, estou a trabalhar em parceria com uma universidade, onde precisamente trabalho com esta questão das competências no âmbito dos princípios da Didática. Daí que, provavelmente esteja um pouco mais sensível a esta problemática.

Ent. – Anteriormente referiu que a formação deveria ir ao encontro das necessidades dos professores. Ora, havendo uma mudança curricular, mudança essa que pressupõe que se olhasse para o currículo com outros olhos e que se trabalhasse de modo diferente, não acha que promover ações de formação neste âmbito temático era uma necessidade fundamental e fundamentada?

E121C – (Riso). Concordo com a sua ideia. Mas só será esclarecedora, porque se for hã!... hã!... Eu, muito honestamente, muito honestamente os documentos que nós recebemos, que são impostos às escolas e aos professores pelo Ministério, “Têm aí agora estas competências, agora tens que as promover, tens que as trabalhar”, hã!... não há propriamente uma abordagem às bases, parece que aqueles que estão no terreno e que têm a responsabilidade de qualquer implementação, não interessam, não contam.

O que é que tem que mudar na minha maneira de pensar? O que é que vai mudar se eu trabalhar esta oi aquela competência? Em que é que tenho que mudar as minhas práticas? São perguntas para as quais não me dão resposta pois ninguém ouve o que pensamos ou deixamos de pensar sobre as coisas. Nós somos muito conduzidos e deixamo-nos teleguiar por quem está lá em baixo nos gabinetes do Ministério. Deveríamos ser muito mais críticos, muito mais autónomos, muito mais afirmativos.

O professor do século XXI deveria ser um professor mais eficaz, mais crítico, mais autônomo. Do que é que precisa, do que é que precisa de reter desse documento e não estar só e apenas à espera que alguém lhe diga como fazer, não estar só à espera das abordagens e das propostas do Manual adotado. Nós temos muito essa política, e não devia ser assim. Se calhar, se não existissem esses elementos orientadores como são os Manuais escolares, o professor teria que ir buscar, investigar, criar ou inventar modos e materiais, estratégias. Ele teria que refletir sobre as suas práticas e ver o que poderia fazer para trabalhar esta ou aquela competência. Tendo o Manual como um guia, eu acho que os professores, ou pelo menos alguns professores que olham para ele desse modo... Eu acho que o Manual tem muita mais força que o próprio documento “Competências Essenciais do Ensino Básico” (riso)

Ent. – Como devo interpretar esse seu riso? Acha que a maioria dos professores não conhece esse documento?

E121C – Eu acho que sim! Eu acho que a maior parte dos professores do 1º Ciclo não conhece esse documento.

Ent. Professora, em sua opinião, a entrada em vigor deste novo modelo curricular fundado nas competências trouxe alguma alteração digna de nota quando ao modo de olhar e de trabalhar, das práticas dos professores?

E121C – (suspiro) Eu julgo que assim, de uma forma visível, que não. Eu acho, ainda que de uma forma um tanto ou quanto simplista foi “Vira o disco e toca o mesmo”. Eu acho que o professor continua, continua a trabalhar hã!... a trabalhar tendo em conta o desenvolvimento dos valores, dos conhecimentos, hã!... de acordo com a sua formação profissional, peço desculpa, formação pessoal. Por exemplo, eu, eu sei que tenho que trabalhar com os meus alunos a “cidadania” e os aspetos, os valores fazem parte do currículo e, portanto, eu não vou trabalhá-los porque estão definidos como competências, eu como ser humano e como pessoa que sou e como professora, hã!... desenvolvo dentro dessa área... não é porque está definido nas novas competências que nós temos que trabalhar os valores da “amizade”, do “respeito pelo próximo”, do “respeito pelas diferenças culturais”, da “cidadania” que... isso acontece. Penso que isso é intrínseco à personalidade da pessoa que está a frente da turma. Depois, é óbvio, ouve-se falar disto e daquilo, de competências para aqui e de competências para ali e isso, embora não conscientemente mas fica no subconsciente como algo que tem que ser trabalhado e acaba por influenciar não diretamente mas, mas inconscientemente.

Ent. – Mas, do que me disse posso inferir que os professores continuaram a trabalhar como sempre o fizeram não obstante esta mudança curricula?

E121C – Hum!... Hum! Eu só posso falar da minha experiência e mais concretamente das escolas por onde fui passando e que foram poucas. Do que me foi dado a observar eu acho que as coisas funcionaram da forma que lhe dizia há pouco. Como lhe dizia, uma boa parte dos professores não saberá o que é isso das competências nem o modo como se deve trabalhar para as competências. Mas isso sou eu a dizer. Agora se a minha ideia corresponde à verdade, não sei.

Ent. – Não queria particular as coisas...

E121C – Esteja à vontade.

Ent. – Já que mo permite, pergunto-lhe: em que medida este novo olhar para o currículo alterou o seu modo de trabalhar com os seus colegas de escola?

E121C – Hã! É assim. Normalmente, quem percebe ou quem conhece o discurso das competências e os colegas que assumem uma postura de que são os conhecedores das competências são mais admirados, respeitados, são tidos como os “gurus”, que falam e abordam o, a ... Portanto, estamos a falar de competências e eles remetem para a competência, para... são tidos como os que percebem um bocadinho mais, que estão mais por dentro do suposto. Acho que estou a meter os pés pelas mãos. Estou a fugir à pergunta. Importa-se de repeti-la?

Ent. – Se a mudança curricular ocorrida em 2001 implicou uma mudança no modo de trabalhar com os seus colegas?

E121C – Acho que sim! Acho que sim! Implicou um maior trabalho de conjunto, de grupo. Se estamos a preparar uma atividade em conjunto, essa parte é tida em conta, o que é que... debruçámo-nos mais sobre o que é, o que é que pretendemos atingir com aquela atividade e, portanto, vamos procurar as competências, vamos, procurar os descritores de desempenho, vamos procurar tudo o que vai ao encontro... Em termos de trabalho com os meus colegas, sim.

Ent. – Há um maior trabalho colaborativo, mais cooperativo?

E121C – Sim, é isso. Eu julgo que sim. Na escola onde eu estou senti que este trabalho cooperativo, colaborativo, existiu. Portanto, nesta escola, não noto grande diferença. Mas comparativamente com outras escolas, houve esta alteração. As pessoas sentiram a necessidade de darem mais as mãos, de pensarem mais em conjunto, de apresentarem as suas propostas de atividades e de ouvirem as dos outros colegas.

Ent. – E no respeitante aos documentos formais, nomeadamente as “Planificações”, “Projeto Curricular de Turma”, “Projeto Curricular de Escola”? As competências são vertidas para estes documentos ou nem por isso?

E121C – Vertidas?

Ent. – Sim! Se constam dos referidos documentos?

E121C – Sim! Claro. Claro que contam do “Projeto Educativo de Escola”. No que diz respeito ao “Projeto Curricular de Turma”, constam apenas aquelas competências transversais, porque as que fazem parte do currículo nacional, que são iguais para toda a gente, nós temos a política de não as colocar no “Projeto Curricular de Turma”. Só aquelas, só aquelas que eu realmente quero trabalhar especificamente com o meu grupo. Se assim não fosse, um “Projeto Curricular de Turma” seria uma espécie de Tese de Doutoramento (gargalhada) e nós temos de poupar papel, estamos em época de crise, e poupar impõe-se.

Ent. – E no trabalho com os seus alunos? Alterou as suas práticas ou não?

E121C – (Silêncio) Eu acho que a nível cognitivo, a nível cognitivo, não. Hã!... Portanto, quando eu pego num grupo, preocupo-me, em primeiro lugar, saber o que eles sabem, as competências que dominam Na nosso processo de avaliação, de avaliação dos professores, o domínio das competências de uso das novas tecnologias também se apontava, se valorizava esse uso (riso). Eu por acaso gosto muito de trabalhar no âmbito das novas tecnologias e tenho, aliás, escolhi uma ação referente aos “Quadros interativos”, já para o 2º Ano, apesar de muitos professores que lecionam o 4º Ano não o quiserem. Mas eu acho que dominar as competências tecnológicas é não só uma mais-valia para os nossos alunos como é uma mais-valia para mim.

Portanto, acho que acaba por influenciar, não concretamente, eu não estou a pensar todos os dias na competência que vou trabalhar naquele dia, mas de uma forma geral orienta o meu trabalho. Como lhe dizia há pouco, eu sei quais são as competências de Ciclo e, portanto sei que tenho que as trabalhar com os meus alunos.

Ent. – A professora leciona vai para 15 anos e, portanto, já tem termo de comparação entre ensinar de acordo com o modelo dos “Objetivos Educacionais” e lecionar de acordo com as competências. E relativamente aos seus alunos, notou alguma diferença, isto é, os alunos mostraram-se mais satisfeitos, mais motivados, mais interessados?

E121C – É assim. Confesso que tenho 15 anos de serviço mas são pouco, são pouco diversificados. Ou seja, eu trabalhei. Trabalhei metade do meu tempo de serviço numa escola onde, eventualmente, as competências, que na altura já estavam definidas, diria

que talvez não, não eram tidas em conta. Neste novo Agrupamento onde eu trabalho (fomos interrompidos por uma empregada do café)...

... É como lhe dizia, reconstruindo o meu percurso profissional, eu estive numa escola, numa escola considerada muito difícil, pertencia a um TEIP, com alunos que fugiam bastante da norma, alunos muito, muito problemáticos num ambiente onde imperava a droga, com muitos alunos de origem cigana, e, portanto, a definição de certas competências era completamente desadequado, hã! ou seja, o querer atingir-se determinadas competências com aquele grupo de alunos era muito, muito difícil, para não dizer impossível. A nossa grande preocupação, naquela escola, eram as competências sociais, o saber estar na sala, na escola, no recreio, interação entre os colegas sem andar à bulha.

No agrupamento onde estou agora é diferente. Já podemos valorizar mais essas competências que vão para além das competências sociais. As competências cognitivas já entram no processo. Nós, nesta escola onde eu estou já priorizamos os conhecimentos e só depois os comportamentos. As competências comportamentais também entram no nosso ensino e na nossa avaliação, mas em percentagens completamente diferentes que uma escola TEIP privilegia. A percentagem é perfeitamente inversa àquela que se verificava naquela outra escola que era TEIP.

Ent. – Professora, tem alguma evidência quanto aos resultados escolares e formativos dos seus alunos, no sentido da sua melhoria, que esta nova abordagem curricular propiciou ou, se pelo contrário, contribuiu para piores resultados?

E121C – É assim. O Manual com que nós trabalhamos, por exemplo, ele está sempre ou pelo menos remete frequentemente para o âmbito de uma determinada competência e, portanto, acabamos por hã!... no fundo ir um bocadinho ao encontro do que é esperado pelo currículo, pelo trabalhar o currículo.

Quanto à melhoria ou não relativamente aos resultados, eu acho que melhorou, eu julgo que sim, eu julgo que melhorou o ensino e o desenvolvimento deles, mas quanto a dados, não tenho. Sinceramente falando não tenho dados objetivos, não tenho nenhuma evidência que me permita comparar o antes com o atual. Mas a minha perceção é de que os resultados dos nossos alunos melhoraram.

Ent. – Tem conhecimento de resistências particulares ou coletivas à aplicação deste modelo, deste trabalhar das competências?

E121C – Ora bem, sabe tanto ou melhor que eu que quando há uma mudança ela é naturalmente acompanhada por resistências por parte das pessoas. Nós, naturalmente,

tendemos a resistir, e ainda muito mais quando essa mudança é para algo desconhecido, para algo que não dominamos. Quanto ao que objetivamente me pergunta, tenho, claro que tenho conhecimento de resistências e até há professores que manifestam abertamente a sua não concordância, a sua resistência, que acham que é há!... burocracia a mais. Enfim (silêncio).

Ent. – E como explica ou como interpreta essas resistências?

E121C – Creio que já lhe respondi, pelo menos em parte, a isso. Há uma resistência natural à mudança. O desconhecido provoca sempre em nós medo, receio, preocupação. Mudar nunca é fácil. Menos fácil se torna quando não nos sentimos ou quando não somos acompanhados, apoiados, motivados para mudarmos.

Eu creio que é um pouco o que se passa com esta mudança curricular para as competências. Talvez porque, eu acho que tem sido não como um elemento facilitador mas mais como um elemento complicador da nossa atividade. Às vezes, eu sei que é importante e necessário definir linhas orientadoras, mas estas são de uma forma tão, tão, tão global, definidas de uma maneira tão geral que, por vezes, dá aso a várias interpretações. Eu penso que é isto e que devemos ir por aqui, outro pensa outra coisa e que deve seguir por outro caminho, a discussão instala-se. Pronto, não sei se isso é perda de tempo ou não mas que complica a quem tem de dar aulas, a quem tem de planificar essas aulas (riso) a quem tem de gerir, simultaneamente, uma série de coisas, lá isso complica.

Ent. - Então, e no seguimento do que me acaba de dizer, se eu lhe pedisse que me nomeasse obstáculos ou barreiras à implementação deste modelo curricular, o que me diria?

E121C – Obstáculo, barreiras... (pensativa) Eu julgo que existem... Um dos obstáculos que posso nomear é as mudanças permanentes na área da educação. Decreta-se uma dada mudança, implementa-se e logo aparece uma outra que vem substituir a anterior. A acompanhar estas mudanças aparece a publicação de documentos que temos que conhecer, analisar, interpretar, aplicar. Tudo isto acaba por causar e desviar um bocadinho a atenção dos professores e a dificuldade em orientarem-se no meio de tanto documento. Com que documento se hão de organizar, com que linhas com que se hão de coser.

Eu tenho, se me perguntar eu não tenho nenhum dossiê... eu tenho uma pasta no meu computador onde guardo todos os documentos que me enviam (riso) e dos quais eu faço

umas leituras transversais dos mesmos e, eventualmente, se me surgir alguma dúvida vou lá consultar.

Ent. - Para além das mudanças constantes e da multiplicidade documental, não vislumbra, não identifica mais nenhum obstáculo?

E121C – Um outro obstáculo é, eventualmente, a falta de formação dos professores para trabalhar as competências. Se é importante nós reciclarmos as nossas práticas pedagógicas e os nossos princípios em termos de didática, e a modalidade das competências pressupunha essa reciclagem, eu acho que era importante rever a nossa formação inicial e a nossa formação contínua. Preparar os professores para trabalharem e avaliarem as competências, preparar os professores para aquilo que deles se esperava ou era suposto que eles fizessem, Portanto, mas não teóricos, daqueles que estão no conforto dos gabinetes, que não conhecem o terreno e não se sabem movimentar nele (gargalhada).

Ent. – Portanto, entende que um dos obstáculos é a distância existente entre a teoria e a prática?

E121C – Exato! Exatamente! Tem que censurar esta minha ideia (gargalhada).

Ent. – Professora, em seu entender quais as competências que a escola valoriza e/ou desvaloriza?

E121C – Que competências valoriza?

Ent. – Para ser mais objetivo: os professores nas suas práticas de ensino e de avaliação deitam mão a um conjunto de instrumentos, nomeadamente de testes escritos, Exames. E ao promover estes instrumentos, vai medir algumas competências, mas não as medirá todas, como é óbvio. Assim, nos seus processos de ensino e de avaliação quais serão as competências que valoriza e desvaloriza?

E121C – (Silêncio) Eu acho que a escola valoriza, continua a valorizar os conhecimentos, certos conhecimentos que se julgam importantes possuir, hã!... hã!... Não sei como hei de explicar isto, valoriza, por exemplo no caso da Matemática, eles têm, eles não têm que saber, não têm que ter na ponta da língua todos os conhecimentos e todas as formulas, mas têm que conseguir chegar lá, ter ou adotar diferentes estratégias para, por exemplo, conseguirem resolver um dado problema.

Eu julgo, por exemplo, que esta nova Matemática que se ensina, vai ao encontro dessa competência, que não se confunde com uma bagagem de conhecimentos, mas sim como é que o aluno consegue chegar, aceder ao conhecimento, por que caminhos, hã!... e saber utilizar esses conhecimentos em diferentes situações. Não se vai pelo

memorizado, hã!... porque está provado que quando algo se limita a ser memorizado é esquecido logo, é esquecido passado muito pouco tempo. Um mês já era muito bom (riso).

É assim, mas continua, continua a avaliar-se os alunos pela, pela, não pela forma como acedem aos conhecimentos, mas pela bagagem que mostram, pela quantidade de conhecimentos possuídos, que os alunos conseguiram arrecadar e que depois são capazes de despejar naquele momento específico como, por exemplo, o Exame ou a prova escrita. Nós continuamos a valorizar muito as provas escritas, vulgo testes escritos

Ent. – Posso inferir das suas palavras que a avaliação efetuada continua a incidir sobre os conhecimentos?

E121C – Exatamente! Sem sombra de dúvida. Os Exames, por exemplo, que são endeusados por muita boa gente, só permitem avaliar conhecimentos e muitas poucas competências. E tenho dúvidas se avaliará as competências mais importantes. Se é que há competências mais importantes que outras. Estou a pensar alto.

Ent. – Professora, como deve saber, o Ministro Nuno Crato, há relativamente pouco tempo, fez sair por Despacho que já neste ano letivo os professores não deveriam ter em consideração as competências. Por outras palavras, “despachou” a “morte” das competências.

E121C - Pois! Eu soube por uma colega minha. Essa minha colega fez uma grande festa. Ela já sabia de antemão e eu não sei como é que ela sabia. Ela é realmente uma pessoa que se interessa por estes assuntos relacionados com a Educação. De fato, ela aproximou-se de mim e disse-me com um grande sorriso nos lábios, mais ou menos isto: “Deixa-me dar-te uma grande e boa novidade, o ministro da educação aboliu as competências. Já não era sem tempo. Até que enfim que veio alguém que veio pôr as coisas no lugar”. E, realmente, passados alguns dias confirmou-se com a publicação do despacho que referiu. Eu julgo que essa minha colega estava associada a um sindicato qualquer e, portanto, andava bem informada. Tenho a convicção de que quem faz parte de algum sindicato tem alguma informação privilegiada.

Ent. – O ministro ao abolir as competências recentrou o currículo nos conhecimentos essenciais. Como interpreta esta recentração curricular nos ditos conhecimentos essenciais?

E121C – Nos conhecimentos?... (silêncio) Eu estava a aqui a pensar numa coisa que eu também acho importante dizer. Eu soube dessas mudanças através da comunicação

social e, portanto, são tantas as coisas que eles dizem que eu acabo por desvalorizar a maior parte. Quero com isto dizer que se essa mudança fosse assim tão importante, ela deveria chegar até nós por via oficial, deveria ter vindo da, da, da direção executiva da escola ou Agrupamento. A Direção deveria ter reunido os professores ou solicitar aos chefes de Departamento essas reuniões e comunicarem: “A partir deste momento, e de acordo com o despacho ministerial, as competências deixam de ser tidas em conta e deixam de ser avaliadas e, portanto, vamos voltar ao antigamente”. Quer dizer, fazer desse fato um verdadeiro acontecimento e refletir sobre isso e, pelo menos no que diz respeito à minha escola, tal não aconteceu. O que me faz adivinhar que, muito provavelmente, esta mudança não veio mudar nada, veio apenas repor ou formalizar ou oficializar aquilo que já se fazia. Como lhe dizia há pouco, as pessoas realmente transcreveram para os documentos formais essa linguagem das competências, as “Programações”, “os diferentes “Projetos Curriculares”, etc. Mas na prática, as pessoas continuaram a fazer como sempre fizeram.

Ent. – Pegando nas suas palavras, os dirigentes escolares também desvalorizaram essa mudança curricular da autoria do Ministro Nuno Crato?

E121C – Claro! Se isso fosse realmente importante teriam feito desse momento um momento importante na escola e não fizeram. As coisas passaram-se como se nada se tivesse passado. Se assim fosse, todos os papéis que eu tinha anteriormente e pelos quais me guiava rasgava-os e venha um novo documento pelo qual eu tenho que me orientar. Não as coisas sabem-se ou são divulgadas por *mail* como se fosse... Não há realmente tempo, interesse, sei lá, para parar, para dedicar à reflexão sobre uma nova realidade que, se calhar, é importante para orientar os professores.

Ent. – E, já agora, tem memória se em 2001, a quando da reorganização ou da revisão curricular de que temos vindo a conversar, se houve esse tipo de reuniões que acaba de reivindicar?

E121C – Não me recordo, Sinceramente não me recordo. Mas, pra não ter memória, muito provavelmente não existiram.

Ent. – Mas, e desculpe-me, acabou por não me dizer como interpreta esta mudança, ou esta recentração do currículo nos conhecimentos essenciais?

E121C – (Riso). Não sei o que é isso. Explique-me lá o que é isso.

Ent. – O Ministro Nuno Crato, com o seu despacho, enterrou as competências e impõe que se preste a atenção, o nosso foco, nos conhecimentos essenciais, sendo que esses conhecimentos são os da Matemática e os de Português ou Língua Portuguesa.

E121C – Uhm!... Uhm! Pronto! Digamos que a partir de agora voltamos a dar importância aos conhecimentos. O que realmente interessa são os conhecimentos e não as competências, o saber fazer. É isso que me está a querer dizer? Os conhecimentos *per se* servem para quê? Mas talvez... Para saber fazer é preciso ensinar como fazer e, às tantas, muitos professores, não sabem. E também temos de ter muitas ferramentas, instrumentos para os alunos experimentarem, trabalharem as competências. Trabalhar as competências é mais difícil do que trabalhar os conhecimentos. Portanto, talvez o sucesso seja mais fácil no conhecimento do que no saber fazer, nas competências. Mas de que serve sabermos muitas coisas, termos muitos conhecimentos se não soubermos partilhar esses conhecimentos, oralmente ou por escrito, se eu não sei fazer uma carta a reclamar ou a solicitar algo, se nas diferentes situações que me vão aparecendo eu não uso esses conhecimentos?

Não sei, sinceramente, não sei qual é a ideia do ministro (gargalhada). Mas, talvez não seja para levar a sério, daqui a pouco virá outro, com novas ideias e, portanto, esta política, cada governo tem ideias diferentes sobre a educação e, portanto... Às vezes dou comigo a pensar se devemos dar crédito aos nossos responsáveis políticos. E julgo que não estou sozinho se tiver em conta o que vou ouvindo por parte de muitos colegas com quem vou conversando.

Quando, daqui a três ou quatro anos, vier um outro governo, se é que virá outro, será uma nova política. A gente tem que ir vendo e andando e devemos dançar ao som da música, do ritmo (riso). A música são os conhecimentos, então trabalhamos de acordo com eles; se a música são as competências, trabalhamos as competências (gargalhada). Devemos sempre tentar cumprir com o que nos exigem. Quem é profissional deve ser assim.

Ent. – Professora, muito obrigado por se ter disponibilizado para partilhar comigo as suas ideias. Fico-lhe grato.

E121C – Foi um gosto muito grande. Se precisar, disponha.

Entrevista 13

Ent. – Professor, como é do seu conhecimento, em 2001, assistimos a uma reorganização curricular ou como é designada por outros, uma revisão curricular do Ensino Básico. Digamos que foi a partir deste momento que o discurso das competências entrou nos discursos pedagógico e curricular portugueses. De lá para cá, consultando a literatura da especialidade e ouvindo as vozes dos professores na sala de professores e noutros centros de discussão, este discurso das competências tem sido aprendido de duas maneiras diferentes. Para uns, trata-se de uma moda e, como tal, mais cedo ou mais tarde desaparecerá; para outros, trata-se de um vetor estruturante na mudança do olhar dos professores e nas suas práticas. Com qual das posições se identifica?

E13Mat3C – Identifico-me um pouco com as duas. Hã!... Hã!... as designações ou os nomes que se dão às coisas, para mim, são o menos importante. Acho que o que verdadeiramente interessa é a substância. Ela é melhor que o nome que encontremos para a designar. Ou seja, antes de aparecer as competências, tínhamos os “Objetivos”, trabalhávamos com e para os “Objetivos Educacionais”, os “Objetivos de Aprendizagem”, não é? Depois, os “objetivos” foram substituídos pelas “Competências”. Agora, já se começa a falar de “Metas de Aprendizagem”. Chame-se-lhe “Objetivos”, “chame-se-lhe “Competências”, chame-se-lhe “Metas”, hã!... o verdadeiramente importante é aquilo que está definido em termos do que é preciso que à saída de um dado ciclo de estudos, Básico ou Secundário, hã!... em termos de aprendizagem, os alunos tenham adquirido. Se lhes quiserem chamar “Objetivos”, chamem-lhe “Objetivos”, se lhes quiserem chamar “Metas” chamem-lhe “Metas”. A questão é que isso esteja definido de uma forma clara. À partida de cada ciclo isso tem que estar bem definido, que aprendizagens é que os alunos têm que atingir e que haja, depois, uma verificação coerente por parte do sistema dessas aprendizagens. Para mim, a designação é puramente irrelevante.

Ent. – Mas, se me permite, as diferentes designações que acabou de aludir, conduzem-nos ou orientam-nos para diferentes modos de trabalhar, diferentes práticas.

E13Mat3C – Não me parece. Não concordo com isso. Não, não... Quando se define que, no meu caso da Matemática, que um aluno tem que adquirir a competência da comunicação, ou tem que adquirir a competência de resolver problemas, hã!... enfim, só para dar dois exemplos, essas entre aspas “competências” não são mais do que anteriormente era definidos como objetivos. Não é mais do que aquilo que é definido

agora, não sei se já foi ou se ainda não foi, como “meta de aprendizagem”. A maneira como eu trabalho o currículo é no sentido de garantir as aprendizagens e há uma aprendizagem que é a de comunicar os meus raciocínios, saber comunicar matematicamente, há uma aprendizagem que é hã!... saber resolver problemas ou conseguir resolver problemas. Portanto, repito, para mim é indiferente a designação.

Ent. – Continuando ainda com as origens desta revisão curricular do Básico de 2001, que razões, que motivos terão estado na base, na origem da necessidade de mudança curricular?

E13Mat3C – Na época, vamos lá ver, há 12 anos atrás, eu acho que muitas das mudanças curriculares em Portugal, hã!... têm sempre hã!... filosofias subjacentes ou políticas subjacentes e, uma delas, é a política económica, não é?

Em 2001, nós estávamos num país em que, de certa maneira, havia condições e parece que dinheiro para gastar com a educação e tínhamos, se bem me lembro, índices de reprovações e de abandono escolar bastante elevados. Talvez por isso, se sentisse a necessidade de mudar alguma coisa Por isso, um dos vetores da mudança foi, por exemplo, a introdução das Áreas Curriculares não disciplinares, mais concretamente, a “Área de Projeto”, a “Formação Cívica” e a, e o “Estudo Acompanhado”. Ou seja, o Estado investiu mais dinheiro, mais recursos económicos e humanos e mais horas para fazer isso.

No ano passado, ou no final do ano passado assistimos como, enfim, como este novo governo e no contexto de crise em que vivemos, a abolição disso tudo. Mais do que uma importância, uma pertinência pedagógica ou curricular foi e é uma questão económica, melhor uma questão economicista, ponto um.

Hã!... ponto dois, as mudanças são operadas também com base na investigação que se vai produzindo no âmbito da educação. Tenho para mim que, muitas das alterações que se vão produzindo ao longo dos tempos, nomeadamente as curriculares, têm a ver com um conjunto de teses e de investigações feitas no contexto do Ensino Superior, e que foram realizadas num determinado espaço temporal, datadas, portanto, e que, não sei por que razão, mas que sobrepõem como metodologias, como práticas, como indicações daquilo que dever ser e como deve funcionar o Sistema Educativo (silêncio).

Ent. – E não acha que a investigação é um caminho deveras importante para refletir sobre o que se faz o que se pode e como pode fazer? Não é na investigação científica que os decisores políticos, nomeadamente os decisores no âmbito da educação, se devem fundar?

E13Mat3C – Quando eu digo que tais investigações se sobrepõem ou funcionam como indicadores do Sistema de Ensino. Quero dizer duas coisas. Em primeiro lugar, de fato entendo que a universidade é um dos locais por excelência de produção do conhecimento e, assim, é natural que as políticas sejam iluminadas por este conhecimento. Por outro lado, frequentemente, os investigadores universitários produzem esse conhecimento mas, de certa forma, desligados da verdadeira realidade. Não estão no terreno. E este terreno é muito mais duro, é muito mais árido do que eles pensam ou dizem. Frequentemente, aproveitam-se dos professores do Básico e do Secundário, mas depois esquecem-se deles, não fazem acompanhamento, desligam-se das escolas e dos professores.

Ent. – Professor, como também deve saber, nessa mesma época foi produzido um documento denominado “Competências Essenciais do Ensino Básico”, documento orientador do olhar e das práticas dos professores. Curiosamente, ou talvez não, para o Ensino Secundário não foi produzido um documento similar. Como entende ou como interpreta isto?

E13Mat3C – É verdade. Formalmente não foi produzido um documento semelhante para o Ensino Secundário, embora eu só possa falar pela Matemática e não pelas outras disciplinas curriculares, muito embora, mais tarde, também tivessem sido definidas competências para a Matemática.

Ent. – Sim! Com efeito, as diferentes disciplinas ou os diferentes autores dos programas das diferentes disciplinas incluíram a linguagem das competências.

E13Mat3C – Exatamente! Também me parecia que assim era.

Ent. – Mas, de qualquer dos modos, para o Secundário não existe um documento orientador análogo ao produzido para o Ensino Básico?

E13Mat3C – Sim, sim é verdade. A minha interpretação dessa ausência é a seguinte: hã!... o Ensino Básico era, na altura, até ao 9º Ano e a escolaridade obrigatória coincidia com o Ensino Básico, não é? Hã!... Portanto, aquilo que se fez está no âmbito daquilo que se considerava ser hã!... a escolaridade obrigatória e acho que a definição das competências na escolaridade obrigatória hã!... permitia, de certa maneira, como é que eu hei de dizer isto, é mais uma maneira de tentar garantir a escolaridade obrigatória. O Ensino Secundário é orientado por ideias diferentes. Como corredor para o Ensino Superior, estou em crer que, subjacente a essa não produção de um documento orientador das competências, poderá estar a ideia de que as competências contam pouco, ainda que não de uma forma explícita. O que verdadeiramente interessará serão os

conteúdos, os saberes ou os conhecimentos. E as competências, muitas vezes, hã!... fugiram um bocado àquilo que as pessoas estavam habituadas como era a definição dos objetivos, porque as competências são mais, são mais, foram definidas de um modo mais abrangente do que aquilo que eram os objetivos. Os objetivos eram mais específicos em relação aos conteúdos, em relação às metodologias, em relação aos processos inerentes a cada disciplina. E, quando se definiram as competências, vieram as competências gerais, e só depois as competências específicas de cada disciplina, não é?

Esta interpretação é assim um bocado entre aspas, hã!... enviesada, mas é a interpretação que eu faço, pois é a primeira vez que estou a pensar nisso.

Ent. – O que é para si, no essencial, a competência ou as competências?

E13Mat3C - Ui! Isso é uma pergunta difícil. Se quem de direito teve dificuldade em defini-las, então eu... Eu não sei se sei responder à sua pergunta. O que é uma competência?

Ent. – Se quiser, pergunto-lhe de outra maneira: o que é um aluno competente?

E13Mat3C – O que é um aluno competente? Um aluno competente, em termos programáticos, no final do 3º Ciclo, é um aluno que é capaz de alcançar os objetivos da avaliação externa. Ou seja, e agora podemos questionar sobre os níveis de competência. Por exemplo, um aluno que tira o nível 3 no Exame do 9º Ano, eu não posso dizer que seja um aluno incompetente. Se ele tirou 3 no Exame nacional do 9º Ano, há um conjunto de aprendizagens que ele fez, que ele adquiriu, aprendizagens essas que estavam definidas pelo sistema e que foram, portanto, validadas por esse mesmo sistema. Um aluno que tira 4, que tira 5, atingiu um patamar superior. E essas competências foram igualmente validadas e validadas mais em termos de quantidade e/ou mais em termos de quantidade.

A competência, no fundo, é o atingir a competência ou o validar essa competência, é uma demonstração de que a aprendizagem foi realizada. Não sei definir a competência melhor.

Ent. – Não?

E13Mat3C – Não!

Ent. – E como construiu o seu conhecimento sobre as competências?

E13Mat3C – (Riso) A construção não foi difícil. Como eu sei pouco de competências o conhecimento que construí a propósito delas também não pode ser muito grande. O edifício é muito pequeno.

Ent. – É o seu conhecimento e o que me interessa é esse seu conhecimento.

E13Mat3C – Uma parte inerente ao meu trabalho como professor é estar, em primeiro lugar é estar atualizado no que diz respeito à legislação produzida, e à documentação produzida pelo Ministério; em segundo lugar, procurar estudar, de certa maneira, alguma parte dos temas em que tenho mais fragilidades, não é? e aqui entra também, também a formação contínua, da formação que fui fazendo nomeadamente no que respeita às competências.

Ent. – Deixe-me aproveitar essa sua ideia. Pelo seu tempo de serviço, depreendo que na sua formação inicial não tenha abordado a problemática das competências?

E13Mat3C – Não, nunca! Como deve saber a tendência na época era dos “Objetivos”.

Ent. – E no âmbito da sua formação contínua? Teve acesso a ações de formação direcionadas para esta temática, para esta problemática das competências?

E13Mat3C – Ora, vamos lá ver. Hã!... Tive, não lhe sei dizer agora quais foram, mas tive. Já não me lembro, mas tive, sei que frequentei. Cheguei a frequentar uma ação qualquer, não sei se foi promovida pelo Departamento do Ensino Básico ou se foi pelo Centro de Formação a que pertencia a minha escola, ação essa no âmbito dos novos programas de Matemática e onde, uma parte da dita ação tinha a ver precisamente com a formulação de competências específicas da Matemática. Não lhe sei dizer qual foi a ação, mas tive.

Ent. – Posso concluir, então, que de uma forma ou de outro teve acesso a ações de formação no âmbito do tema das Matemáticas?

E13Mat3C – Tive, tive. Pelo menos aquela que lhe referi há pouco. Sinceramente, não me lembro se tive mais alguma.

Ent. – E os seus colegas de grupo e de escola, também tiveram acesso a ações de formação orientadas para as competências.

E13Mat3C – Eu tendo a dizer que sim. Eu acho que na globalidade os professores tiveram acesso a ações de formação. Na globalidade.

Ent. – Acesso a ações de formação sobre as competências ou a informação?

E13Mat3C – À informação e à formação.

Ent. – Mas, no entanto, não se lembra de nenhuma ação de formação específica?

E13Mat3C – Para ser sincero, não. Não me recordo (silêncio).

Ent. – Do seu ponto de vista, a implementação deste novo modelo curricular das competências implicou mudanças nas práticas dos professores ou não? Os professores

passaram a encarar o currículo com olhos diferentes, a trabalhá-lo de modo diferente do modo anterior ou não?

E13Mat3C – Essa é, essa é sempre a questão principal. Hã!... E... aqui há uns tempos atrás, mais concretamente em 2006, frequentei uma ação de formação no âmbito da aplicação das novas tecnologias no ensino da Matemática. E o formador, às páginas tantas, num daqueles momentos de reflexão que são promovidos, disse uma coisa engraçadíssima e que eu concordo em absoluto. Dizia ele que “Ando um ano inteiro a aplicar estas novas tecnologias a uma turma minha. Investigação para aqui, investigação para acolá, avaliação dos resultados, descoberta para aqui, descoberta para acolá e, quando cheguei ao final do ano letivo a conclusão a que cheguei foi que os resultados obtidos pelos meus alunos foram sensivelmente iguais ou até inferiores àqueles que, na turma ao lado, um colega meu obteve com a sua turma que não tinha andado a experimentar esta modalidade de trabalhar. Ponto um.

Ent. – Quando dizia que o colega ao lado não trabalhava de acordo com este modelo que o professor estava a trabalhar, está a querer dizer que ele trabalhava, por assim dizer, do modo clássico? Quadro, giz, exercícios?

E13Mat3C – Exatamente! Exatamente! É interessante verificar que, e se calhar não tem nada a ver com o tema da nossa conversa, se nós formos analisar os famosos rankings das escolas, não é?, as escolas públicas não aparecem nos primeiros lugares e se a gente for ver o ensino ministrado nos Colégios ou Externatos, o modo como lá se trabalha, é um modo que se apoia no modelo tradicionalista. Estou a falar da Matemática, nos outros reinos não meto a colher. Ou seja, o professor apresenta a matéria e às vezes, entre aspas, muito mal apresentada, e de seguida o aluno leva quilómetros de exercícios, de trabalhos de casa com exercícios para resolver. Competição, competição, competição. Isto é o contrário de tudo o que é a metodologia do Ensino Básico a partir da, não é só a partir da Reforma, já antes da Reforma se começou a tentar que as pessoas fizesse isso. E, no entanto, quando vamos a analisar os resultados os dos colégios apresentam-se lá em cima. Há qualquer coisa que não está a funcionar.

Ent. – O que pretende dizer com isso?

E13Mat3C – O que eu quero dizer é que, muitas vezes, o facto de acharmos que a mudança nas metodologias, dos modos de trabalhar hã!... é a solução, mas eu acho que, às vezes, não é. Ou não tem a ver apenas com as metodologias. Porque, desde 2001, nós temos tido um problema, que é o problema mais grave do nosso país, que é... tudo isso vem associado às competências. Vou voltar ao que disse há bocado. As competências,

as mudanças metodológicas que vêm associadas a elas vêm associadas a um conjunto de fatores que vêm contribuir para um objetivo principal que é o de garantir a escolaridade obrigatória. Essa é uma das funções da escola, a massificação, o estender a escolaridade básica a todas as crianças e jovens. Isto em si não é mau. Não quero dizer que a massificação seja má. Agora, na minha opinião a alteração de resultados, nomeadamente de abandono escolar, de sucesso escolar, de taxas de sucesso, não têm nada a ver com as metodologias do ensino ou coisa que o valha. Tem apenas a ver com um conjunto de mecanismos que, muitas vezes administrativos, que são impostos às escolas e aos professores, nomeadamente em termos de critérios de avaliação, como se avaliam os alunos que garantem esse sucesso e não as metodologias ou o que está na base do ensino que se implementa nas escolas.

Ent. – Essa sua reflexão suscita-me uma outra pergunta: falou, há pouco da avaliação externa. Portanto, a avaliação externa, nomeadamente os Exames Nacionais, são um instrumento formal institucional de que a escola dispõe para avaliar os seus alunos. Mas esta avaliação externa não pode ser um obstáculo, uma barreira ao ensino por competências, a uma pedagogia das competências? Os pressupostos de uma avaliação externa, não contrariarão os objetivos e as práticas de um ensino para as competências?

E13Mat3C – Tem toda a razão na sua observação interrogante. A sua pergunta faz todo o sentido. Aliás, há coisa de duas semanas, realizou-se o Teste Intermédio de Matemática. Hã!.. A minha previsão é de que vai ser uma desgraça em termos de resultados, uma desgraça a nível nacional. E porquê? Precisamente porque o dito teste remetia principalmente para um conjunto de (silêncio), para um conjunto de aprendizagens, a maior parte delas traduzidas no Documento das Competências Essenciais do Ensino Básico, nomeadamente, a capacidade de raciocínio, capacidade de relacionar matematicamente, capacidade de comunicar matematicamente, e tudo isso foi uma verdadeira surpresa para os alunos. Portanto, a questão que põe tem toda a razão de ser, porque um dos problemas que temos em Portugal, em minha opinião, é que a avaliação externa não é congruente de ano para o ano. Ou seja, a avaliação que se faz está mais dependente daquilo que a sorte dita no Exame do que propriamente uma congruência do Exame com os Programas, com as competências para que apontam o Programa ou com aquilo que se pretende que seja avaliado em termos de aprendizagens na disciplina. Pelo menos em Matemática. O que digo é em relação à disciplina de Matemática.

Para ser mais claro ainda: nos últimos anos assistimos, por exemplo, a nível do 12º Ano, a uma elevada média a nível nacional a Matemática. Enfim, o elevado não é constante, mas em comparação com o que se verificava há dez anos atrás, em que o Exame tinha uma nota negativa, hã!... analisando os números, tivemos um sucesso fantástico. Se formos ver, o sucesso não é, na minha opinião, porque os alunos tenham aprendido mais, tenham desenvolvido mais as suas competências em Matemática, o sucesso é porque o Exame passou a ser, simplesmente, mais fácil.

Ent. – Ou menos difícil que em anos anteriores!

E13Mat3C – Ou menos difícil. E nós continuamos a ter uma avaliação externa que é, como é que eu hei de dizer isto, aleatória. Não é, na minha opinião, e continuo a referir-me apenas à Matemática, uma avaliação que não é coerente com aquilo que o Programa, os Programas ou os objetivos ou as metas, chame-lhe o que quiser, traçaram. Porque quando for coerente, quando for coerente, quer no 12º Ano quer no 9º Ano, nós vamos ter um problema desgraçado outra vez. Vai ser, outra vez, um grande, um grande insucesso.

Ent. – Esta mudança curricular perspectivava, em meu entender, um novo olhar sobre o currículo, novas práticas, novos modos de trabalhar por parte dos professores...

E13mat3C - Estou completamente de acordo.

Ent. - ... Em que medida e de que forma esse novo olhar se refletiu no seu modo de trabalhar com os seus colegas?

E13Mat3C – No meu trabalho na escola? Está a querer referir-se ao trabalho cooperativo, basicamente, não é? hã!... Pouco, pouco, porque, porque quando estamos numa organização como a escola, e quando estamos a falar de pessoas que trabalham numa escola, hã!... nós temos de abordar também a questão dos aspetos relacionados com a motivação para o trabalho.

Hã!... Se, em 2001, e nos anos que se lhe seguiram, nos cinco anos que se lhe seguiram, hã!... os professores em Portugal tinham alguma perspectiva de evolução na sua carreira e, a partir de certa altura, deixaram de a ter. E, mesmo nessa altura, em que tinham essa perspectiva de evolução, nunca perceberam muito bem o que é que... porque é que teriam de trabalhar cooperativamente quando não viam, quando isso não implicava uma, uma vantagem visível em termos da sua carreira profissional. Dito de outra maneira. Eu, sozinho, consigo preparar as minhas aulas, consigo cumprir aquilo que me é exigido com os meus alunos, a que propósito é que eu tenho de colaborar, cooperar com os meus colegas? Ainda mais se não consigo ver qualquer vantagem nisso? A minha

interpretação é esta, não quer dizer que não o tenha feito, mas é a minha interpretação. Ou seja, não houve nunca uma visão de que dentro da organização o trabalho cooperativo dos professores seria valorizado. Mesmo nesta polémica toda que houve a propósito da avaliação dos professores, essa componente da cooperação, e dentro daqueles descritores todos que existiam, enfim, nem sei como lhes hei de chamar, se a gente olhasse para aquilo, o avaliar a cooperação entre os colegas era algo que aparecia ali de uma forma muito, muito difusa. Assim, a minha interpretação é: os professores continuam a não ver ou a não sentir qualquer vantagem para trabalhar cooperativamente. Ponto um.

Se o meu trabalho se alterou relativamente àquele que desenvolvia anteriormente? Para ser sincero, mudou pouco. Mudou alguma coisa, mas mudou pouco. Mudou apenas no sentido de que há, agora, mais atenção para a coerência. Por exemplo, a nível dos professores que lecionam o mesmo ano, hã!...nomeadamente a nível dos critérios de avaliação, houve alguma mudança. Coisa que não existia antes de 2001. A nível dos critérios de avaliação, eles são mais uniformes, hã!...e há mais hã!...como é que eu hei de dizer, entendimento entre os pares nesse sentido.

Ent. – Mas repare. Se não fosse mais, a legislação produzida pelo Ministério impunha que a linguagem ou o discurso das competências fosse vasada para os documentos oficiais da escola. Verificou-se isso? Essa transferência?

E13Mat3C – Mas a legislação também impõe o primado do pedagógico sobre qualquer outro, nomeadamente o administrativo, o critério económico. Isso está exarado na legislação e a prática diz-nos que não é nada disso que acontece, não é nada disso que se faz. Portanto, mesmo que as ideias estejam nos documentos isso não significa que sejam aplicadas.

Ent. – Do que me está a dizer posso deduzir que, mesmo que o discurso das competências tenha sido exarado nos documentos formais, isso não significou que tal tenha levado a uma mudança nas práticas dos professores?

E13Mat3C – Eu não estou a dizer que hã!... hã!... Enfim, eu acho que muitas vezes, fazem-se leis muito bonitas, muito bem feitas, não ponho isso em questão, a questão é a aplicabilidade dessas mesmas leis e as condições que dão para que elas sejam aplicáveis. Mais, às vezes, a lei está descon... descontextualizada daquilo que é a realidade das escolas. Por exemplo, então os professores têm que trabalhar cooperativamente mas, ao mesmo tempo, nas horas do seu horário de que dispõe para esse tipo de trabalho cooperativo... tem que fazer “substituições”, tem que fazer todo

um conjunto de tarefas dentro da escola que lhe roubam o tempo para trabalhar com os outros colegas. Não há tempos para se encontrarem. Eu sei que isto pode soar a desculpa esfarrapada, não é?, mas na prática é a realidade dos professores. Se virmos os horários dos professores facilmente reparamos que eles não têm tempos reservados para os professores se encontrarem, o trabalho cooperativo é uma questão puramente ultrapassada e são critérios administrativos a ditarem a realização dos horários, ou se quiser são critérios de arquitetura de horário, no sentido de encaixar melhor aqui do que ali, que baseiam o horário dos professores. O que eu quero dizer com isto tudo é que a cooperação entre os professores, o trabalho em equipa, a participação dos professores em ações de formação, hã!... hã!..., tudo isso fica logo impossibilitado à partida. Eu já fiz horários durante três anos e sei do que estou a falar. Há uma multiplicidade de condicionantes que se afirmam em primeiro lugar, que se sobrepõem a essa variável do trabalho em equipa e coisas do género. Só um exemplo (tosse) nós temos ou tínhamos hã!... o famoso Plano de Matemática que vigorou durante três anos e que foi lançado pelo Governo anterior, da anterior Ministra Maria de Lurdes Rodrigues, e nesse Programa estava definido, uma das coisas que estava definida nesse Plano da Matemática, aquilo estava dividido por áreas, as escolas apareciam divididas por áreas e depois os professores de Matemática reuniam-se, ou seja estava previsto a reunião de professores das diferentes escolas numa determinada tarde ou numa determinada manhã da semana. E, enfim, recebeu-se, eu penso que todas as escolas receberam no início do ano, um mail ou um ofício onde se pedia que na elaboração dos horários daquele ano tivessem esse cuidado, tivessem esse tempo ou esse espaço de reunião em atenção. Se escolas houve que levaram isso em consideração, outras não ligaram nada, não ligaram nada a isso. Então, onde estão os espaços e os tempos para o trabalho de colaboração?

Ent. – E em que medida esta reformulação curricular teve implicações no trabalho com os alunos?

E13Mat3C – Afetou. No meu caso particular implicou mudanças. Tem a ver também com outra perspetiva e que é... a partir de certa altura os meios tecnológicos hã!... os meios tecnológicos aumentaram muito e a maneira de usarmos a tecnologia na sala de aula melhorou muito. E eu penso que no meu caso particular isso foi muito importante porque me permitiu usar um conjunto de recursos dentro da sala de aula que eu não usava anteriormente. Não sei se essa mudança tecnológica teve a ver diretamente com a mudança curricular ou se foi a própria evolução da tecnologia que me permitiu fazer hã!... usar esses meios dentro da sala de aula. Não sei distinguir mas que é um facto, é.

Ent. – Mas houve alguma alteração no modo de trabalhar, houve adoção de novas metodologias independentemente dessa adoção ser consciente ou inconsciente e se esses novos modos de trabalhar teve reflexos nos resultados escolares e educativos dos seus alunos?

E13Mat3C – Lá estamos nós outra vez! Se nós analisarmos, do ponto de vista pragmático, foi um sucesso completo. Se eu comparar, se eu pegar numa turma do 9º Ano, sei lá, nos meus anos iniciais de trabalho, ou do 7º Ano, e analisar o que foi o sucesso e o insucesso escolar dessas turmas, há quinze, vinte anos atrás, e se pegar numa turma pós-revisão curricular e comparar os números, os resultados foi um sucesso tremendo, um sucesso tremendo. Agora, se isso significou que os meus alunos ficassem a saber mais Matemática do que a que sabiam aqueles que foram meus alunos há quinze ou vinte anos, aluno que eu, eventualmente, até chumbei, não é politicamente correto dizer “chumbei” mas eu digo “chumbei” nesses anos, isso deixa-me muitas, muitas dúvidas.

Ent. – Professor, tem evidências de resistências em relação à implementação deste modelo curricular?

E13Mat3C – Está a falar em relação a 2001, não é? Tenho! Por exemplo, o ensino experimental da ciência. Agora, já não estou a falar da Matemática, mas da Física e da Biologia e das outras ciências ditas duras. Enfim, porque passei pela direção de uma escola, sei bem das resistências que houve em termos de mudança nessas áreas em relação à necessidade de usar o ensino experimental.

Nos primeiros anos, eu estou a falar, eu estive no Conselho Executivo de 2003 até 2005, portanto, um tempo posterior à pós-revisão curricular, e houve bastantes resistências por parte dos professores dessa escola na implementação do ensino experimental. Estou a falar essencialmente do ensino experimental das ciências. Hã!... Depois, há um pau de dois bicos, outra vez. Hoje assiste-se a muito ensino experimental nessas áreas e, depois, quando chegamos aos Exames, estou a falar do Ensino Secundário, verificámos que há uma distância, muitas vezes uma grande distância entre aquilo que os Exames exigem e aquilo que os alunos fizeram durante todo o ano.

Ent. – Pegando nessa sua ideia. Obviamente que os Exames medirão algumas competências, mas não medirá as competências todas e nem sei se medirá as mais importantes, se é que há ou se possa falar de competências mais importantes que outras. Neste sentido, quais as principais competências que a escola valoriza e desvaloriza?

E13Mat3C – A escola no seu todo ou...?

Ent. – A instituição escolar.

E13Mat3C – Depende do contexto em que a escola está inserido. Eu trabalhei na escola do (omissão propositada do nome da escola) durante muitos anos. A título de curiosidade diga-se que foi uma escola na qual eu fui aluno. Agora trabalho nesta já vai para uns cinco anos. E as competências que esta escola valoriza são diferentes daquelas que a outra escola valorizava. No ... (omissão propositada do nome da escola) tínhamos, no meu tempo, tínhamos como finalidade primeira garantir a escolaridade obrigatória. Possibilitar que os alunos tivessem a escolaridade obrigatória e que adquirissem ou desenvolvessem competências sociais, cívicas. E pouco mais. E isso era, em muitíssimos casos, tremendamente difícil de alcançar. Fazer com que os alunos não faltassem às aulas, soubessem estar, minimamente numa sala de aulas, respeitassem os professores e os colegas, era uma coisa muito, muito complicada.

Hã!... hoje, na escola que estou o objetivo principal é preparar os alunos para a universidade, ou seja, preparar os alunos para conseguirem bons resultados, boas notas nos Exames Nacionais. Temos ... (impercetível) são estas as duas grandes diferenças entre competências finais, finais.

Se calhar, não era a resposta que queria mas em termos de competências finais é isto que constato.

Ent. – Portanto, no que diz respeito à disciplina de Matemática é preparar os alunos para os Exames Nacionais?

E13Mat3C – Exatamente! Exatamente! E eu acho que isso não é propriamente negativo, porque se esse for um trabalho bem feito, não é? e partindo do princípio de que os Exames está de acordo com aquilo que lhes é pedido, mas isso é outra questão.

Ent. – Mas a minha pergunta radica aí mesmo. O Exame, ao fim e ao cabo, privilegiará as competências que, por exemplo, lhe pedem para desenvolver no exercício do seu trabalho diário enquanto professor de Matemática?

E13Mat3C – Pois! Essa é uma boa questão. Eventualmente, algumas das competências estão lá. Não se pode dizer que não estejam. Agora, eu entendo isto de outra maneira. E se voltarmos ao início da nossa conversa e se disser que é uma questão de designação e o que verdadeiramente interessa são as aprendizagens que se fazem ou não, se o aluno fizer essas aprendizagens, se o aluno em Matemática em termos de aprendizagens estiver bem preparado, hã!... seja o, o, Exame final, seja de acordo com aquilo estávamos à espera ou não, é possí... ao estar bem preparado tem sempre muitas mais

possibilidades de ter sucesso nesse Exame do que aquele que não fez essas aprendizagens.

Ent. – Desculpe interrompê-lo, mas o que é isso de estar bem preparado? Deixe dar-lhe um exemplo: um advogado que sabe os diferentes Códigos de fio a pavio, de trás para a frente. Vou ao consultório para que ele me redija um contrato qualquer, de uma casa que quero comprar. O fato de ele saber de cor e salteado a letras dos códigos, garante que sele faça um bom contrato, que o saiba redigir?

E13Mat3C – Eu sei onde quer chegar. A questão. A questão... Eu vejo a questão da aprendizagem assim desta forma: na Matemática, nós temos algumas coisas, alguns níveis, conhecimentos, procedimentos, os conteúdos, as definições, as regras hã!...hã!... há todo um conjunto de, digamos assim, se lhe quiser chamar de competências que são aquilo que poderíamos chamar de competências-base. Depois, há um conjunto de aprendizagens, eu gosto mais do termos aprendizagens, que necessitam ou exigem as aprendizagens, feitas nesse primeiro nível, para serem realizadas. Por exemplo, resolver um problema, não é? Não consigo resolver um problema, se não estiver dentro da matéria, se não dominar determinados procedimentos para depois resolver esse mesmo problema. Ora, agora não se pode estar cá em cima, sem ter nada por baixo. Não se pode trabalhar no vazio.

Ent. – Efetivamente as competências pressupõem os conhecimentos!

E13Mat3C – Pois! Pronto! Mas aonde eu quero chegar é aí. Quando eu digo que o aluno está, em termos de Matemática, preparado em aprendizagens para poder realizar o Exame Nacional, essas aprendizagens incluem aquilo que eu chamo, por exemplo, resolução de problemas. Agora, essa é uma competência, é uma aprendizagem. Se quiser posso-lhe chamar de competência, essa é uma competência de nível mais elevado do que aquela outra da “resolução de uma equação”, “Resolva a equação tal”, aquilo é chapa cinco. Ele tem de conhecer um conjunto de regras que tem de aplicar e seguir por ali fora, não é?. Agora, a resolução de problemas não deixa de ser uma aprendizagem. Se o aluno estiver bem preparado em termos de aprendizagens, e com aprendizagens eu quero referir-me às competências de nível mais baixo, a competências de grau intermédio e a competências mais complexas, ele terá todas as condições para realizar o Exame e ter sucesso nele.

Ent. – Referiu anteriormente que tinha evidências de resistências à implementação deste modelo curricular, mas não chegou a concretizar. Quer concretizar, agora? Que

obstáculos, que barreiras podemos nomear que possam levar as pessoas a resistir à mudança?

E13Mat3C – (Pigarro) Obstáculos? Barreiras à mudança? (ar pensativo). Em primeiro lugar quando uma reforma, uma revisão, algo de maior monta é imposto de cima para baixo, ou seja, o Ministério quer, publica e manda implementar, sem ouvir aqueles que são os operários, aqueles que estão no terreno, quando uma dada medida é imposta e não negociada, refletida com os professores, é natural que estes resistam. A resistência será maior quando os professores não entendem muito bem essa mudança e quando ninguém se preocupa em explicar-lhes. Portanto, o resistir, o mudar para uma prática que se desconhece, é natural que se verifique.

Relativamente a este caso concreto, provavelmente deve haver para aquelas pessoas que as interpretaram como sendo algo muito diferente do que eu interpreto como são objetivos, metas de aprendizagem ou competências. Na minha perspetiva repito aquilo que já deixei dito no início, é uma questão de designação. Portanto, o encarar as coisas como substancialmente diferentes é provável que dê com a existência de barreiras, hã!... hã!...

Agora, identifica-las hã!... hã!... é um pouco mais difícil. Hã!... Hã!... a alteração sistemática das designações, dos currículos, das práticas pedagógicas, dos olhares sobre a educação são para mim um obstáculo. Uma das coisas que eu mais abomino no Sistema Educativo é a quantidade de alterações que se faz a nível legislativo. Adormecemos com uma determinada realidade e acordamos com outra, passo o exagero. Muitas vezes a lei ainda não fez um ano e já está fazer preparada outra para a substituir. No seguimento desta mudança permanente, construí a minha perspetiva: porque é que eu hei de investir, agora, numa entre aspas “moda”, num novo modelo, se daqui a dois anos vem alguém e diz-me: “Agora já não é assim, mas vais passar a olhar assado”, se daqui a dois ou três anos tudo isto vai ser de novo substituído por algo diferente? Para mim este é o grande obstáculo. Os professores não acreditam na tutela, nos responsáveis políticos, nos responsáveis das políticas de educação. Nós já sabemos, quando sai uma lei, que passado algum tempo, pouco, virá uma outra que a vai revogar. Assim sendo, para quê investir nesta? Porque não continuar a trabalhar da forma como trabalhava até aí?

Ent. – Então, para si, esta sede legislativa, esta produção legislativa é o principal obstáculo?

E13Mat3C – Não sei se será o mais importante, mas pelo menos é aquele que eu identifico mais facilmente. Assim de repente não me lembro de mais nenhum.

Ent. – E o tempo disponível, o número de alunos por turma, os Exames, não os vê como barreiras ou obstáculos?

E13Mat3C – Não! Não considero que esses elementos que acabou de nomear sejam obstáculos ao desenvolvimento das competências, mas será porque eu interpreto as competências como aprendizagens. Portanto, a minha ques... Eu jamais considerei que o facto de haver um Exame, de haver uma aferição interna e externa, seja lá o que for, seja um obstáculo às aprendizagens. Não, para mim as aprendizagens têm que ser testadas, têm que ser validadas e a sociedade tem o direito de saber que tipo de ensino é ministrado nas suas escolas e de o validar.

Ent. – Professor, pegando nessa sua última ideia, e como deve saber, no contexto educativo atual estamos a assistir a uma nova redefinição curricular. Nesta redefinição o nosso Ministro da Educação, por despacho, “matou” as competências e recentrou o currículo nos conhecimentos essenciais. Como interpreta esta novo olhar sobre o currículo?

E13mat3C – Bem, interpreto de duas maneiras. A primeira tem a ver com a questão económica, ou seja, nada disto teria sido feito se o país tivesse dinheiro e não estivesse a passar por esta situação de crise, ponto um.

Ponto dois: era necessária a alteração? Justificava-se? A minha resposta é claramente, sim! E sobretudo no que diz respeito ao Ensino Básico. O Ensino Básico está muito disperso, não sei se é o termo, em termos daquilo que são as aprendizagens essenciais e que em meu entender que o aluno, à saída do 9º Ano deve mostrar dominar.

Ent. – E que aprendizagens são essas? Quer nomeá-las?

E13Mat3C – Na Língua materna, na Matemática, nas Línguas estrangeiras, não sei se uma, se duas, nas Ciências e, digamos, numa vertente que em minha opinião deve ser meramente acessória, a Educação Física, que deve existir por uma questão de saúde mental, não só de saúde física mas também de saúde mental, e depois a questão das artes, a música, o desenho, não sendo de excluir do Ensino Básico, mas não se lhes deve dar a importância que hoje lhes atribuem, porque eu encaro-as como uma especificação que deve ser feita a partir do 10º Ano.

Acho que o currículo do Ensino Básico comporta muitas disciplinas, que estas são muito dispersas. Quem entra num Conselho de Turma do 7ª Ano repara que nele tem assento 12 ou 13 professores. E, agora podemos pensar assim: Como ter um consenso

de ideias, um trabalho cooperativo de 13 professores para uma turma de 30 alunos? Isto, isto é real. Por muitos Projetos Curriculares de Turma que se façam, por muito corretos que eles sejam, por muito que eles respeitem aquilo que deles se exige, já se sabe é chapa cinco dos anos anteriores, não é? Em termos concretos não há condições logísticas para se fazer um trabalho sério, então brinca-se ao faz de conta. Exigem que se faça, faz-se.

Agora esta alteração levada a cabo por Nuno Crato foi feita por causa disto que eu acabei de dizer? Foi por causa de falta de dinheiro para pagar aos professores?

Ent. – Mas, quem conhece minimamente o pensamento do nosso Ministro Nuno Crato, é capaz de perceber que estas mudanças vão ao encontro do que ele pensa a propósito da educação.

E13Mat3C – Como disse e repito, e enfim não tenho maneira de validar o que afirmo, se o país não estivesse na situação de crise em que está, eu tenho dúvidas que algumas das alterações que o Ministro decretou ou despachou tivessem sido feitas. Estou a pensar concretamente na abolição das Áreas Curriculares não Disciplinares. Eu não estou a defender essas Áreas Curriculares, vamos entender-nos, pois eu até concordo com as mudanças, concordo com as mudanças, não é? Essas áreas só vieram aumentar o número de horas que os alunos passam na escola. Teriam virtualidades, mas duvido que elas estivessem a ter resultados efetivos na melhoria das aprendizagens dos nossos alunos.

De qualquer das formas, se houvesse dinheiro, nós deixávamos de ter dois professores na Educação Tecnológica, como vamos deixar de ter? Deixo a interrogação no ar. Não sei! Não há maneira de eu validar isto que digo porque não sei o que aconteceria se houvesse dinheiro.

Agora também não sou ingénuo, estas novas mudanças propostas pelo Ministro Crato vão ao encontro de uma determinada perspetiva sobre a escola, sobre a educação (Silêncio).

Ent. – Já agora professor, gostaria de saber a sua opinião sobre as razões, os motivos que terão ditado a o Ministro decretar a recentração do Currículo nos conhecimentos essenciais.

E13Mat3C – Pronto! Como dizia há pouco, é conhecida a posição dele, há muito tempo, em termos do que acha ser a educação, a escola portuguesa. Sabe-se as críticas, as várias críticas que ele verbalizava na televisão e num livro que escreveu, se bem me lembro, “O Eduquês”. As críticas ao facilitismo, à ignorância manifestada pelos nossos

alunos, à maneira como se premiava a falta de conhecimento dos alunos. Tudo isso é conhecido. Portanto, ele quis recentrar nas áreas centrais do conhecimento, o Português e a Matemática. Muito bem! Concordo plenamente, Mas não é isso que está em questão. O que está em questão é que, em Portugal, mais do que a ideia, mais do que a Política educativa, mais do que a Filosofia da Educação, nós estamos sempre condicionados, limitados pela componente económica, pelas condições económicas.

Ent. – Então, para si, as condicionantes económicas dita, comanda a educação em Portugal!

E13Mat3C - Não tenho dúvidas nenhuma acerca disso. Basta olhar para o que se passa com os Manuais escolares (silêncio). É admissível que um país como o nosso, não somos um país rico, antes pelo contrário, em que a Constituição diz que a educação é tendencialmente gratuita, é admissível, repito, que para pôr um aluno a estudar no 7º Ano, cento e vinte euros em material escolar não chega no início do ano? É admissível que um país como o nosso, que um aluno para estudar Matemática A ou Matemática B, o Macs (Matemática Aplicada às Ciências Sociais), tenha que possuir uma calculadora que, no mínimo, custa cem euros? Quando na escola temos Internet, temos computadores, temos redes Wireless, não é? porque é que não um Manual patrocinado pelo Ministério para cada ano e para cada disciplina? Depois a venda desse Manual patrocinado pelo Ministério, o Ministério dizia: “As escolas têm este. Este é gratuito, por este não é preciso pagar nada. Se as editoras têm outros Manuais, pois que os tenham e quem quiser, e quem tiver dinheiro para os comprar, que os compre”.

Ent. – Mas não impor uma escola à escola?

E13Mat3C – Eu estou convencido, isto que eu vou dizer é terrível: eu estou convencido de que os professores de Matemática do Ensino Secundário, em alguns aspetos mudaram, foram centrados na calculadora gráfica, por razões de ordem económica. Para garantir uma oportunidade de negócio a muita gente deste país. É porque um dos exercícios do Exame Nacional, obriga, exige que os alunos tenham uma calculadora dessas. Agora, é só fazer as contas. Quantos alunos temos em Portugal que frequentam o ensino Secundário? Quantos é que frequentam Matemática A, Matemática B e Macs? Façam-se as contas e logo se vê as calculadoras que são vendidas.

Ent. – Professor, obrigado.

E13Mat3C - Não tem nada a agradecer. Espero ter ajudado e gostei de partilhar algumas das minhas ideias ainda que muitas das perguntas me remetessem para questões que pensei nelas pela primeira vez.

Entrevista 14

Ent. – Professora, como deve saber, em 2001, vivemos uma revisão curricular do Ensino Básico...

E14Por2C – Recordo-me perfeitamente.

Ent. – Nessa revisão curricular é introduzida a linguagem das competências. De lá para cá, e considerando a literatura da especialidade e as conversas que vamos escutando na sala de professores, o discurso das competências tem sido apresentado, por uns, como uma moda e, por outros, como um vetor estruturante de mudança nas práticas da escola e dos professores. Com que posição se identifica?

E14Por2C – Como uma moda ou como uma nova maneira de trabalhar?

Ent. – Ou como um vetor estruturante na mudança dos modos de trabalhar dos professores!

E14Por2C – (Silêncio) Sou capaz de me identificar mais com a segunda hipótese, com a ideia de vetor estruturante, porque apesar de muitas pessoas pensarem que as coisas se oferecem como uma moda, hã!... acontece que, muitas vezes, já foram faladas em anos anteriores, só que as pessoas, parece-me, andam distraídas e não dão por ela, não olham para as coisas com olhos de ver e, agora, acham que as coisas aparecem assim do nada, vindas sabe-se lá de onde, e portanto, olham para esta reforma curricular como uma moda, e que como moda que é há de passar. Se se for ver, pode-se constatar que estas coisas até já foram faladas em tempos anteriores, em estudos anteriores, essas coisas já foram faladas ou já foram trabalhadas, nós é que não olhamos bem para as coisas. Portanto e em síntese, aposto nessa segunda ideia, de olhar para a reforma curricular como um vetor estruturante que contribui para a mudança das práticas dos professores.

Ent. – Pelo que me disse, acha que a linguagem ou o discurso das competências é anterior à própria revisão curricular operada em 2001?

E14Por2C – Olhe, acaba sempre por ser. Agora, vamos para os objetivos, depois vamos para os conteúdos ou para os conhecimentos e, depois e mais recentemente, para as competências. Tudo isso não acaba por ser a mesma coisa? Se juntarmos a três mudanças operadas ao longo dos tempos, não acha que são a mesma coisa? Não vai dar tudo ao mesmo?

Ent. – Está a perguntar-me? Espera uma resposta da minha parte a essa pergunta?

E14Por2C - Sim!

Ent. – Não! Sinceramente não acho. Trabalhar para os objetivos ou para as competências pressupõe, em meu entendimento, modos ou práticas diferentes, muito

embora também entenda que a grande finalidade da escola ou da educação foi sempre tornar os alunos competentes. Mas não quero entrar em polémica.

E14Por2C – Eu acho que... na minha opinião é apenas uma questão de linguagem. Umás vezes chamamos-lhe objetivos, outras chamamos-lhe competências. É a maneira de trabalhar de cada um, é a maneira que nós seguimos na escola, tem a ver com a nossa maneira de trabalhar, não estamos aqui a trabalhar no ar. Portanto, eu acho que, pondo-se... se calhar, trabalhamos como sempre se trabalhou, utilizamos uma nomenclatura, uma roupagem nova. O que fica é o trabalho que fazemos, utilizando nomes novos para fenómenos semelhantes. Se formos por aí, constatamos que é sempre uma maneira de trabalhar e não uma moda. Moda? Moda é na roupa.

Ent. – Falou aí na maneira de trabalhar. A que maneira de trabalhar se está a referir. Ou que maneira de trabalhar é essa?

E14Por2C – A mesma maneira que todas as outras. As pessoas não trabalhavam já, anteriormente? Não trabalhavam com os objetivos e com os conhecimentos? Então, as competências, é apenas mais uma. Nós, como disse há pouco, não estamos a tornar os alunos competentes numa determinada coisa?, para serem capazes de mobilizar determinados conhecimentos? Para mim, com os conteúdos passava-se exatamente a mesma coisa. Com os objetivos era exatamente o mesmo. Vão no mesmo sentido. Estou a fazer-me entender?

Ent. – Acho que sim. Mas, até 2001, digamos assim, o centro do currículo eram os conhecimentos e assentava na Pedagogia por Objetivos; a partir de 2001, o centro do currículo passou a ser o desenvolvimento de competências e esta descentração curricular pressupõe novas práticas, um novo modo de trabalhar por parte dos professores. Mas, quais terão as razões, os motivos que terão presidido a esta mudança de olhar o currículo e de o trabalhar?

E14Por2C – Se quer que lhe diga e para ser muito sincera, não faço a mínima ideia. Não tenho ideia nenhuma. Nunca me debrucei sobre isso.

Ent. – Mas, agora, confrontada com a situação, com a questão, quer pensar alto, quer tentar adivinhar alguma razão ou algum motivo?

E14Por2C – Bem! Deixe-me cá ver (Silêncio) (Ar reflexivo). Alguma razão deve ter sido, de fato, mas agora adivinhá-la! Hã!... Hã!... Se formos pensando no tipo de sociedade que há uns tempos a esta parte se tem vindo a desenvolver, uma sociedade globalizada, uma sociedade onde as novas tecnologias de informação e de comunicação ocupam o centro de gravidade, uma sociedade onde impera a ideia de flexibilidade, etc.,

etc., uma sociedade que exige pessoas mais hábeis, mais competentes em determinadas áreas para conseguirem depois substituir, subs... Ai! Não é substituir, mas subsistir a este novo mundo do trabalho. A necessidade das competências, provavelmente, vêm daí. Ser competente em... ser capaz de... ser capaz de mobilizar conhecimentos, ser capaz de mobilizar valores, ser capaz de mobilizar técnicas, instrumentos, eu sei lá que mais.

Não faço ideia. Por acaso é algo sobre o qual nunca refleti, nunca pensei nisso.

Ent. – Mas a sua tendência é para pensar que terão sido razões de ordem económica e social que poderão ter ditado essa mudança curricular?

E14Por2C – Talvez! A economia comanda tudo e mais alguma coisa. A escola, normalmente, vai ao encontro das necessidades da economia, das necessidades da sociedade. A economia é a grande divindade dos tempos atuais. Mas, não sei. Talvez! Sinto-me inclinada a pensar que tenham sido razões de ordem económica e social que ditaram essa mudança.

Ent. - Como deve saber, professora, a quando da Revisão Curricular de 2001 foi produzido um documento orientador denominado “Competências Essenciais do Ensino Básico”, do qual constava...

E14Por2C – Contava as dez competências básicas transversais e as competências referentes a cada disciplina...

Ent. – Sim! Portanto um documento pensado para orientar os professores na abordagem do currículo. Mas, curiosamente, para o Ensino Secundário, não foi produzido um documento semelhante? Como interpreta esta situação, esta ausência de um documento similar no Ensino Secundário?

E14Por2C – (Silêncio) Só me faz perguntas difíceis. Bem, se pensarmos na Língua Portuguesa e nas competências (formos interrompidos por uma colega que entrou no gabinete para apanhar uma pasta, e que pediu desculpa mas não imaginava que estivesse a ocorrer uma entrevista)

... Como estava a dizer, se pensarmos na Língua Portuguesa e nas com..., ou no Inglês e nas competências-base, se calhar é no 2º Ciclo e no 1º, talvez também no Pré-escolar, ou seja, será no 1º e 2º e 3º Ciclos que as competências devem ser trabalhadas, ou trabalhadas mais profundamente, para depois serem trabalhadas de outra maneira. Port... tem..., tem,,, estou a tentar dar uma explicação para que..., mas sinceramente, não faço ideia. Confesso que sei pouco ou nada do que se passa mais além. Preocupo-

me com o Ciclo que antecede ou que se segue ao Ciclo em que leciono. Relativamente ao Secundário, estou um bocadinho distante.

Mas, compreensão do oral, expressão oral, portanto, um aluno que chega ao final do 2º Ciclo, pelo menos estas duas competências já devem estar minimamente desenvolvidas e, portanto, quando chegar ao secundário, não será necessário trabalhá-las, desenvolvê-las, penso eu. Ou melhor, na melhor das hipóteses não deveriam ser precisas e, portanto, talvez por isso não há no Secundário.

Ent. – Já que me falou de duas competências que os alunos devem dominar no 2º Ciclo, permita-me formalizar e ampliar a questão. Em seu entender o que é ser um aluno competente no final do 2º Ciclo?

E14Por2C – É ser capaz de ler, ler, não ler, ler em geral, mas ler compreendendo o que lê, decodificar, perceber e interpretar isso que lê. Ser capaz de se expressar oralmente, de se fazer entender, compreender pelos outros. Ser capaz de se exprimir de uma forma clara, coerente. Portanto, isto na expressão oral... Na expressão escrita, ser capaz de escrever de uma forma clara, concisa e coerente. Ser capaz de pôr no papel as suas ideias de forma organizada e coerente e de uma forma correta. E isso é válido tanto para a expressão escrita como para a expressão oral. Assim de momento é o que me lembro, são as competências de que eu me lembro. Há outras, obviamente, mas de momento não me recordo delas...

Ent. – O que é, para si, uma competência?

E14Por2C – É a capacidade que as pessoas têm ou manifestam de fazer alguma coisa, de ser capaz de usar, alguma coisa, um conhecimento, por exemplo, para resolver um qualquer problema. Deixe-me pegar na competência da escrita, por exemplo. Vamos imaginar que um dado aluno vive em condições deficientes de habitação e que os pais não têm recursos para mudarem para uma casa que ofereça as condições ele, pode usar esta sua competência da escrita para dar conta ao Presidente da Câmara da situação da sua família e tentar influenciá-lo no sentido de que ele o ajude.

Ent. – E como adquiriu o conhecimento a propósito das competências?

E14Por2C – Pelo que vou lendo, que remédio. Se me dizem, tu tens que trabalhar o currículo de acordo com as competências, eu, em primeiro lugar, tenho que saber o que é isso das competências, não é? Eu entrei precisamente no sistema na altura em que foram lançadas as competências e, portanto, tinha mesmo que sabê-las. É evidente que não as sei todas de cor e salteado. Mas tenho que saber em que consistem, como trabalhá-las com os alunos. Para isso, tive que ler os materiais disponíveis pelo

Ministério, nomeadamente, aquele documento orientador que referiu há pouco e alguma literatura existente. Também posso referir as conversas que vamos tendo entre nós professores, na sala dos professores, nas reuniões de Departamento e de Grupo Disciplinar.

Ent. – Se começou, como diz, a trabalhar a quando da Revisão Curricular...

E14Por2C – Eu entrei no ensino em 2000, portanto, está a ver.

Ent. – Então deixe-me perguntar-lhe: na sua formação inicial abordou, trabalhou esta problemática das competências?

E14Por2C – Ora bem! A minha formação inicial tem muito que se lhe diga porque nós, eu, falo por mim, não tenho o direito de falar pelos outros meus colegas, mas não saí devidamente preparado, com a devida maturidade, e isto para não dizer mais nada. Portanto, acho...

Ent. – Mas, se achar importante e pertinente pode dizer.

E14Por2C – Acho que, como lhe dizia, não saí da faculdade suficientemente preparada para aquilo que me esperava. Saímos muito verdes. Eu senti que saí mal preparada. O defeito até pode estar em mim, mas... Não... Ou fazemos um trabalho pessoal, investigamos, procuramos material que nos ajude, quer no que diz respeito à abordagem do Currículo, à Didática do Português e à Pedagogia, ou então ficamos muito, muito pela rama. Mas lembro-me de falar das competências. O assunto foi abordado.

Ent. – Foi?

E14Por2C – Foi, mas nada de transcendente.

Ent. – O que pretende dizer com isso de “nada transcendental”?

E14Por2C – Quero dizer que foi abordado mas muito pela rama, tanto quanto me lembro. Não tenho ideia que tenhamos feito algum trabalho aprofundado sobre o tema. A abordagem foi muito superficial. Pelo menos é a ideia que eu tenho. Não me ficou assim nada de marcante.

Ent. – E na sua formação contínua? Teve acesso a ações de formação promovidas pelos Centros de Formação das escolas nas quais foi trabalhando dirigidas à problemática das competências?

E14Por2C – Ora, deixe-me pensar! Isso já vai há uns anos. Hã!..., Hã!... (silêncio) Ora bem! Ora bem! Acho que fui a uma ou a duas ações, mas daquelas ações que não eram creditadas, daquelas ações que nós frequentamos porque sentimos necessidade de nos preparar, de aprender coisas novas, novas formas de trabalhar. Ações que nós frequentamos para enriquecimento pessoal e profissional (silêncio).

Ent. – Desculpe interrompê-la, mas não se lembra, não se recorda se o Centro de Formação disponibilizou formação...

E14Por2C – Hã!... isso, isso, acho que não porque, na época, eu ainda sou uma professora contratada e, como os créditos não me ajudavam em nada. E porque os professores do quadro eram obrigados a frequentar para terem créditos suficientes, eles eram os primeiros a serem selecionados e, muitas vezes, não sobrava nada para os outros professores, nomeadamente para nós os contratados. E, muitas vezes, implicava faltar às aulas para acompanhar a formação... Mas, sinceramente, não me recordo se, se pelas diferentes escolas por onde passei, essa formação foi disponibilizada. Não quero ser injusta, mas não me lembro.

Ent. – Professora, tendo em conta a sua experiência, e porque já passou por várias escolas, a implementação do modelo curricular das competências implicou alguma mudança nas práticas, nos modos de trabalhar dos professores?

E14Por2C – Não! Claro que não!

Ent. – Uma resposta muito perentória!

E14Por2C – É, é. Se se recordar o que lhe disse no início desta entrevista. Para mim, as competências, os conteúdos, os objetivos rodam tudo à volta do mesmo. É uma questão de linguagem. Só lhe mudam os nomes. Quando ao resto, como diz o nosso povo “Vira o disco e toca o mesmo”. As pessoas, continuam a fazer exatamente a mesma coisa, continuam a trabalhar exatamente da mesma forma, ou seja a fazer com que os alunos atinjam aqueles conhecimentos, atinjam aqueles conteúdos, atinjam aqueles valores, aqueles objetivos. Para mim é tudo... (silêncio)

Ent. – Mudam-se os tempos, muda-se o currículo mas toca-se sempre pela mesma música, pela mesma pauta?

E14Por2C – É mais ou menos isso. Na maior parte dos casos eu acho que é assim que as coisas funcionam. E eu não fujo a essa regra. É evidente que vamos acrescentando umas novidades, umas coisinhas, uns posinhos, mas, no essencial, eu acho que as continuam na mesma, que os professores, ou para não ser injusta, a maior parte dos professores continua a trabalhar como trabalhava antes de aparecerem as competências. Muito sinceramente...

Ent. – Analisando a sua experiência pessoal, essa orientação curricular para as competências refletiu-se no seu trabalho?

E14Por2C – Como lhe dizia há bocado, eu não melhor que os outros professores. Digamos que o meu modo de trabalhar é um pouco a cópia dos modelos que tive acesso

enquanto aluna, na escola secundária, na universidade. Portanto, eu também trabalho de uma forma parecida àqueles colegas que eu acusava de manterem as suas práticas apesar da mudança curricular.

Agora vamos acrescentando sempre algo de novo, como é óbvio. Para fazermos a... por exemplo para a avaliação dos miúdos, não é?, teríamos de pensar nas competências, Se queríamos... no Projeto Curricular de Turma aparecem as competências. O projeto tinha de ser implementado, trabalhado de modo a adequar as competências previstas às especificidades da turma. Isso sim, nas reuniões notava-se.

Ent. – Do que me está a dizer pode concluir-se que as competências, o discurso das competências foi vertido para os documentos oficiais, mas depois...

E14Por2C – Sim! Na planificações, no Projeto Educativo da Escola, nos Projetos Curriculares das Turmas, está lá tudo direitinho.

Ent. – Então posso inferir que as competências constavam dos documentos formais da escola só para “inglês ver? Para mostrar à inspeção?

E14Por2C – Pronto! Não! Ora bem, deixe-me lá ver. Nós colocávamos as competências nos documentos oficiais, elas eram lá colocadas, mas depois continuava-se a trabalhar da mesma maneira, a trabalhar-se como sempre se trabalhou.

Ent. – Professora, do que acaba de me dizer permite-me também inferir que a alteração curricular verificada não trouxe nenhuma alteração à sua relação com os alunos, ou melhor, no seu trabalho com os alunos. Estará correto este meu raciocínio?

E14Por2C – Mais ou menos.

Ent. – Professora, tem ou conhece alguma evidência de resistências, individuais ou coletivas, relativamente a trabalhar as competências na escola?

E14Por2C – Por parte dos professores?

Ent. – Sim!

E14Por2C – Não! Resistências, resistências propriamente ditas, não!

Ent. – Mas há pouco dizia-me que, não obstante a mudança, os professores continuaram a trabalhar da mesma maneira que trabalhavam até aí?

E14Por2C – Sim! As pessoas... a revisão curricular foi-nos imposta, não é? Ninguém nos perguntou o que quer que fosse. Não me lembro de ter havido alguma discussão sobre esta revisão curricular. Um dia chegou às escolas a ordem: a partir de agora vamos trabalhar as competências e os objetivos são arrumados para canto, desculpe a expressão. Mas as pessoas não os puseram de lado. Não dei conta de resistências, pelo menos eu não dei conta. Mas também posso ter andado distraída.

Ent. – Simplesmente não as trabalhavam.

E14Por2C - Não, não posso dizer isso. Não digo que não tivesse havido. Se calhar, algumas pesso... de certeza absoluta que houve professores e professoras que, certamente, as trabalharam. Há pessoas mais afinçadas nessas coisas e outras menos. Outras concentram-se mais em estar com os alunos, a fazer com que os alunos que têm à sua frente se tornem melhores pessoas, que saibam brincar sem violência, que falem de forma que não seja agressiva, a que saibam estar nos mais diferentes meios, na sala de aula, na cantina. Outros, concentram-se mais naquilo que é teórico. Acho que não podemos generalizar.

Ent. – Mas a legislação aponta para as competências, para a necessidade de trabalhar com os alunos as e para as competências.

E14Por2C – E elas eram utilizadas. É como lhe digo, eu continuo a achar que as pessoas continuaram a trabalhar da mesma maneira, até porque as competências acabam por englobar tudo o que trabalhávamos até então. Elas pressupõem os conhecimentos, as capacidades, os objetivos.

Ent. – Mas, e se me permite, trabalhar as competências ou para o desenvolvimento de competências, não é bem a mesma coisa que trabalhar os objetivos ou segundo uma Pedagogia dos objetivos!

E14Por2C – Mas com os objetivos não se pretende chegar às competências? Não pretende trabalhar... Por exemplo, o facto do meu objetivo poder ser que o aluno conheça Camões, os Lusíadas ou uma qualquer outra obra de um qualquer autor, não faz desse aluno um aluno competente na língua materna?

Ent. – Não necessariamente. Ter muitos conhecimentos não faz de mim, necessariamente, uma pessoa competente. Lembra-se do exemplo que há bocado me deu do miúdo que escreve ao Presidente da Câmara? Isso sim, é um miúdo competente, embora podendo saber poucas coisas sobre Camões ou sobre os Lusíadas.

E14Por2C - Sim, tem razão. Mas todos esses objetivos fazem o aluno competente pelo menos na análise de obras.

Ent. – Ficarão?

E14Por2C – Se eu trabalhar com os alunos como deve ser, acho que sim, ficam competentes numa determinada área da leitura, por exemplo.

Ent. – Deixe-me pegar num exemplo. Um dado advogado sabe os Códigos de fio a pavio. Ele pode ser aquilo que se chama uma “barra” no código civil, por exemplo. Esse conhecimento faz dele um advogado competente?

E14Por2C – Faz parte. Não o faz totalmente, mas faz parte. Agora, ponho-lhe perante o contrário, se ele não soubesse o código? E porque é que não faz dele um advogado competente?

Ent. – Eu não estou a afirmar que não faz, eu apenas perguntei.

E14Por2C – Pode fazer? Se ele sabe...

Ent. – Uma coisa é poder fazer, outra bem diferente é que ele seja sum advogado competente, simplesmente porque conhece o código. Tem que saber estar na barra do tribunal, tem que saber argumentar, tem que ser capaz de influenciar, de convencer os outros de que a razão está do lado dele. Portanto...

E14Por2C – Realmente, há advogados melhores que outros. Assim como há professores que sabem muito, mas que do ponto de vista pedagógico, muitas vezes, deixam a desejar. Uma coisa é a transmissão dos conhecimentos hã!... outra coisa é trabalhar os conhecimentos.

Ent. – Como assim? Quer desenvolver essa ideia?

E14Por2C – Trabalhar os conhecimentos, em meu entender, é, por exemplo, fazer exercícios, é ver as coisas de uma nova perspetiva, não é sempre daquela maneira “Têm que saber isto” e, os alunos perguntam: “Porquê, professora? “Porque têm que saber”, returquem. Têm que saber e ponto final, não é? Temos que tentar passar a informação aos alunos, a informação de maneira que eles fiquem a perceber, porque razão e para que razão se está a trabalhar aquela informação específica. O saber apenas por saber não serve para nada. Não tem qualquer utilidade. Acabamos por esquecer e de não nos servirmos dessa informação para a nossa vida.

O caso da Matemática, por exemplo. Toda a gente diz que a Matemática não se estuda. Não? Porquê? Não temos que a trabalhar? Se não a trabalhámos, esquecemo-nos, percebe? Portanto, se nos, se nos debitam informação atrás de informação...

Ent. – Quer recordar-me o que me disse há pouco, acerca do que espera dos seus alunos no final do 2º Ciclo?

E14Por2C – Que eles sejam competentes na língua materna, não foi?

Ent. – Mas competentes especificamente em quê?

E14Por2C – A ler, a escrever, a falar. Hã!... conhecer a gramática, já não espero tanto, espero que a saibam aplicar para fazerem discursos, orais e escritos coerentes. Não me interessa muito que eles saibam que uma dada coisa se chama a, b, ou c, embora eu seja obrigada a dar esse conteúdo. O que eu espero é que ele no fim saiba aplicar essas regras para ser um bom falante, por exemplo.

Ent. – Não só em relação a um autor ou a uma obra qualquer, mas em relação a um qualquer contexto.

E14Por2C – Evidente! Relativamente a qualquer contexto e texto, seja ele qual for.

Ent. – Os alunos podem saber muito, podem dominar muita informação relativamente a Camões, por exemplo, mas não serem competentes, nomeadamente, não serem capazes de fazerem uma reclamação por escrito a uma qualquer entidade.

E14Por2C - Ai, isso sim. Não podia ter mais razão. Isso é evidente. Ficam competentes, foi o que eu lhe disse há bocado. Ficam com alguma competência, talvez a nível da leitura e da interpretação de textos. Eu não lhe disse que eles iam ficar competentes em tudo.

Ent. – Voltando a uma pergunta anterior, posso concluir que a professora não se apercebeu, pelas escolas por onde foi parando, de resistências a este modelo curricular das competências?

E14Por2C – Não! Não! Não!

Ent. – Os professores são muito cumpridores. Fazem aquilo que lhes ordenam, que lhes mandam, não é?

E14Por2C – É! É mais ou menos isso. E isso não é bom, não é nada bom, pois parecemos uns carneirinhos de um rebanho (silêncio). Somos um pouco como o povo diz “Maria vai com as outras”, com pouco espírito crítico em relação aos ditames que vêm do Ministério. Contra mim falo.

Ent. – Professora, e tem alguma evidência se este modo de trabalhar com os alunos, o trabalhar para o desenvolvimento de competências, contribuiu ou teve reflexos, positivos ou negativos, no sucesso escolar e educativo dos nossos alunos?

E14Por2C - (Silêncio) Uma boa pergunta essa.

Ent. – Como me confessou há pouco, quando começou a trabalhar este modelo estava a ser implementado e, portanto, não tem grande espaço de manobra para comparar com o que se passava antes. Contudo, conversa com os seus colegas.

Ent. – Não é conversa que tenha com os meus colegas. Normalmente, conversa-se muito pouco sobre estas coisas. Normalmente as pessoas dizem: “Antigamente é que era”. As pessoas, têm muita dificuldade em aceitar muitas coisas que se passam hoje nas nossas escolas. O comportamento dos alunos, a indisciplina que grassa nas escolas, na sala de aula, na má educação dos alunos. As pessoas falam muito destas questões. Agora, relativamente às aprendizagens, às aquisições tendo em conta as competências, acho que nunca houve um debate em que eu tivesse participado, se quer que lhe diga.

Ent. – Deixe-me ser curioso. De que se fala na vossa sala de professores?

E14Por2C – De que é que se fala? Vou referir-me apenas aos do meu grupo, ao grupo onde eu estou incluída e nos juntamos nos “tempos livres” ou “tempos mortos” que vamos tendo na escola. Falamos de escola, sem dúvida. Falamos dos nossos alunos: “O aluno A fez isto ou fez aquilo”, falamos dos problemas de ordem disciplinar que sentimos com os nossos alunos; falamos das atividades que desenvolvemos, do sucesso que temos ou do insucesso; temas ou assuntos que foram discutidos e, algumas reuniões em que participamos; falamos sobre nós, sobre as nossas vidas pessoais.

Ent. – E entre os colegas do mesmo grupo disciplinar ou de departamento, discutem estas questões de ordem curricular e pedagógica?

E14Por2C – Discutir, discute-se. Só que, lá está. É como lhe disse. Eu entrei para o sistema precisamente nessa altura as pessoas não faziam referência a estes assuntos. “Hã!... Os objetivos, não sei quê”, “Hã!... que os conteúdos não podiam ser o centro...”. Digamos que as pessoas sabiam que tinham de trabalhar as competências e, portanto, era sobre isso que se falava. Mas não tenho ideia de ter estado em alguma reunião em que se discutiu de forma mais ou menos aprofundada a questão das competências. Não, não me recordo (silêncio).

Ent. – Mas não acha que quando é lançada uma medida, uma mudança curricular, e neste caso concreto de uma mudança curricular profunda, não seria natural que as pessoas discutissem essa mudança, refletissem sobre ela?

E14Por2C – Tem toda a razão. A sua pergunta tem toda a razão de ser. Mas, que eu me lembre, o Ministério não promoveu essa discussão nas escolas. O que me parece, é que o Ministério se limitou a decretar essa mudança curricular, em enviar um exemplar das “Competências Essenciais do Ensino Básico” e mais nada. Houve alguma preocupação para introduzir as pessoas, os professores nesta novidade curricular? Não, que eu me lembre, não! E isso é tão mais importante quanto eu me recordo de que as pessoas, nessa altura, não percebiam muito bem porque é que se mudou para as competências. Eu acho, e falou-se muitas vezes nos objetivos e na pedagogia dos objetivos, e no que é que as competências traziam de novo em relação à pedagogia dos objetivos. É claro que, no início, tudo era uma grande confusão. Mas, depois (silêncio mais ou menos prolongado). Depois, depois, hã!... as pessoas voltaram ao “ram, ram”.

Ent. – Professora, como sabe a escola, os professores dispõem de instrumento de avaliação do ensino que dispensam aos alunos. Em seu entender, na avaliação que é feita pela escola, quais as competências que valoriza e/ou desvaloriza?

E14Por2C – Na minha opinião? No que à minha disciplina diz respeito, Língua Portuguesa, a leitura e a escrita são sempre as duas competências mais valorizadas. A competência oral fica sempre... A leitura, a escrita e o conhecimento explícito da língua, são as mais valorizadas. A oralidade é muito descurada. É muito descurada por toda a gente, e contra mim falo. Descu..., nós estamos... quando estamos na sala de aula com os alunos, tentamos sempre pô-los mais corretos, vamos corrigindo a sua expressão oral, mas aquilo que mais valorizamos e que quantificamos é a leitura e a escrita.

Ent. – Mas eu julgava saber que, na disciplina de Português, 25% da avaliação estava reservada para a dimensão oral?

E14Por2C – E julga muito bem. Realmente a oralidade vale 25% da avaliação, mas acaba sempre por ser mais descurada. Eu falo por mim. Porque muitos alunos, se nós formos ver ao que, à, à (suspiro), como é que eu hei de dizer, à maneira como se expressam, oralmente, a coisa ficaria ainda mais negra do que é, porque depois, muitas vezes, é nos testes escritos que a coisa melhora. Obviamente que para outros é exatamente ao contrário. Sem dúvida alguma que a competência da oralidade é a mais descurada, e não deveria.

Ent. – Lembra-se de mais alguma competência que não seja tida em conta no processo de avaliação?

E14Por2C – (Silêncio) Não! É mesmo a oralidade. Porque se virmos, por exemplo, o Exame ou a Prova de Aferição, têm a... comportam a leitura, a escrita, a compreensão explícita da língua. Portanto, a compreensão oral, a expressão oral não está lá. Ninguém faz uma oral, um exame oral. Antigamente, sim. Nos exames, nas provas de avaliação a oralidade é entre aspas “chutada para canto”, é encostada.

Ent. – Já me foi dizendo que, na sua escola, que os professores verteram para os documentos, para as planificações, para os projetos...

E14Por2C – Isso não se pode generalizar. Alguns sim! Eu gosto pouco de generalizar porque há sempre gente que é diferente, mas pronto. Podemos dizer que, em grande medida, sim!

Ent. - Mas a mim o que me interessa é a sua perceção e tenho plena consciência que a sua perceção é limitada à sua experiência.

E14Por2C – Evidentemente!

Ent. – Mas, pegando naquilo que julga que se passa ou passou na sua escola, fiquei com a ideia, e depois dir-me-á se é correta ou não, de que os seus colegas verteram as

competências para os documentos oficiais da escola, mas elas ficaram no papel ou pelo papel porque continuaram a trabalhar como faziam até aí. O que lhe pergunto é: que obstáculos, que barreiras identifica suscetíveis de dificultarem a implementação do modelo curricular das competências, o trabalhar as competências?

E14Por2C – (Silêncio) Sei lá! Faz-me cada pergunta mais difícil! Assim à primeira vista eu só vejo uma, talvez o pouco conhecimento que os professores têm delas, hã!... hã!... a ignorância dos professores. Porque é que resolveram mudar a orientação curricular? Porque é que mudaram para as competências?

Ent. – Se bem a entendo, parece que as competências apareceram, surgiram de um dia para o outro, sem qualquer carta de apresentação, sem qualquer preocupação de iniciar as pessoas nelas?

E14Por2C – Se calhar, para muita gente foi isso mesmo que se passou. E para mim também. Não me excludo do grupo. Nunca me debrucei sobre esta realidade das competências no sentido de tentar descortinar das razões que nos levaram a abandonar os “Objetivos”, a “Pedagogia dos Objetivos” e pegar nas competências. Nunca me debrucei sobre isso, nunca tive o rasgo de estudar, de investigar estas temáticas e suas adjacentes. Mas, se eu não fujo à minha responsabilidade, porque a tenho, porque como profissional tenho o dever de me atualizar, de investigar, de refletir sobre as problemáticas que dizem respeito ao ensino, à educação, o Ministério da Educação, tanto quanto eu saiba, também não se preocupou muito, nem muito nem pouco, com a implementação das competências. Não se preocu... não se preocupou por informar, por formar os professores para esta nova realidade. É o que eu penso.

Ent. – Está a dizer-me que nunca teve a preocupação de se juntar a outras pessoas, de se reunir com outras pessoas para debater, para discutir a problemática das competências?

E14Por2C - É assim: na escola, nas escolas por onde fui parando, não. Não me lembro de existirem debates, reflexões em torno das competências. Isto não me fica bem dizer, mas é a pura das verdades.

Ent. – Portanto, como dizia há pouco, o maior obstáculo reside na ignorância do assunto por parte dos professores?

E14Pot2C – É a falta de conhecimento acerca das competências. Sim! Sim!

Ent. – Como sabe, no início do ano, o nosso Ministro da Educação fez sair um despacho no qual “matou” as competências. O Ministro recentrou o currículo nos conhecimentos essenciais...

E14Por2C – Sim! Exatamente!

Ent. – Como interpreta esta recentração curricular nos conhecimentos essenciais?

E14Por2C – Eu... Bem! Ele é um homem da ciência, é um homem das matemáticas e, portanto, ele deve achar que os conhecimentos essenciais são aqueles que devem ser, de facto, essenciais para depois chegarmos a outro lado, a algo mais complexo. E, então, para ele, o que realmente importa é a Matemática e o Português e, o resto, é um pouco paisagem. É claro que se esquece que é preciso trabalhar outras coisas, outras dimensões, porque as pessoas não são feitas apenas de conhecimentos. Nem só de conhecimentos vive o homem, para parafrasear a Bíblia. Mas isso, ele lá saberá Ele acha que o que os alunos devem saber é Português e Matemática. Acho eu!

Se calhar, para ele, aquelas disciplinas como o “Estudo Acompanhado”, “Educação Cívica”, “Área de Projeto” eram uma perda de tempo. Se calhar, também, os professores não davam muita importância a essas disciplinas. Se calhar!

Ent. – Acha que os professores não consideravam aquelas disciplinas importantes?

E14Por2C – Os professores, a importância que os professores lhes davam era quase nenhuma. A “Área de Projeto”, por exemplo, se apanhava professores, e eu aqui estou a generalizar, se apanhava professores que achavam que aquela disciplina era interessante, pertinente, tudo bem, as coisas até encarreiravam e até corriam bem, e até se desenvolviam projetos interessantes, em que quer os professores, quer os alunos, se empenhavam e faziam coisas muito bonitas. Mas, professores havia que nem sabiam para o que é que ela servia e, como é fácil de perceber, esses momentos eram uma pura perda de tempo.

Algo de parecido se pode dizer em relação ao “Estudo Acompanhado”. Se não fosse bem orientado, se não se trabalhasse no sentido, na direção dos objetivos para os quais a disciplina foi criada, também não passava de um momento puramente inócuo. Este ano eu tenho “Estudo Acompanhado”. E eu aproveito este momento para muita coisa. Não há, por assim dizer, uma filosofia que a oriente. O que eu quero dizer é isto: na escola não tenho quem me diga que neste espaço eu devo fazer isto ou aquilo. Eu faço o que acho que devo fazer e, como é natural, puxo a brasa á minha sardinha, ou seja, trabalho a minha disciplina, fujo para o Português, não é? Já o colega que está comigo e que é de Ciências, também uxa a brasa para a sardinha dela e, então, vamos para as Ciências e para a Matemática. Portanto, como vê, as coisas acabam por ser, mais do mesmo. E, o “aprender a aprender”, o aprender a estudar, o desenvolver técnicas de estudo ficam para as Calendas gregas. E repare que eu incluo-me nesse grupo.

Já relativamente à “Formação Cívica” eu acho preocupante, eu acho negativo terem acabado com ela. Os alunos precisam de um tempo para estarem com o Diretor de Turma ou com a Diretora de Turma e o Diretor de Turma precisa do tempo para tratar das burocracias da turma e, portanto, embora não seja consi... não deveria existir avaliação, eu acho, mas deveria ser um tempo para a Diretora de Turma trabalhar com os alunos, para tratar das burocracias, de os pôr...

Ent. – Desculpe interrompe-las, mas e as questões de Cidadania? Quando e como eram trabalhadas?

E14Por2C – As questões da Cidadania? Eu acho que não deviam entrar aí, para lhe ser franca. Na “Formação Cívica”, a cidadania... Sim, tem razão, mas a pressão burocrática sobre os Diretores de Turma é tanta que... Pronto!

Ent. – Mas isso, perdoe a minha opinião, isso era desvirtuar completamente o âmbito da “Formação Cívica”!

E14Por2C – Eu acho que devia haver mas só para tratar esse tipo de temas que só... Esses temas da cidadania são transversais, não são só para serem tratados em “Formação Cívica”. Acho que toda a gente, todos os professores a têm de tratar. No entanto, se formos por aí, acho que tem toda a razão naquilo que diz, mas e revendo o que disse há pouco, acho que não deveria haver uma disciplina específica que tratasse das questões de cidadania. Tirarem este tempo aos Diretores de turma não concordo. Quando é que eles vão tratar dos problemas da turma? Dos problemas dos alunos? Vai ser nas aulas? É isso mesmo que vai acontecer.

Ent. – Professora, percebo o seu ponto de vista. Concordo que os Diretores de Turma devam ter tempos específicos suficientes para tratar, analisar e resolver os assuntos que dizem respeito à sua Turma, que a escola deva criar esses tempos. Mas isso não tem nada a ver com a “Formação Cívica”. Pelo que me está a dizer, os professores desvirtuam completamente a disciplina.

E14Por2C - Mas só que aí viramos as coisas em direção Ministério, e o Ministério tem que dar créditos para a escola fazer esse tipo de coisas. Não sei se tem conhecimento, mas os créditos são muito poucos, sempre. Às vezes, limita-se a atribuir 10 créditos. E 10 tempos dão para quê?

Ent. – Professora, permita-me retomar um assunto abordado anteriormente. De acordo com a literatura da especialidade, trabalhar as competências ou para as competências é diferente, exige da parte dos professores práticas diferentes daquelas que são utilizadas numa abordagem curricular fundada nos conhecimentos. Na minha modesta opinião, eu

para conseguir que um aluno seja competente na escrita, eu tenho de “perder” tempo com os alunos, exige que se dedique tempo específico à prática da escrita.

E14Por2C – E antes, eu não tinha que perder tempo com eles? É isso que eu não percebo. Como é que a palavra “competência” veio alterar o estado das coisas. É isso que eu não percebo.

Ent. – Talvez...

E14Por2C – Percebe a minha dúvida?

Ent. – Percebo. Mas não acha que para um aluno saber escrever, ele tem que trabalhar essa competência? Existe uma coisa que dá pelo nome de “Oficina de Escrita” que, julgo, visa precisamente, tornar o aluno competente na expressão escrita. Fazer das aulas ou nas aulas uma “Oficina de Escrita” não pressupõe trabalhar de modo diferente daquele que era habitual?

E14Por2C – Olhando por este prisma, tem razão. Realmente, aquele professor ou professora que leva a cabo uma “Oficina de Escrita” ajuda os seus alunos a serem mais competentes na escrita. Mas deixe-me... Isso é tudo muito lindo. É tudo muito lindo mas depois chegamos ao final do ano e temos que ter dado o programa da disciplina. E um professor não tem uma turma, tem 5 ou 6 e cada uma delas tem, muitas vezes, 27 ou 28 alunos, quando não têm mais. Acha possível, acha exequível um trabalho individual no sentido, de pôr cada um dos alunos a escrever textos, a corrigi-los, a reescrevê-los, voltar a corrigi-los? Onde está o tempo para isso? E o programa?

O programa entenda-se o conhecimento explícito da língua, a Gramática, certo? Temos que trabalhar os vários textos, sem dúvida. Temos de trabalhar a interpretação, etc., etc.. e depois o conhecimento explícito da língua. No meu caso que só tenho o 6º Ano, eles vão ter Exame. E depois? Chegam ao Exame e não sabem nada. Como vão realizá-lo? Se eles não trataram, se eles não abordarem os conhecimentos que são objeto de avaliação no Exame!

É tudo muito bo... Eu acho que é sempre tudo muito bonito, mas depois na prática, as coisas não se passam desse modo, as coisas funcionam de outra forma. Eu faço “oficina de escrita”, pois não tenho outro remédio porque, repare, quando eu digo não tenho outro remédio não significa que seja difícil para mim trabalhar nesse contexto, mas faço-o porque faz parte do programa da disciplina e eu tenho de cumpri-lo e, além de fazer parte do programa, faz parte das minhas funções tornar os alunos competentes ou mais competentes a escrever. Perco muitas aulas com esta estratégia pedagógica, 5, 6, 7 ou 8 aulas e os resultados são diminutos, não é? Como dizia há pouco, cada aluno

precisava de ser acompanhado, precisa de um acompanhamento individual, e não temos tempo para isso.

Eu acho que aí, as coisas têm que ser muito bem pensadas. Põem-nos um programa do tamanho do mundo para cumprir e depois ainda querem... Mas isto é o que eu penso

Ent. – Como vê, com as ideias que está a partilhar comigo, está a identificar alguns obstáculos à promoção de um trabalho para as competências.

E14Por2C - Olhe, se calhar. Pois, acho realmente que estou.

Ent. – Falou-me que os programas são muito extensos...

E14Por2C - Depende do ano a que nos estejamos a referir. Eu acho que há alguma descoordenação. No que diz respeito, por exemplo, ao programa do 6º Ano, isso não se nota. Ele trabalha-se muito bem. Eu, neste momento já terminei o programa e estou a aproveitar as aulas que me restam para trabalhar a escrita porque acho que é uma das, embora seja um dos enfoques, uma das competências a que damos mais importância, também é uma área em que os alunos manifestam maiores dificuldades. Não é nada fácil trabalhar a escrita. Neste momento estou a trabalhar a escrita, mas (silêncio).

Ent.- Dá muito trabalho ao professor?

E14Por2C – Ai! Se dá. Aqui está mais um obstáculo. As minhas turmas são demasiado grandes e, depois é assim: trabalhar com 27 ou 28 alunos, que é o número de alunos que eu tenho por turma como há de imaginar é dose. É muito complicado. Confessor que sinto muitas dificuldades de atender a todos.

Ent. – E o tempo que muitas vezes não existe também não ajuda, não é?

E14Por2C – Eu até já nem me queixo do tempo. Até pode existir o tempo. O tempo até pode ser suficiente. Neste momento já temos 6 tempos. Temos 3 vezes por semana. Mas como lhe confessava há pouco, não é nada fácil. O texto produzido por cada aluno tem que ser corrigido, reescrito, novamente corrigido, melhorado. Multiplicar este tipo de trabalho por 100 ou 120 alunos, não é fácil.

Sem o querer, já identifiquei, mais ou menos, três obstáculos: a extensão das turmas ou o número de alunos, a extensão dos programas e o tempo para trabalhar os programas e as competências para que os programas apelam. Realmente. É curioso, ao princípio é que não estava a ver como essas variáveis podem dificultar o nosso trabalho, que pudessem ser obstáculos ao desenvolvimento das competências.

Ent. – Permita-me o desafio. Imagine que o Ministério da Educação eliminava esses obstáculos que referiu...

E14Por2C – Sim! Uhm!...

Ent. – Acha que as coisas se alteravam? Acha que os resultados seriam diferentes?

E14Por2C – Acho que sim! É provável! Algumas pessoas mudariam, sem dúvida. Outras não. Mas isso é como tudo.

Ent. – As pessoas mudariam? O que é quer significar com isso?

E14Por2C – Estava a querer referir-me aos modos de trabalhar dos professores. Nós, queiramos ou não, gostemos ou não, também temos responsabilidades. Não é só o Ministério. Também temos a nossa quota-parte de responsabilidade. Nós também podemos ser, e somos, um obstáculo à, à, à implementação do currículo das competências. Há muitas pessoas que temos seus modos de trabalhar de tal modo enraizados que têm muita dificuldade em mudar. Mas isso é como tudo e em todas as profissões. Há pessoas que são mais propensas à mudança e outras reagem negativamente.

Sei que há algumas pessoas que já estão há mais, mais, há mais anos na carreira, as pessoas mais velhas e, assim, as coisas iriam continuar da mesma maneira. Também não tenho dúvidas de que as pessoas que estão há mais tempo na carreira, não trabalhem melhor que os outros. Essas pessoas até serão as pessoas que melhor preparam as aulas, as atividades a desenvolver nas salas de aula. Eu tenho muitas dúvidas em relação a muito floreado que se faz na escola.

Ent. – Como assim? A que se refere quando fala de floreados?

E14Por2C - (Silêncio) (Ar pensativo) O fazer só por fazer. O fazer só para parecer diferentes dos outros. Fazem-se muitas atividades nas escola que são muito bonitas, mas os resultados práticos delas...

Ent. – Acha que há professores que se limitam a fazer flores, para utilizar o seu termo?

E14Por2C – Acho! Claro que acho.

Ent. – E isso tem a ver com os anos de carreira? Na minha opinião, sim! Para mim é muito claro. Os professores mais novos, às vezes, trazem ideias muito bonitas que no plano teórico funcionam muito bem mas, depois, os resultados práticos, deixam muito a desejar.

Ent. – E esses professores são apoiados?

E14Por2C – Se são apoiados? Não sei, não faço ideia (sorriso enorme). Na realidade em que eu vivo, no contexto onde trabalho, gosta-se muito de flores. E acho que esta escola até nem é das piores. É a segunda vez que cá estou no espaço de 11 anos. Agora, outras escolas por onde andei.

Ent. – O que realmente é importante são as flores, não é?

E14Por2C – Para muito gente o que realmente importa são as flores. Não sei em que mundo vive, mas no 2º Ciclo há muitas pessoas que se limitam a fazer flores.

Ent. – E pode-me identificar algumas flores do ramo? O que é fazer flores, na disciplina de Português no 2º Ciclo?

E14Por2C – Deixe-me dar-lhe este exemplo que me parece paradigmático. Como sabe, no ano passado fomos avaliados e tínhamos que apresentar um conjunto de evidências das nossas práticas, das nossas atividades. Muitas das atividades realizadas tinham algum interesse? Não, não tinham. Eram só para “inglês ver”, para colocar e embelezar o portefólio. Quantas e quantas eu não vi desse género. Que pertinência tinham? Nenhuma! Que valor didático ou pedagógico tinham? Nenhum. “Porque é que vais desenvolver essa atividade? – perguntava eu. “Porque é bonito”, respondiam-me. “Fico com um portefólio bonito e isso tem implicações na minha avaliação”. Portanto, contra factos não há argumentos. Vi muitas. Vi muita gente que, no dia a dia da escola a coisa corrica, corria, não interessa como, mas corria. O que interessava era que corresse. Depois na altura de... “Mas eu neste domínio não tenho nada, não tenho nenhuma evidência!”. Toca a tirar umas fotografias, fica o registo e, pronto. Percebe a dinâmica? É este tipo de coisas que me dão a volta a cabeça.

Ent. – Pelo que me conta, será que podemos afirmar que os professores são os coveiros, digamos assim, das mudanças curriculares e pedagógicas decretadas?

E14Por2C – Não estou a perceber o que me está a perguntar. Ou melhor, não sei se estou a perceber, se o lado para o qual estou a levar a sua pergunta é o correto. Importa-se de reformular a pergunta?

Ent. – A partir dos dados que está a partilhar comigo, será que posso inferir que os professores são os principais obstáculos à mudança, às alterações curriculares e pedagógicas decretadas pelo Ministério? Concretizando: os professores ouviram falar das competências, eles até as vasam para os documentos oficiais da escola, mas trabalhá-las com os alunos... Não serão os professores os principais responsáveis por tais mudanças não vingarem?

E14Por2C – Relativamente às mudanças e à situação em que nos encontramos (silêncio) não tenho qualquer dúvidas que nós somos um dos responsáveis. Obviamente que não temos a responsabilidade toda, mas temos a nossa margem de responsabilidade. Sendo nós os que estamos no terreno e que temos a tarefa de implementar as medidas que são ditadas desde lá de baixo, não podemos sacudir a água do capote. Se seremos os principais responsáveis? Não! Acho que não.

Ent. – Dizia há bocadinho que éramos os responsáveis pela situação em que nos encontramos. E qual é a nossa situação?

E14Por2C – Temos uma situação cada vez mais precária, somos cada vez mais objeto de troça da sociedade, temos cada vez menos prestígio no seio da sociedade, somos cada vez menos respeitados, pelos pais, pelos alunos, por aqueles que têm responsabilidades políticas e administrativas. Porque se pensarmos assim... e depois a culpa é sempre do que vem de trás. Nós nunca temos a culpa. A culpa vem sempre de trás. No meu caso, a responsabilidade é dos professores do 1º Ciclo; para estes, é responsabilidade do Pré-escolar; para estes é dos pais. Portanto, andamos sempre assim. Mas depois, também estamos numa sociedade em que a escola tem de ser tudo para os meninos, situação relativamente à qual eu sou contra. Eu sou professora e não mãe dos meus alunos. A escola, muitas vezes, mais do que um local de ensino e de aprendizagens, é um local onde se dispensa assistência social, apoio psicológico, emocional, educação para isto, educação para aquilo. Muitas vezes a escola faz tudo menos aquilo para a qual foi fundada. Local onde se ensina e aprende.

Voltando ao tema, nós vamos, nós vamo-nos enterrando à medida que as coisas vão acontecendo, porque se adotássemos determinadas posturas em determinados momentos, se calhar, não estaríamos como estamos.

Ent. – Só por curiosidade. Quer identificar algum momento em que não tomámos as atitudes certas, corretas?

E14Por2C – Normal... É assim. Há sempre alguém que toma as atitudes mais corretas. Há sempre alguém que dá a cara. Mas depois, o resto do rebanho, digamos assim, acobarda-se. Fica quieta no seu canto e espera que sejam os outros a tomar a iniciativa. Não querem levantar muitas ondas. Querem fazer o seu trabalhinho e que ninguém as incomode.

Ent. - Professora obrigado por me ter dispensado o seu tempo e por ter partilhado comigo algumas das suas ideias. Bem haja!

E14Por2C - Não tem nada para me agradecer! Foi um gosto e espero ter ajudado.

Entrevista 15

Ent. Professor, como é do seu conhecimento, em 2001, fomos confrontados com uma revisão curricular do Ensino Básico e, foi nessa época que foi introduzida a linguagem, o discurso das competências. De lá para cá, consultando a literatura da especialidade e auscultando as vozes dos professores na sala de professores, este discurso das competências tem sido olhado ou interpretado, por uns, como uma moda e, por outros, como um vetor estruturante de mudança nas práticas da escola e dos professores. Com que posição se identifica?

E15PorSec. – Bem! É evidente que quando nos confrontamos com uma qualquer mudança subsiste sempre essa dúvida, de essa mudança não passar de mais uma moda ou de ser algo que irá contribuir para uma alteração estruturante. Normalmente, as pessoas..., há também quem diga “Tudo muda”, até, até de uma forma cómica o nosso povo diz “Até uma surda muda”. Tudo muda. A mudança é algo que faz parte intrínseca da vida humana, é a essência da realidade. Como dizia Camões, ”Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”. Mas realmente pela experiência que temos tido, as coisas, às vezes, não passam efetivamente de mais uma moda a somar às outras que a antecederam, mas nós queremos que seja mais que isso. Hã!... no respeitante à pedagogia por competências, eu vejo que ela tem alguns aspetos que poderemos designar de positivos, uma vez que não deixa de (silêncio) de nos incitar à, à, ao desenvolvimento de uma pedagogia que coloca o acento tónico na resolução de problemas. Ou melhor, que levem, no caso concreto do Português, que levem a colocar os alunos perante situações problemáticas ou à consciencialização de situações que nós na relação de ensino-aprendizagem tivemos de construir com os alunos.

Concretamente falando, nós sabemos que no diálogo do dia a dia, os alunos patenteiam certas dificuldades em exprimir-se oralmente. Ora, então é preciso, e essa é uma preocupação, capacitá-los nessa competência, tanto da produção oral como da interpretação oral. Sabemos igualmente que os nossos alunos têm grandes dificuldades a nível da escrita e, nesse sentido, podemos fazer muito, exatamente também, hã!... na, não só na ortografia como também na construção sintática e, portanto, se vemos que é uma coisa que preocupa os alunos, nós podemos ajudá-los nisso.

Sabemos também que podemos passar para outro domínio mais complexo que é o domínio da receção do texto, já com certas características literárias, por exemplo, a crónica, mesmo as que vamos lendo nos jornais, ou então, o próprio texto literário, e é importante que nós os ajudemos a interpretar e, se possível, depois ajudá-los a escrever,

porque os casos da vida exigem muitas vezes a capacidade argumentativa e, depois, a vida também nos mostra que há linguagens não verbais que as pessoas têm que dominar, hã!... quer sejam sonoras quer sejam visuais, por exemplo, cartoons, interpretação de arte, nomeadamente a pintura, que fazem parte do nosso contato do dia a dia, aliás que nós interpretamos, às vezes, com sentimento, é preciso consciencializar a força dessas, dessas possibilidades de comunicação, a capacidade, portanto, adestrar os alunos, criar um processo em que também faça dos alunos produtores dessa significação e intérpretes também desses símbolos que, pronto! Existe nas várias manifestações da vida, inclusivamente que chegam aos domínios da própria arte.

Ent. – Julgo poder inferir das suas palavras que se sente mais inclinado para concordar a ideia de que a mudança para um currículo fundado nas competências, para a ideia de que o discurso das competências é um vetor estruturante para a mudança das práticas dos professores.

E15PorSec. – Sim! Sim! Sim, sem sombra de dúvida. Realmente fui-me enredando nas palavras e acabei por não responder diretamente à pergunta. Aliás, e não querendo ser ingénuo, quando se propõe ou impõe uma mudança deste calibre, que pressupõe, na minha opinião, um olhar de maneira diferente para o currículo e, em consequência, uma nova maneira de o trabalhar e de trabalhar com os nossos alunos, mas estava eu a dizer que quem estabelece esta mudança visa também uma mudança da parte daqueles que estão no terreno e que têm a responsabilidade de implementar essa medida, ou seja, os professores. Até porque, ao fim e ao cabo vamos ver que há todo um caminho estruturado de... que vai da oralidade... no fundo está definido da, da, da oralidade na sua componente de interpretação e de produção; também da escrita, interpretação e da produção; e também na linguagem verbal e dentro dessas duas dimensões e, neste sentido, portanto, é perfeitamente estruturado.

Agora, se tem ou não caminho para andar, ou melhor, pernas para andar, quer dizer, se por exemplo uma formação, uma, vamos lá ver, o ensino por objetivos é ou não mais rico. Se calhar. Pronto! Também poderíamos discutir isso, ver isso segundo esta perspetiva, se calhar, enquanto que é uma formação reguladora, reguladora, e eu ponho a tónica na “reguladora”, num processo de ensino-aprendizagem em constante transformação, faz com que o processo seja, se calhar, mais formativo e não, não simplesmente de, de, de, de pura aquisição mecânica das coisas, dos conhecimentos, memorização, não é?

Ent. – Pegando nisso, antes de 2001, o currículo nacional era fundado nos “Objetivos” e numa “Pedagogia por Objetivos”. Em 2001, introduz-se a mudança curricular, passando a colocar-se o acento tônico nas competências...

E15PorSec. – Uhm!

Ent. – Qual terá sido a(s) razão(ões), os motivos que terão levado os responsáveis pelas políticas educativas a decretar esta alteração curricular e pedagógica?

E15PorSec. – Eu tenho a impressão que isto, às vezes, é mais..., eu não sei muito bem o que possa estar na origem das coisas. Aliás as perguntas das origens são sempre as perguntas mais difíceis de responder pois, ou não somos contemporâneos do nascimento dos fenómenos ou não estamos suficientemente enfarinhados, suficientemente atentos e empenhados nas questões que só mais tarde nos apercebemos de que as coisas mudam. De qualquer das maneiras, normalmente há muitas razões económicas, políticas, ideológicas, há, digamos, muitas vezes, a vontade de chegar mais depressa, chegar mais rápido a determinados objetivos, sei lá, à universalização do ensino, fazer com que cada vez mais alunos acabem, terminem os 9 anos de escola, combater o absentismo, o abandono escolar e, creio que um objetivo sempre presente em qualquer mudança, e sem parece ingénuo, é o de tornar os nossos alunos melhores, pessoas melhor preparadas para a sociedade e para os tempos contemporâneos.

Portanto, se calhar, também pode haver a procura de um pragmatismo mais imediato. O que, se calhar, faz com que as coisas não, hã!... hã!... sejam, portanto, o que é mais importante é a funcionalidade, a utilidade do que se aprende, ou este método construtivista que tende a dar resultados, a olhar para os resultados, do que propriamente a, a construir um processo muito mais profundo, se calhar, até mais sério, penso eu.

Ent. – Professor, como deve saber, a acompanhar o diploma instituinte da mudança curricular para as competências, foi produzido um documento oficial, denominado “Competências essenciais do Ensino Básico”, documento este orientador do olhar e do trabalho dos professores desse nível de ensino. Mas, curiosamente, para o Ensino Secundário, não foi produzido um documento similar. Como interpreta esta ausência?

E15PorSec. – Essa ausência pode ser sinal de alguma desorientação dos cabeças pensantes que ocupam os gabinetes lá em baixo; pode ser também a marca de alguma descrença naquilo que se começa a fazer; pode ainda ser resultado de um ver as coisas de modo diferente para diferentes níveis e ensino. Provavelmente olham para o Secundário com outros olhos, uma outra filosofia poderá inspirar os responsáveis pelo

Ensino Secundário. Eu tenho a impressão que, se calhar, eu não entendo muito bem, eu não sou nenhum especialista ou estudioso, a própria mudança de sistema político, não é bem de sistema, de agentes políticos, agentes com posturas ou ideias pedagógicas diferentes, com olhares de escola diferentes, faça com que uns interrompam o trabalho dos outros. Sabe tão bem quanto eu que, em Portugal, há uma espécie de fobia pela mudança. Entra um novo ministro da Educação e, então, ele gosta de deixar a sua marca bem assinalada. Em Portugal não existe a tradição de se avaliar o que corre bem, o que corre mal, substituir o que corre mal. Aqui, muda-se e pronto.

Ao fim e ao cabo, eu acho que, nós os professores e os alunos e em última análise os pais dos nossos alunos temos sido vítimas exatamente dessa indeterminação, dessa mudança permanente das coisas. As coisas ficam sempre a meio, começa-se uma qualquer reforma e, a meio, decreta-se uma outra para substituir aquela. Em relação à pergunta que me fez pode ser algo parecido com isto. Não sei! Só os responsáveis saberão responder-lhe mais objetivamente a essa questão mas, realmente é uma pena que isso aconteça pois isso, como em muitas outras coisas, acabamos por ficar desorientados, desmotivados, porque perdidos, ficamos sempre a meio dos processos. Nós acabamos por ser as principais vítimas, assim como os alunos e, em última análise, a sociedade.

Ent. – Professor, no essencial, o que entende por competência ou por competências?

E15PorSec. – (Pigarro) Bem! Eu penso que as competências hã!... devem estar sempre ligadas à noção que nós temos de inteligência, mais do que da memória. Será desenvolver mais a inteligência do que a memória. Isto não significa que eu não considere a memória como uma capacidade muito importante.

Hã!... normalmente, tem-se a ideia de que conhecer aparece associada à memória, é de alguma maneira sinónimo de memorizar. É evidente que nós devemos ter sempre uma noção de ecletismo das coisas. Nós somos os herdeiros de uma tradição, temos também a obrigação de a preservar sobretudo em relação àquilo que ela teve de melhor e é meu tudo aquilo que de melhor houve nos outros. E nesse sentido eclético, portanto, este sentido eclético faz com que nós tenhamos uma base de apoio.

No entanto, eu penso que devemos caminhar daí, dessa base de apoio, desse conhecimento, dessa tradição herdada, para a inteligência. O que é? A que é que me quero referir, quando falo de inteligência? Eu defino essa inteligência como a capacidade de, em virtude de situações anteriores, resolver situações novas, resolver novos problemas. Capacidade de pegar nesses conhecimentos e utilizar, aplicar no meu

dia a dia para resolver os mais diversos problemas com os quais me vou confrontando. Portanto, às vezes, interessa não tanto, mesmo essa competência comunicativa que é... comunicar é tornar comum, é levar aos outros, mas levar aos outros não apenas conhecimentos, não só teorias sobre os mais diferentes fenômenos, é levar o outro a resolver situações novas, a resolver os seus problemas e, se possível, ajudar a resolver os problemas dos outros concidadãos e, neste sentido, eu penso que as competências serão uma maneira de fazer mais com menos, serão um instrumento essencial.

Ent. – Como adquiriu ou como construiu o conhecimento que dispõe acerca das competências e que acabou de partilhar comigo?

E15PorSec. – Bem! O conhecimento que diz que eu tenho é um conhecimento modesto, reduzido. Eu, eu, não é que tenha lido muito sobre esta matéria (sorriso sonoro), mas faço sempre um esforço, como professor que sou, de estar integrado, por dentro dos processos que dizem respeito à escola, à educação. Eu tenho essa responsabilidade, ou melhor, eu tenho, nós temos esses dever. Além do mais eu tenho estado ligado ao processo de “Reconhecimento e Validação das Competências” (RVCC), processo este que aparece definido em termos de competências. Portanto, eu tinha que avaliar as competências dos adultos-alunos e, para isso, tinha que estar minimamente informado sobre a matéria, bem como tinha que conhecer as competências que os alunos deveriam demonstrar. Não sei se sabe, mas os adultos deveriam construir as suas histórias de vida, construir um portefólio onde manifestassem as competências esperadas. Nós tínhamos uma grelha definidora dessas competências a partir da qual avaliávamos. Portanto, as minhas leituras resumiram-se aos documentos orientadores disponibilizados para este processo dos RVCC. Devo confessar que no que diz respeito à pedagogia das competências não li nada.

Ent. O professor diz-me que não leu nada de específico sobre as competências, sobre a pedagogia das competências. Permita-me a pergunta: e no seio do grupo disciplinar e do departamento estas questões não são tratadas, discutidas, refletidas?

E15PorSec. – Partilho da ideia subjacente à sua pergunta mas, como sabe o grupo disciplinar e, ainda menos o departamento, são estruturas pouco relevantes e significativas no desenho e alteração das perspetivas individuais, na medida em que é praticamente inexistente o confronto de opiniões com o objetivo de gerar saberes coletivos, ou como espaço privilegiado de partilha, criação e reformulação de estratégias em função das finalidades educativas propostas no Projeto Educativo de Escola.

Ent. – Do seu ponto de vista, este modelo curricular fundado nas competências implicou ou trouxe alguma mudança nos modos de trabalhar dos professores, nas práticas dos professores?

E15PorSec. – Para lhe ser sincero, a minha ideia é que acho que não. Simplesmente que elas, se calhar, são mais elevadas para quem, para quem de andar muito depressa. Por exemplo, é evidente que os RVCC, não é sequer, aí não existe um processo formativo, é um processo de reconhecimento de competências e depois um processo de certificação. Hã!... Para quem de andar depressa é, pois, assim. Quando muito nós podemos contribuir para a sua consciencialização e, e isso pode ser muito útil.

Relativamente ao ensino dito regular, aí tenho a impressão de que, portanto, ao fim e ao cabo, nós, claro ao fim e ao cabo, estão sempre em causa as competências, porque ao fim e ao cabo as pessoas, as pessoas na sua vida têm de agir e agir pressupõe o uso de competências, não é?. Não podemos fazer nada, mesmo os nossos conhecimentos teóricos levam-nos a agir e, nesse sentido, hã!... hã!... as pessoas são levadas, estando em situação, são levadas a resolver problemas e isso pressupõe sempre competências.

Pronto, mas aí é mais uma, vamos lá ver, é mais uma consciência de que isso é assim, do caráter pragmático, pragmático daquilo que os nossos alunos aprendem. Ao fim e ao cabo, uma forma de preparação para a vida. E essa, como sabe, uma das grandes finalidades da escola ou da educação. Contudo, tenho a impressão que, a nível do ensino dito regular é preciso algo de mais refinado, digamos, mas... mais trabalhado, mais elaborado no sentido de não ver só aquilo a que nos podem conduzir, mas, mas , mas levar à riqueza de um processo em que nós, muitas vezes, estamos a construir coisas que parecem que não tem utilidade nenhuma, mas que sabemos que são o verdadeiro substrato para resoluções posteriores muito, muito mais ricas. Nós temos essa experiência. Muitas vezes, parecem que não tem importância nenhuma, mas que são, que nos são dadas como plasma, como uma forma estrutural que parecem que não tem essa funcionalidade imediata mas, no fundo, vamos ver é esse plasma, esse, esse campo profundo que, ao fim e ao cabo, nos vai resolver os problemas e nos dá segurança.

Ent. – Professore, permita-me continua a bater na mesma tecla: considera que a mudança a que nos estávamos a referir levou à alteração das práticas dos professores?

E15PorSec. – Não! Sinceramente eu acho que não! Eu acho que não mudaram muito (sorriso) Não! Não ! Não! Penso (sorriso) que não alterou, quer dizer, ao fim e ao cabo aquilo que hã!... hã!... no fundo isto: torna-se válido num determinado momento como reconhecimento mas, em termos de prática, de ação e de transformação, Eu penso que

não pois, ao fim e ao cabo, não há nada de verdadeiramente novo. Não há. Quer dizer, a Pedagogia por Objetivos, ao fim e ao cabo, já tinha comportava dentro de si, dentro do seu caminho a percorrer, inclusivamente dentro da dimensão reguladora da avaliação e o que ela pressupõe, eu tenho a impressão que já que, que pressupõe todos estes elementos, toda esta riqueza, e que não há nada, não há sequer uma mais-valia.

Podem-nos chamar, se calhar, a atenção para o seguinte: é para uma nova noção, se calhar, daquilo que é válido, é também importante pensar que nem sempre que aquilo que é mais imperfeito, perdão, mais perfeito, em determinado momento é mais válido. Porque, às vezes, na vida, mais vale uma coisa imperfeita mas que nos faça prosseguir do que uma coisa, digamos, perfeita, e que nos faz estancar simplesmente porque nós não estamos ao nível de tal perfeição e, dessa forma, acabamos por desistir. Nesse sentido, hã!... pronto! Se calhar, é preciso também criarmos essa vertente de que na vida é deveras importante nós prosseguirmos, ainda que as obras não sejam perfeitas. Aliás, a perfeição não será propriamente um estado que se atinge, acho que é um processo, que se vai construindo.

Ent. – E esta mudança refletiu-se no modo como os professores trabalham entre si?

E15Porsec. – (Silêncio) (Pigarreou) Não sei bem. A minha resposta aqui é um pouco parecida à anterior. É evidente que, por exemplo, no processo RVCC que como já foi dito é um processo que remete para as competências, são três áreas, hã!... nós, eu, por exemplo, ao definir, ao dar instruções aos formandos relativamente à minha área, de alguma maneira eu estabelecia uma relação de transdisciplinaridade com as outras duas áreas, com os outros dois professores. Havia pontos, eu sabia que ao responder ao, por evidenciar determinada competência na minha área, eu, inclusivamente, com as instruções que ia dando e com os esclarecimentos que ia dispensando aos formandos eu estava a provocar o aprofundamento numa outra área. E, nesse sentido, eu acho que é bom, concretamente falando do processo de RVCC, com tudo o que se possa apontar de negativo.

Ent. – Desculpe voltar à carga, mas o legislador impôs uma mudança relativamente ao modo como os professores devem olhar para o currículo e para o modo como trabalhá-lo.

E15PorSec. – Uhm! Uhm!

Ent. – Os professores podem ter adotado ou não este novo olhar e essa nova forma de trabalhar, gostem ou não, legalmente falando estão obrigados a trabalhar para o desenvolvimento das competências.

E15PorSec. – Sim! Sim! Tem toda a razão. Mas eu penso que as alterações que foram feitas, a mudança limitou-se um pouco à linguagem. Acho que não passou de dizer a mesma coisa utilizando outra roupagem, utilizando outra linguagem, não é? Eu penso que, de facto, continua, há uma certa persistência inclusivamente na denominada conceção de pedagogia por, por objetivos e eu, portanto, ao fim e ao cabo essa, essa hã!... o que é que eu vejo nessa linguagem?

Eu vejo uma linguagem que, às vezes, muda mas não nos faz mudar grande parte dos nossos hábitos de trabalho, as nossas práticas. Acabamos por trabalhar da mesma forma como trabalhávamos até aí, até porque, tanto quanto julgo saber, ninguém nos preparou para trabalharmos de modo diferente. Limitaram-se a dizer: “Agora vão ter de trabalhar de outro modo, de um modo diferente daquele que trabalhavam”! Além do mais, a nossa prática leva-nos não, não a contrariar a nova linguagem mas a interpretá-la de outra maneira.

Ent. – Mas, do que deixou dito, posso inferir que não houve alteração...

E15PorSec. – As práticas dos professores?

Ent. – Sim, as suas práticas, os seus modos de trabalhar com os seus alunos e com os seus colegas!

E15PorSec. – Hã!... Hã!... de facto, eu tenho dois tipos de experiências completamente distintas, não é? Por exemplo, na minha relação com os alunos do 10º, 11º e 12º Anos, hã!... eu penso que até pela própria orientação dos, dos... enquanto que há Compêndios ou Manuais, e pela própria orientação desses Compêndios hã!... não se aproxima muito mais duma, duma, vamos lá ver, duma, duma, dum processo formativo e, e propriamente por objetivos. Pela maneira como estão articuladas as grelhas dos RVCC, em que eu também estou inserido, eu quase que sou obrigado a, exatamente, a caminhar por essa terminologia das competências e a caminhar por essa orientação, uma vez que vou validar e certificar competências, competências essas que estão perfeitamente definidas em grelha. Ora, hã!... há aqui quase, quase um processo esquizofrénico, não é? de cisão profunda, hã!... por um, é uma experiência, por outro lado é outra. Mas, inclusivamente são os próprios livros, os Compêndios, sobretudo aqueles do ensino regular e que não existem nos RVCC, aqui só temos um conjunto de instruções que constam de um “Guia”, portanto, uma grelha de instruções que nos fazem reconhecer competências e, portanto, no ensino regular essa... às vezes seguimos determinadas, determinados conteúdos com determinadas linhas de orientação e, às vezes, não damos sequer muito conta de que ao fim e ao cabo estamos a fazer essa, essa transposição de

um tipo, de um tipo de pedagogia para outro tipo de pedagogia, de um dado modo de trabalhar para outro modo de trabalhar.

Ent. – Professor tem conhecimento, ou evidências de resistência, em termos individuais ou coletivos, relativamente ao currículo orientado para as competências?

E15PorSec. – Não em especial. Não posso dizer que o fulano A ou o fulano B, ou um dado conjunto de professores resistem, resistem a este modelo. Eu tenho a impressão de que as competências, vamos lá ver, não propriamente no que diz respeito às competências porque, ao fim e ao cabo, isso aí, o proce... eu tenho constatado resistências mas a meu... as resistências que eu constato não, não são propriamente em relação às metodologias, aos métodos pedagógicos, mas relativamente aos resultados que daí advêm. O que é que eu quero dizer com isto? Por exemplo, eu tenho visto resistências em relação à validação, ao processo, à habilitação escolar atribuída a partir do processo RVCC, processo este que as pessoas, muitas pessoas consideram que é muito mais, é um processo menor.

Realmente, não pode ser entendido como um processo formativo, ou pelo menos totalmente formativo, pois é só de reconhecimento e, nesse sentido, é tido como algo de mais pobre relativamente aos outros processos escolares. Portanto, ao fim e ao cabo, por inerência, ou melhor, não é por inerência mas por transposição, acabam por respeitar este processo, mas se calhar dizem: “Bem este é um processo pouco válido e, ao fim e ao cabo, para que é que interessa? O seu interesse não se vê muito bem na medida em que não é um processo formativo”.

Agora, eu tenho a impressão, mas é apenas uma impressão, não tenho evidências objetivas, passo a redundância, de que há uma maior adesão, houve, de certa maneira, quer dizer, o que eu realmente acho é que na prática, a pedagogia por objetivos continua a vigorar, continua a iluminar o caminho dos professores, embora, às vezes, e portanto, não deixe de ter uma ideia que é preciso atingir e, portanto, ao fim e ao cabo, o que está em causa não são as competências e, de fato, quer dizer, a minha perspetiva também é um pouco essa, dessa indeterminação. De facto, o que é preciso também? É resoluções, é ser capaz de resolver problemas para a vida e, nesse caso, eu penso que o próprio processo, eu quando penso no processo educativo por objetivos, na sua perspetiva intertextual, na sua perspetiva transdisciplinar, na sua perspetiva de construção e, portanto, na perspetiva em que à medida que se vou avançando vou reformulando a aprendizagem, eu não deixo de ter em vista que, ao fim e ao cabo, é preciso transformar uma personalidade de certa maneira pedagógica numa personalidade civil. A escola

deve preparar o aluno para a vida e, nesse sentido, tem que o tornar competente nos mais diversos âmbitos. Torná-lo competente como cidadão, como pessoa, como futuro trabalhador, nomeadamente a aprender ou interiorizar a ideia de flexibilidade e o “aprender a aprender”, não é?

Ent. – Se eu lhe perguntar quais, em seu entender, são as competências essenciais na língua materna um aluno deve evidenciar no final do Ensino Secundário, o que diria?

E15PorSec. – Bem, antes de mais, é o seguinte: Hã! os alunos devem ser, tanto quanto possível, a primeira competência que devem possuir é saber ouvir e, logicamente, saber interpretar o que ouvem, as mensagens que chegam até eles. Portanto, nós estamos constantemente a, a, portanto, a ser bombardeados com informação e nós temos que saber seleccioná-la, escolher aquela que verdadeiramente interessa, separar o que se pode dizer o “trigo do joio”, bem como sermos capazes de a interpretar, sob pena de criarmos graves problemas para nós e para os outros. Se não formos competentes neste âmbito, como é que vamos ser capazes de transmitir aquilo a que acedemos ou recebemos a outrem? Estamos a rece... transmitiremos indevidamente.

Em segundo lugar, estamos a emitir opiniões, corremos o risco de emitir opiniões, juízos que, ao fim e ao cabo, são injustos, incorretos, na medida em que não correspondem ao pensamento do outro, mas são uma desvirtuação do que o outro diz ou pensa. E isto é muito frequente. Por outro lado, se nós quisermos atingir os nossos objetivos, sejam eles de que espécie forem, temos de saber comunicar, de comunicar bem, de ser capaz de transmitir as minhas ideias e de me fazer entender corretamente pelo outro. Portanto, temos de ter um sentido de comunicação muito grande, e mais que isso, um sentido pragmático da língua.

Uma outra competência, subsidiária da anterior, é a nossa capacidade argumentativa, e competência argumentativa no que ela tem de global. Quer dizer, nós temos ideias, temos opiniões sobre as coisas, os acontecimentos e emitir, partilhar com os outros e ao entendermos que estas nossas ideias são boas, são justas devemos também adestrar-nos na capacidade fazer os outros aderirem a isso que nós consideramos que é bom e justo. Eu sou kantiano, do imperativo categórico enquanto uma máxima universal: se eu acho que é bom para mim, também acho que isso que eu digo que é bom para mim é suscetível de ser bom para os outros que me rodeiam. Esta competência argumentativa pode dividir-se em duas: argumentação escrita e na oralidade.

No que diz respeito à escrita, o aluno tem de ser capaz de interpretar um enunciado, seja lendo os jornais, lendo as crónicas, mais, podemos sentir o prazer de um texto literário

e, agora, a nossa expressão também não tem limites. Como lhe dizia há pouco, eu tenho de ser um cidadão ativo pois eu posso que ter de fazer uma reclamação, uma exposição às mais diversas entidades ou instituições, ter de fazer um relatório no âmbito da minha atividade profissional, eu posso ter de escrever um artigo de opinião, eu posso ter de escrever uma crónica, eu até posso ser um escritor, até, mas sobretudo, no que diz respeito a estes aspetos da vida de uma pessoa, é bom para mim e para a sociedade em geral que esteja especificamente apto.

Eu procuro sempre que os meus alunos escrevam textos de opinião, reclamações, exposições, relatório de aula e com todos os cuidados que esses instrumentos merecem. Não é a fazer de conta. E porque faço e para que faço isso? Porque tenho bem presente no meu espírito que uma das principais tarefas da escola é formar cidadãos, e cidadãos na verdadeira aceção da palavra, ou seja, ativos, intervenientes, produtivos, críticos, serem capazes de se defenderem, de defenderem os seus direitos e defenderem os outros. No fundo, é aquilo que Paul Ricoeur dizia que era muito importante: é também fazer com que os outros tenham a capacidade de se defender, não é? E, atendendo que a vida tem, digamos, muitas coisas, e nós podemos ser mais ricos ou menos ricos, podemos sentir mais ou menos alegria com a comunicação das coisas, mas nós, acho, também podemos contribuir para a alegria dos outros, como saber ou ajudá-los a interpretar uma obra de arte, um *cartoon*, podemos criar-lhes momentos de humor que antes não usufruíam se não tivessem ou se não soubessem interpretar. Ou, então, que antes não teriam se não soubessem produzir.

Portanto, e neste sentido, quer, quer no que diz respeito às mensagens orais quer às escritas, quer de receção quer de produção, quer nas não verbais, eu considero de importância maior que os alunos saiam do Ensino Secundário com essas dimensões ou competências. E mais, se calhar, com a vontade de quererem ser eles produtores de coisas belas.

Ent. – Professor, tem evidências quanto aos resultados, escolares e educativos dos alunos, do novo modo de trabalhar dos professores que um currículo orientado para o desenvolvimento de competências parece exigir?

E15PorSec. – (Pigarro) Quer dizer, todos nós sabemos que há alunos, a, a, quem é professor há alguns anos, como nós, já passaram pelas nossas mãos de tudo, já passaram pelas nossas mãos alunos de todos os géneros e feitios, quer dizer, num qualquer sistema pedagógico, seja ele qual for tem características que à medida que vamos desenvolvendo o processo nos desiludem pelos não resultados ou fracos resultados que

produzem, e outros que, ao contrário, nos vão surpreendendo, mas pela positiva. Há alunos, quer num caso quer noutra, quer no caso de trabalharmos segundo a Pedagogia por Objetivos, quer no caso de trabalharmos a Pedagogia das Competências, que vão muito mais longe do que aquilo que esperávamos ou que era a nossa expectativa.

E, quando às vezes, as pessoas dizem, a propósito do processo RVCC, que é um processo a cheirar a fraudulento, a facilitismo, que é um processo menor e não sei que mais, essas pessoas tem uma visão distorcida da verdadeira realidade. Há alunos-adultos fantásticos, eu cruzei-me com adultos fantásticos, com histórias de vida fabulosas que mereceram este processo e muito mais. Cruzei-me com adultos que tinham currículos de fazer inveja a muitos licenciados. Então sabemos que mostram aí as suas competências, mas não é só mostrá-las, não são só competências porque nós pensamos assim: “Realmente, o processo RVCC não é um processo formativo propriamente dito, mas atenção, o adulto ao consciencializar essas suas competências, encaminha-se também depois ou ganha um ânimo novo para se encaminharem para o desenvolvimento dessas competências ou para o desenvolvimento de outras competências”. Saem de um processo e entram logo noutra. E quantos não me falavam em entrar para a universidade? E quantos deles não abraçaram um processo destes?

Redescobrem-se, revalorizam-se porque não só se dão conta que afinal até são portadoras de um conjunto de competências que desconheciam dominar e, por outro lado, fazem-nos criar novas ambições, desejos de abraçar novos projetos, de construir novas estradas. E estas descobertas são difíceis de quantificar.

Por outro lado, no respeitante ao, ao, por exemplo, ao dia, nós sabemos que há, há, que é preciso interiorizar todo um processo, e nós vemos que há alunos que criam uma autonomia tal que se tornam, de certa maneira, autodidatas, que vão muito para além do processo a que foram submetidos. Vão à “Net” e chegam aos momentos de aula e trazem propostas que vão muito além daquilo que os livros lhes apresentam, não é?

Ent. – A escola, nos seus processos formais de avaliação, leva a efeito a aferição das competências. Em seu entender, que competências a escola valoriza mais e ou desvaloriza?

E15PorSec. – Bem, no que diz respeito ao espaço aula, muitas vezes, também se procura valorizar a competência oral e, não é por acaso que hoje, digamos assim, o ensino é muito mais recetivo aos meios audiovisuais que nos permitem trabalhar essa competência da oralidade e a avaliá-la. Avaliar não só o produto final mas também o processo, não é? Mas uma coisa é certa, ainda há muito a noção de que nas escolas só

contam os testes escritos e, então, nesse sentido, a competência da oralidade não é tida em conta ou vale muito pouco. E mais: pensa-se que, muitas vezes, e até alunos que obtêm bons resultados e que, teoricamente dominam competências várias e que nós nas aulas constatamos que dominam essas competências, mas que já não estão ao mesmo nível, por exemplo, na escrita e, até acabam por ser penalizados.

Outra coisa ou outro fenómeno fantástico que existe nisso é o seguinte: nós convivemos com pessoas cá fora, convivemos com alunos, e eu tenho essa experiência sobretudo com os alunos adultos, que manifestam uma capacidade de comunicação que nós admirámos e, no contexto das aulas, continuam a estar connosco, contudo falham nas coisas mais rudimentares. O que é que acontece? Por que é que acontece? Se calhar é o espectro da escola que os inibe, não sei explicar muito bem. A escola terá uma dimensão avassaladora que os constrange que, se calhar, ainda não permitiu que eles se libertassem desse constrangimento, e por mais que nós tentemos. “Mas você fala tão bem, você manifesta um grande à vontade, manifesta tanta mestria e, afinal, porque é que aqui nas aulas gagueja, patina ou fala tão pouco, é tão sintético ou tão omissivo?”. Hã!... e eles próprios não sabem responder. Portanto, a carga da escola, a formalidade o peso institucional da escola poderá explicar isso, peso esse que tem que ser ultrapassado.

Sem ignorar o que disse anteriormente, também tenho consciência de que para muitos professores, o que realmente conta são os testes escritos. Aliás, ao procederem deste modo os professores estão a ir ao encontro das competências que são exigidas aos alunos nos Exames Nacionais. Como sabe, nos exames, por exemplo, a componente oral é completamente omissa, é completamente esquecida. Não é avaliada. Se calhar os exames tem uma carga excessiva de conteúdos, o que interessa são os conhecimentos, os conteúdos e a competência da escrita. E, obviamente a da interpretação. Mas também se me perguntar como é possível superar isto, não lhe sei responder.

Ent. - Professor, não serei particularmente original se disser que trabalhar para o desenvolvimento de competências é mais difícil, é mais árduo, é mais complexo, exige mais tempo, maior disponibilidade por parte do professor do que um trabalhar para os conhecimentos, ou trabalhar segundo a lógica da transmissão de conhecimentos.

E15PorSec. – Sim, sim. Concordo.

Ent. – Trabalhar no sentido de tornar o aluno mais competente, nomeadamente nas competências que nomeou há pouco, é mais trabalhoso, exige uma continuidade, tempo, que põe o aluno a papaguear uma série de conceitos, de ideias ou conhecimentos sobre o

escritor X, o poeta Y. É capaz de identificar obstáculos à promoção de uma ensino, ao desenvolvimento de uma pedagogia para o desenvolvimento de competências?

E15PorSec. – Concordo com isso que acabou de dizer. De facto, trabalhar competências é bem mais complicado e complexo que a mera transmissão de conhecimentos, até pelo seguinte: normalmente, quando um professor, nota-se nesse processo, quando o professor está cansado fala muito, quando está muito, muito cansado, fala mesmo muito. Falar muito, aparentemente fornece muita informação mas, ao fim e ao cabo, isso não dá origem a um processo de aprendizagem. É evidente que esta conceção, aquela aula em que o professor fala e o aluno ouve, como é evidente, uma aula puramente expositiva, não se deve fazer e em termos de trabalho do professor é relativamente fácil, é silenciosa e, por isso mesmo, uma aula boa é ruidosa. Mas ruidosa no bom sentido, não no sentido de que cada um fala para o seu lado, está na conversa com o vizinho, mas uma aula em que todos participam ou têm a possibilidade de participar. Mas isso também depende muito da plateia que temos à frente.

Mas, para mim, uma aula excelente é aquela em que há uma participação global nas atividades nela desenvolvidas pois assim promove-se uma interiorização do conhecimento e, como tal, é um processo construtivo gradual, gradual em que uns acabam por trabalhar ou participar na construção, na construção do outro. Mas tenho muitas dúvidas que com turmas da dimensão que temos seja possível levar a cabo um trabalho destes. Com turmas muito grandes este tipo de trabalho acaba por ser muito dificultado para não dizer impossibilitado. Ter seis turmas, com cerca de 28 alunos em cada turma, torna inviável trabalhar desta forma. Para já, com tamanho número de alunos por turma torna a comunicação entre professor-aluno e aluno-aluno muito mais difícil de acontecer. Por outro lado, por exemplo, a competência da escrita, o aluno tem que construir um texto, o professor tem que corrigir, o aluno tem que reescrever o texto, tem que ser novamente melhorado e por aí adiante. Como é que se consegue chegar a todos os alunos?

Poderíamos ainda apontar outros problemas, nomeadamente o barulho exterior, pois muitas das sala da escola, e eu estou a pensar na minha escola, as salas estão demasiado próximas dos espaços de recreio, dos espaços de trabalho de Educação Física, o barulho dos corredores ou até da rua. Embora isso se verifique cada vez menos por que os alunos não têm espaços mortos, mas nomeadamente nas atividades de Educação Física o bater com as bolas, as conversas entre os alunos dificultam o trabalho, dificultam todo o processo pois trabalhar as competências exige concentração nas tarefas e espírito

resiliente. E com todo o ambiente, interior ou exterior, pode perturbar e dificultar essa concentração exigida. Portanto, frequentemente não atingimos aquilo que nos propomos, tornámo-nos nervosos, irritadiços porque as condições de trabalho deixam muitas vezes a desejar. As condições materiais que temos ou não temos podem ser facilitadoras ou dificultadoras deste trabalhar para as competências. Acabamos por nos cansar ingloriamente e, então, gradualmente, e até para nos defendermos, acabamos por transformar as nossas aulas em sessões expositivas, ou mais expositivas do que deveriam ser de facto. Não sei se respondi à questão, hã!... hã! (silêncio).

Eu acho que também podia nomear a extensão dos programas. Os programas são sempre extensos. Eu penso que os programas são construídos para alunos ideais e os nossos alunos, com demasiada frequência, têm pouco do ideal presente no espírito dos engenheiros, entre aspas, dos programas. Pior ainda quando nós nos prolongamos, vamos para além ou temos uma conceção que nos leva para lá desses programas. Nós queremos sempre mais, muitas vezes somos insaciáveis e, às vezes, corremos o risco de, querendo correr mais depressas para tocas em todos os assuntos e mais algum, acabamos por ter um ritmo mais lento. “Quanto mais depressa, mais devagar” como diz o povo na sua sabedoria.

Outras vezes, os livros, ou melhor, os Manuais têm tantas orientações, tantas atividades que nós, que nós, muitas vezes, nos deixamos escravizar por eles. Eu não sou um seguidista, nem de longe nem de perto, mas muita gente será. O Manual é o Livro. E os programas, às vezes, sendo muito longos, são longos em quê? Exatamente em informação. Nós temos de clari... séculos de informação e, depois, é mais este texto, é mais aquele e mais aquele que também é importante, faz-nos lembrar os humanistas, não é? E, tudo isto, dificulta a nossa gestão. E, como em tudo, há quem gira melhor e quem gira pior as situações. Ao fim e ao cabo estamos ou somos avassalados. Avassalados por coisas, não é? e temos dificuldade em construir processos que, às vezes, sendo mais simples, não os podemos, não, não os podemos transformar em algo muito bom. Porquê?

Porque, exatamente a noção que te... o ter de dar noções, conceitos, definições, o ter de saber coisas faz com que, às vezes, nos esqueçamos um bocadinho das, dessas competências. Obviamente que não podemos falar das competências, sem essas noções, numa palavra, sem os conhecimentos. Mas, se calhar, isso exigia da nossa parte uma maior lucidez e, se calhar, até o desprezo de muita informação contida nos referidos livros e apostar muito mais na prática, nos processos. E isso demora mais tempo, é

preciso andar mais devagar para que as coisas fiquem minimamente cimentadas, consolidadas, adquiridas.

Ent. – Realmente, e na minha modesta opinião, os Manuais devem ser olhados apenas como um instrumento de apoio ao professor, ou de estudo para o aluno e não um livro sagrado, a Bíblia.

E15PorSec. – Sim! Sim! Não podia estar mais de acordo consigo. O problema, o problema é o seguinte: por muito que nós queiramos não conseguimos fugir a uma certa pressão que o Manual exerce. E porquê? O aluno tem o livro, o aluno comprou-o, gastou dinheiro nele. Então o que é que acontece? Inconscientemente tem a noção de que tudo o que está a dar nas aulas, tudo o que o Compêndio consagra é para dar e fica com a ideia de que o professor não está a cumprir o programa se, por acaso, ele não aborda um qualquer item que o Compêndio refere ou trata, se o professor não faz aquela ficha ou aquela atividade sugerida por ele. Inclusivamente agora também nos debatemos com um outro problema. Grande parte dos nossos Manuais trazem, agora trazem as soluções ao lado, nas margens. Alguns alunos têm essas soluções e isso cria um outro problema aos professores. É que nós nem sequer somos livres na maneira como damos as soluções ou as respostas porque, existindo essas soluções, o professor sente-se pressionado a ir ao encontro daquilo que está no livro porque o professor, por mais que o aluno confie nele pode pensar, e isto quando de boa fé: “mas afinal no livro diz isto o que o professor disse não é a mesma coisa, ou o professor deixou esta ideia em branco” e, portanto, se calhar, os alunos começam a construir uma falsa noção do professor, a duvidar da sua capacidade ou competência. Portanto, os próprios compêndios pressionam-nos e de tal maneira que deixam a noção de que estamos sempre em falta (riso).

Ent. – Consultando a sua “ficha biográfica” leva-me a supor que, na sua formação inicial, não trabalhou, não estudou a problemática das competências...

E15PorSec. – Não! Como sabe, no nosso tempo a escola era outra, as teorias que vigoravam eram outras e, mais concretamente era a Teoria dos Objetivos Educacionais e a Pedagogia por Objetivos...

Ent. – Certo! E na sua formação contínua? Teve acesso ou o Centro de Formação ao qual pertence a sua escola, promoveu ações de formação orientadas para a análise e desenvolvimento das competências?

E15PorSec. – Vamos lá ver. Ações de formação relacionadas com as competências, propriamente falando, nunca tive. Disponibilizaram ações de formação acerca da

avaliação e de outros temas, mas propriamente sobre as competências, que versassem a pedagogia das competências, como trabalhar as competências com os alunos, nunca tive.

Ent. – Nunca teve por o centro não ter disponibilizado ou não se deu conta disso?

E15PorSec. – Vamos lá ver. Sinceramente e que eu me lembre, nunca apareceu nenhuma ação sobre as competências. Não! Não!

Professor, como é do seu conhecimento, no contexto educativo atual, estamos a assistir a uma nova reformulação curricular e, pode dizer-se, que o nosso ministro da educação acabou por “despachar” a morte das competências...

E15PorSec. – Sim! Sim! Saíu há pouco em despacho.

Ent. – ... O ministro recentrou o currículo nos conhecimentos essenciais. Como interpreta esta redefinição curricular?

E15PorSec. – (Silêncio) Hã!... Na minha modesta opinião isso representa um regresso a um certo tradicionalismo educativo. (sorriso). Nessa ação eu leio um certo retrocesso se não for, bem, vamos lá ver, bem entendido.

Eu tenho a impressão que nós hã!... devemos estar para além da definição de qualquer coisa. Venha essa definição do poder central, venha de uma autoridade pedagógica. Devemos estar para lá de qualquer definição. Definir é limitar dogmaticamente seja o que for. E quando estou a dizer definir, posso dizer, podemos traçar os limites, podemos estar a referir-nos a uma noção. Mas quando falamos de limites é, à vezes, também, é também a definição de uma prática, é traçar os limites de uma qualquer prática. Para mim, qualquer orientação superior, venha ela de onde vier, exige da nossa parte uma certa heterodoxia e não um seguidismo. E, dando o benefício da dúvida aos responsáveis políticos das medidas, nomeadamente das medidas ou das políticas educativas, eles até esperarão uma atitude deste género da nossa parte.

Vamos lá ver! Cria-se uma espécie de corpus, cria-se um, um um, digamos, um campo de atuação, mas penso que quem o idealiza também sabe ou pressupõe que os atores do terreno, e neste caso, os professores, vão levar a cabo uma interpretação. E cada um de nós deve ser um intérprete disso. Devemos ser, de alguma maneira, devemos criar também as derivas, as derivas. Não devemos ser discípulos ortodoxos, não devemos ser seguidistas. Mas eu penso que ao dizer que não devemos ser seguidistas, estamos a ser injustos para quem é o criador dos modelos. E porquê? Porque eu penso que quem cria os modelos não quer que nós sejamos cegos e que sigamos escrupulosamente esses modelos. Então, e tendo em conta esta minha perspetiva, eu não tenho receio em relação

a esta recentração curricular no Português e na Matemática, porque fazendo-se um trabalho sério encontra-se sempre coisas criativas, e coisas boas, seja qual for o modelo. É evidente que há modelos que nos constroem de tal maneira que hã!... que destroem, que destroem as, as, as minhas possibilidades criativas na minha relação com os alunos e que, depois, também, e sobretudo na avaliação, não seja demasiado, não seja demasiado redutoras e de tal maneira que “Bem! Não cumpriste este e aquele objetivo, então tu e os teus alunos vão ser penalizados por isso”.

Pronto, é neste sentido ou é com este olhar que eu perspetivo qualquer reforma (pigarro) já que elas, independentemente dos valores que possam veicular concebem já a ideia ou contêm já a ideia da sua profanação (silêncio) em nome de uma construção, não é o profanar por profanar. Não é o negar pelo negar. Eu se olho de outra maneira, e é legítimo esse meu olhar, ele tem que ser fundamentado em algo de sério, em valores e em conhecimento que eu posso opor ao valores e ao conhecimento que o autor dessa reforma tem. Todo o processo criativo, todo o processo revolucionário vai no sentido de criar escombros para depois, para depois, a partir desses escombros, construir o edifício. Mas, voltando ao princípio, e à primeira vista, esta medida do governo representa um retrocesso, representa um certo regresso ao passado ainda relativamente recente.

Ent. – Professor, muito, muito obrigado!

E15PorSec. – Foi um gosto. Espero ter contribuído com algo de positivo para o trabalho que está a desenvolver.

Entrevista 16

Ent. - Professor, como é do seu conhecimento, em 2001, fomos confrontados com uma revisão curricular do Ensino Básico...

E161C – Uhm!... Uhm!...

Ent. - ... Foi nessa época que foi introduzida a linguagem, o discurso das competências. De lá para cá, consultando a literatura da especialidade e auscultando as vozes dos professores na sala de professores, este discurso das competências tem sido olhado ou interpretado, por uns, como uma moda e, por outros, como um vetor estruturante de mudança nas práticas da escola e dos professores. Com que posição se identifica?

E161C – Hã!... É assim. Eu acho que, e do que eu observo no dia a dia, os professores continuam a olhar para o currículo, não é? hã!... têm, o trabalho é muito formatado pelos, por aquilo que vem nos Manuais, não é? Não trabalham o currículo, mas trabalham aquilo que vem nos Manuais, ou seja, não trabalham o currículo no sentido de verem, de interpretarem o que vem nos programas e, dentro desses programas explica-los aos alunos, mostrá-los aos alunos, negocia-lo com os alunos, sendo que o currículo é importante e tem de ser, de ser trabalhado d forma, de forma gradual, também de acordo com as características da turma, dos alunos, mas continuo a pensar que se continua a não se olhar para o currículo.

Os professores, e estou a falar do nível em que eu leciono, o 1º Ciclo do Ensino Básico, continuam a trabalhar de um modo tradicionalista. É o que vem no Manual, é o Manual que mostra o caminho, que mostra o currículo e o modo como tratá-lo.

Eu acho que nós não refletimos muito como é que devemos operacionalizar o currículo. Aliás, queremos, eu digo nós de uma maneira geral, porque hã!... nós, por exemplo, no Movimento da Escola Moderna, e eu estou habituado a trabalhar, pegámos sempre no currículo e tentámos desmontá-lo, interpretá-lo e traduzi-lo para uma linguagem acessível às crianças para que saibam aquilo que estão, que estão a estudar e aquilo que estão a fazer e, os conteúdos, vão surgindo naturalmente e vão sendo trabalhados.

Eu penso que as crianças, na maior parte dos casos, não têm oportunidade de negociar com os seus professores, de perceber o que estão a fazer e para que estão a fazer. As

coisas são-lhes apresentadas já há!... formatadas, ou seja, temos que aprender a “dividir” porque na página seguinte do Manual vem esse conteúdo. Ao passo que os professores que vão analisando o programa com os seus alunos, que o vão negociando, fazem de outra forma, não é? as coisas surgem porque temos de aprender aqueles determinados conteúdos (silêncio).

5 Mas resumindo e concluindo, e respondendo diretamente à sua pergunta, eu identifico-me obviamente com a segunda hipótese. Ou seja, eu penso que trabalhar as competências, o contribuir para o desenvolvimento de um conjunto de competências dos meus alunos como um eixo estruturante da tarefa, das práticas dos professores. 10 Aqueles para quem o Manual é uma espécie de livro sagrado, para esses claramente que o discurso das competências não passará de uma mera moda.

Ent. – O discurso das competências pode ou deve ser entendido como uma mudança 15 estruturante nas práticas dos professores, muito embora seja seu entendimento que tal não se verificou.

E161C – Pois, exatamente. E, muitas vezes, na escola, os professores vão dizendo que 20 os males todos da educação é essa questão. Ou seja, ouve-se muitas vezes muitos professores afirmarem que um dos males atuais da educação é o facto de terem introduzido as competências no currículo. Mas eu tenho uma visão oposta. Se as 25 competências foram introduzidas, se se organizaram documentos auxiliares de aplicação das competências, mas que as escolas lhes fecharam as portas e não as deixaram entrar.

30 **Ent.** – E porque é que lhes fecharam as portas? Porque é que acha que os seus colegas consideram que os males da educação têm a ver com as competências?

E161C - (Silêncio) As razões serão, com certeza, várias. Uma primeira terá, provavelmente, a ver com a ignorância dos professores. Eles não sabem o que é isso das competências e, portanto, a sua recusa terá a ver com a sua ignorância. Mas atenção, eu não estou a apontar o dedo aos meus colegas, até porque o dedo deverá ser apontado aos responsáveis do Ministério da Educação pois mudam o currículo, divulgam-no, mandam os documentos para a escola, é certo, mas e formar os professores? E preparar os professores para a necessidade de uma nova abordagem que esta mudança curricular preconizava? Trabalhar competências não é a mesma coisa que trabalhar os conhecimentos. Eu acho que, neste aspeto as coisas falharam redondamente.

Por outro lado, temos ainda muitos professores para quem o mais importante é a transmissão e a memorização dos conhecimentos. É o professor que sabe e os alunos só têm que ouvir e papaguear aquilo que lhes transmitem. As crianças não são encaradas

como agentes ativos e a escola também. E, a escola, tal como eu a entendo, é uma escola que trabalha no sentido de tornar os seus alunos competentes, uma escola que prepara os seus alunos para a vida em sociedade. O que se aprende na escola tem que ser útil para os nossos alunos para que depois na vida ativa seja utilizado. As coisas têm que fazer sentido aos alunos, não é? Se calhar, há momentos, em determinados alunos, que é mais importante aprender a ler ou descodificar um formulário numa estação dos correios, por exemplo, do que a memorização de um dado conteúdo.

5 **Ent.** – Aproveitando essa sua ideia, é-me legítimo concluir que, muito embora, esta mudança curricular para o desenvolvimento de competências pressupusesse uma
10 mudança nas práticas dos professores, mas que tal mudança de práticas não se verificou?

E161C – Conclui bem. Eu acho que, efetivamente, não se verificou essa mudança de
15 práticas. Da escola que eu conhecia, a minha escola, que era uma escola que eu não gostei quando a frequentei e que era uma escola onde tínhamos de aprender o que nos impunham, nós tínhamos que aprender e eu, por exemplo, detestava a escola
20 precisamente por causa disso, porque só aprendia aquilo que diziam que eu tinha que aprender e acho que, agora, as crianças, só há uma diferença, é que não, não batem nas crianças. As pessoas são outras, os professores são outros, diferentes do passado, mas o
25 modelo, os modos de trabalhar são os mesmos. São iguais ao passado, são iguais ou são muito parecidos àqueles que vigoravam na escola em que eu fui aluno.

30 **Ent.** – Temos vindo a falar da mudança curricular. Em seu entender, quais as razões, os motivos que terão ditado a necessidade desta reformulação curricular de 2001?

E161C – Daquilo que eu, que eu li, as razões prender-se-iam com estudos internacionais realizados, que eu não sei concretizar muito bem, mas tenho a ideia da existência de estudos que diziam, aliás eu li há dias um documento a propósito desta mesma questão, a forma como se justificava, a propósito da justificação da anulação das competências levada a cabo pelo ministro Nuno Crato. Eu sei que se levaram a cabo estudos a nível internacional, nomeadamente nos EUA e a nível da OCDE, creio eu, em que era perceptível precisamente esse hiato entre a sociedade e a escola, ou seja, que a escola cada vez... ou seja, que a escola não estava a preparar as suas crianças e jovens para a sociedade, para a vida ativa. Eu creio que os estudos desenvolvidos foram levados a cabo no sentido de comprovar isso e introduziu-se essa nova forma de abordar ou de orientar o currículo, ou seja pelas competências e, desse modo, desvalorizar a memorização e os conteúdos só pelos conteúdos, o sublinhar dos conhecimentos.

Aceitava-se a ideia de que a escola teria outras funções mais importantes do que a pura transmissão dos conhecimentos. Tenho pena é de não ser capaz de precisar o ou os referidos estudos.

Ent. – E concorda com os resultados dos estudos que nomeou? Acha que a escola deve trabalhar em função daquilo que a sociedade lhe pede ou exige?

E161C – Concordo. A escola tem de servir a sociedade à qual pertence. A escola deve alfabetizar as pessoas, alfabetizar os alunos. E os estudos que evoquei anteriormente, 5 diziam que a escola estava a ir precisamente no sentido contrário. Continuava a não alfabetizar, alfabetizar no sentido de tornar acessível a todos a informação toda, a 10 informação necessária e pertinente para nos movimentarmos ou orientarmos neste mundo, seja ele o mundo natural ou o mundo social. A escola deve orientar a sua ação no sentido de tornar as suas crianças e os seus jovens em cidadãos ativos, participativos 15 na resolução dos problemas da *polis* e, para isso, eles têm que ser competentes na análise dos problemas, na procura de respostas aos problemas. Eles tem que ser gente que se deixa empertigar pelas coisas, que se deixa espantar, têm que ser curiosos, 20 desejarem saber, conhecer. E também tem de os preparar para as condições, para as necessidades que as atuais sociedades oferecem.

Ent. – Como sabe, a quando do lançamento da revisão curricular, foi publicado um 25 documento denominado “Competências Essenciais do Ensino Básico”, do qual constavam as competências gerais...

30 **E161C** - E as competências essenciais de cada área ou disciplina.

Ent. - ... Tal documento servia de orientação dos professores na abordagem do currículo. Curiosamente, para o Ensino Secundário, não foi produzido um documento similar. Como interpreta este facto?

E161C – Deixe-me dizer-lhe ou deixe-me confessar-lhe, que eu não estou muito por dentro do que se passa noutros níveis de ensino e, muito menos a nível do Ensino Secundário. É uma falha minha que reconheço pois, enquanto profissional eu deveria ter uma visão global ou o mais global possível. Como tal, tenho alguma dificuldade em responder-lhe. Mas posso tentar um esforço de adivinhação. Eu acho que até ao final do 1º Ciclo continua a ser a mesma coisa. Ou seja, até ao final do Ensino Básico os responsáveis acham que aquelas competências são essenciais e que ao fim de nove anos de escolaridade, os alunos terão acedido a elas. Mas revela também uma desvalorização da continuidade, não sei. Ou também se pode dar o caso de que se olhe para o

Secundário com outros olhos, se olhe para ele de acordo com uma visão mais elitista. Mas, sinceramente, não sei. Mas o que acabei de lhe dizer parece-me plausível.

Ent. – Permita-me invadir um pouco da sua esfera pessoal.

E161C – Esteja à vontade.

Ent. – Dizia-me há pouco que tinha a percepção de que esta mudança curricular fundada nas competências não tinha implicado uma mudança nas práticas dos professores. Deixe-me personalizar a pergunta: em que medida a mudança curricular acarretou mudanças na sua forma de trabalhar com os seus alunos?

E161C – (Silêncio) É assim. Eu, para já, tentava, tento sempre que, no meu trabalho nunca perder de vista o currículo, aquilo que é a função, a nossa função enquanto professores. Num determinado ano, os alunos têm que conhecer aquelas, têm que aprender aquelas noções, conhecimentos e construir determinadas competências. Ou seja, no final do ciclo as nossas crianças têm que estar preparadas, tem que ser competentes ou aproximarem-se daquelas competências que estão vertidas no documento curricular já referido.

E depois, era isso que lhe dizia há pouco, hã!... hã!... era o estudar, o abordar, o analisar o que está lá nesse documento mas traduzido numa linguagem acessível aos nossos alunos. Dizer-lhes algo parecido a isto: “Temos que aprender isto ou aquilo” e, depois, no trabalho do dia a dia, estar atento e perceber para onde e por onde vão os nossos alunos, quais os problemas com que se estão a confrontar, não é? Sei lá, por exemplo, se constatamos que existe já um bom domínio da língua materna, se calhar não vamos precisar de trabalhar sobre ela e podemos orientar a nossa incidência, investir mais sobre outras áreas, por exemplo, na Matemática onde pode haver maiores debilidades. E é nesta mediação entre os problemas que os alunos revelam do diagnóstico que vamos fazendo e também dos interesses deles, das coisas que eles querem fazer, e o que o currículo nos pede. Não é fácil encontrar o equilíbrio entre estes dois planos. Obviamente que não.

Ent. – E com os seus pares, as dinâmicas alteraram-se?

E161C – Devo confessar que nunca teve uma relação fácil com os meus, com os meus, com os meus pares, até porque a minha linguagem em relação a estas matérias e a minha forma de trabalhar, que é diferente, e que não é muito acessível aos meus colegas ou as pessoas não mostram grande abertura e, como tal, acabam por se fechar mais. Conseguir com outras pessoas, hã!... por exemplo, aconteceu ter como alunos filhos de colegas meus e, quando eles viam os resultados do meu trabalho com os seus filhos,

alguns deles, é evidente que não aconteceu com todos, mas alguns deles manifestaram curiosidade pelo meu modo de trabalhar e quiseram saber mais coisas.

Agora, no dia a dia, ter um grupo de professores, ou quando se trabalha com os professores do 1º ano, por exemplo, hã!... fazer sugestões de algumas ideias ou atividades que vão para além da rotina normal dos professores que não seja trabalhar com o Manual, as pessoas mostram-se reticentes, não aceitam muito bem.

Ent. – Professor, mas a legislação dita ou impõe que nós acordemos, que façamos as planificações, anuais e periódicas, os projetos curriculares de Escola e de Turma e que vertamos para elas as competências.

E161C – Pois, exato. Mas uma coisa são os documentos formais para inglês ver e outra coisa é a prática. Nos grupos, e eu vejo, por exemplo, na nossa escola reunimo-nos todos os meses e, e o primeiro ano, no meu Agrupamento existe uma coordenação do 1º do 2º, 3º Ano e do 4º anos e, todos os meses, reunimo-nos para, supostamente, fazermos as planificações, fazermos uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido. Mas, supostamente, os professores não têm, não têm muita paciência para planificar em grupo. Os professores são muito individualistas. Está no ADN dos professores o trabalho individual e não o trabalho cooperativo. Temos que ter a noção, nomeadamente a nível do 1º Ciclo, que os professores trabalhavam, efetivamente, sozinhos. Só podiam contar consigo próprios.

Daí eu dizer-lhe que os professores no lugar de colocarem a sua criatividade a funcionar preferem algo já formatado, e o Manual responde, ou seja, o Manual já traz as planificações feitas, as sugestões de atividades. Já aparece tudo direitinho e, assim, para que perderem tempo nas reuniões? Para quê refletir sobre aquilo que estão a fazer ou que podem fazer?

Ent. – No essencial, o que entende por competência?

E161C – Por competência entendo sermos capazes, sermos capazes de fazer (riso), sermos capazes de fazer (silêncio), aquilo que aprendemos aplicar a um dado problema, ser-nos útil para a vida do dia a dia. Eu tenho que ser, não sei se é um bom exemplo, eu tenho que ser hã!... competente a ler, hã!... a ler e a escrever porque eu vou precisar destas duas competências nas mais diversas circunstâncias da minha vida, eu vou precisar dessas duas competências para me afirmar como cidadão, para ser um cidadão ativo e autónomo. Saber fazer (silêncio). Não é só dizer por dizer, memorizar por memorizar, por exemplo, a questão da tabuada é um exemplo, memorizar a tabuada por memorizar. Esta, se calhar, não sei se é um bom exemplo também, dizer a tabuada

por... aquilo que eu aprendo tem que ter uma função, tem que me ser útil, a criança tem que lhe reconhecer utilidade e sentido. Mas há muita gente que as confunde com os objetivos Competências e objetivos são duas realidades diferentes Por exemplo, quando eu coloco na minha planificação “Saber as estações do ano” no meu sumário escrever, sei lá, “Identificar e descobrir as estações do ano, com base num vídeo”. Eu acho que isso já remete para a prática. Se calhar, isso já é a competência ou o que querem designar por competência, não é?...

Ent. – Professor como construiu este seu conhecimento acerca das competências?

E161C – É assim, de coisas que leio, embora e em abono da verdade deva dizer que não leio assim tanto como isso. Até porque em relação àquele documento que referíamos há pouco, e se há alguma coisa com a qual eu concorde com o atual ministro da educação é que esse documento, o das “Competências Essenciais” é que ele é pouco confuso e as pessoas, a começar por mim, não percebem muito bem aquilo que lá está. Ele esclarece o que é uma competência? Eu não fico esclarecido, mas o defeito deve ser meu. Se calhar, ele não foi muito discutido, partilhado com os professores. Limitaram-se a produzi-lo e a publicá-lo. Agora trabalhá-lo com os professores? Pelo menos que eu me lembre tal trabalho não foi realizado. Mas eu acho que se querem operacionalizar um novo modelo, uma nova forma de trabalhar o mínimo é informar, esclarecer, numa palavra, formar os professores para uma nova realidade. Aliás o que eu acho que aprendi sobre estas, o que eu aprendi sobre as competências, a trabalhar com os alunos as competências foi com o Movimento da Escola Moderna ao qual pertença.

Ent. – Falava-me há pouco de duas competências: o ler e o escrever. Em seu entender quais as competências que um aluno deve evidenciar no final do 1º Ciclo?

E161C – Eu acho que no final do 1º Ciclo um aluno deve saber ler, não é?, muito embora eu não colocasse a leitura em primeiro lugar a leitura mas a escrita.. Tem que saber escrever e, a leitura, seria uma consequência desta primeira e não a escrita como consequência da leitura. Ou seja, eu para aprender a ler , eu tenho de saber escrever, a leitura é uma consequência da escrita. Pronto! Hã!... E depois essas ferramentas da leitura e da escrita, eu tenho que lhes dar sentido, dar-lhes utilidade, saber para que é que me servem. Porque é que tenho de aprender a ler e a escrever? Para que me serve ler e escrever?

Uma outra competência que me merece ser sublinhada é a da autonomia. O aluno tem de ser capaz de ser autónoma a nível do trabalho, a nível do estudo. Este é o meu entendimento, eu acho que esta competência pode ou deve ser trabalhada a nível do 1º

Ciclo. Eu tenho que ser autônomo no sentido de saber quais são as coisas que tenho que estudar, o que é importante para mim estudar e conhecer as formas, os meios para chegar até aí. E a escola, na minha opinião, tem que ensinar os alunos, ou deveria ensinar os alunos, deveria introduzi-los nesta dinâmica e acho que não o está a fazer (silêncio).

Ent. – Desculpe interrompê-lo mas esclareça-me: quando diz que a escola tem que ensinar os alunos a estudar está a querer dizer que tem dotar os alunos das técnicas e dos instrumentos de seleção do conhecimento ou do saber?

E161C - É isso mesmo que eu quero dizer. Informação, temo-la às toneladas. Nunca tivemos tanta informação disponível como hoje. Mas, informação não pode ser confundida com conhecimento. Temos que saber olhar para a informação e saber selecioná-la, saber trabalhá-la e o professor, o papel do professor vai um pouco neste sentido, ajudar o aluno a procurar a informação, a manipulá-la e a processá-la. O professor tem que ajudar o aluno a reconhecer o que é importante ser estudado e porque deve ser estudado, quais são os pontos forte e quais são os pontos mais fracos do aluno, hã!... como é que o aluno pode fazer, pode trabalhar os seus pontos menos fortes, ajudar os outros que estão à minha volta.

Outra competência que eu também considero muito importante é trabalhar com os alunos o trabalho em grupo. Hã!... estar com os outros, dividir as tarefas no interior do grupo, partilhar ideias, esforços, a dialogar, a ouvir os outros e a exprimir as minhas opiniões. E aqui entra também a competência de estudo que é, por exemplo, interessar-me por temas de trabalho, interessar-se pelos projetos sugeridos pelo professor ou pelos colegas, trabalhar por projetos. Eu acho que isto de trabalho por projetos é muito importante. Hã!... há um tema e nós aprendemos que, por exemplo, na vida real a, uma, uma pessoa que está a levar a cabo um estudo que tem que trilhar um determinado caminho, tem que obedecer a um determinado tipo de procedimentos: sugerir um tema, pesquisar sobre esse tema, procurar informação relevante sobre o tema proposto, tratar essa informação, passar a texto, avaliar o que se fez, etc. Eu acho que estas competências também podem, também deviam de ser trabalhadas com os alunos a nível do 1º Ciclo. Eu, por exemplo, só aprendi ou só descobri estas competências muito mais tarde, já na faculdade e, acho que se no 1º Ciclo ou até no Pré-escolar...

Ent. – Desculpe interrompe-lo, mas só contactou com o trabalho de projeto na faculdade?

E161C – Está espantado?

Ent. – De certa forma estou pois o professor pela idade podia ter sido meu aluno e, pelo menos nos anos noventa, nomeadamente a quando da implementação da Área-Escola, os meus alunos teriam saído do secundário pelo menos com umas luzes no respeitante ao trabalho de projeto. Os meus alunos que foram para a faculdade não podiam acusar os professores deles de nunca terem sido, pelo menos introduzidos, nessa modalidade de trabalho.

E161C – Olhe, para ser sincero não me recordo de ninguém me ter iniciado nesta modalidade. Recordo-me que, no Secundário, de ter aprendido a fazer coisas básicas como, por exemplo, a fazer uma ata., competência que eu acho importante, agora em termos de metodologia de trabalho, nomeadamente da metodologia de trabalho de Projeto, não me lembro.

Ent. – Mas recorda-se da Área-Escola?

E161C – Sim, recordo-me. Eu sou desse tempo, mas não me lembro, ou não estou a associá-la com a possibilidade de associar o trabalho de projeto à Área-Escola.

Ent. – Mudando de assunto. Tem alguma evidência a propósito desse modo de trabalhar, ou melhor se esse modo de trabalhar...

E161C – Já agora, para terminar, deixe-me referir mais uma competência e que é a de sabermos resolver os nossos problemas socioafetivos, os problemas que surgem nas relações com os outros. Temos que, também, a fim de evitarmos os conflitos. Acho que uma criança no final do 1º Ciclo tem que ter uma competência, ainda que seja mínima, para se autorregular e acho que isto, de uma maneira geral, é esquecido.

Ent. – Pelas suas palavras vou depreendendo que a sua forma de trabalhar vai ao encontro de uma pedagogia das competências ou de algo parecido...

E161C – Sim! Pode dizer isso.

Ent. – O que lhe perguntava é se tem alguma evidência se esta sua forma de trabalhar teve ou tem reflexos no aproveitamento escolar e educativo dos seus alunos?

E161C – Evidências, como? No dia a dia?

Ent. – O professor avalia os seus alunos, e na avaliação que faz acha que este seu modo de trabalhar por ou para as competências, está a ter resultados positivos ou resultados negativos? Comparando com outras formas de trabalhar, os alunos manifestam maior gosto na aprendizagem, mais motivação, manifestam maior interesse?

E161C – Aquilo que eu faço com os meus alunos e os meus miúdos conseguem alcançar, comparando com os miúdos dos colegas que têm outras formas de trabalhar diferentes da minha, é que eles leem na mesma, escrevem na mesma, fazem os trabalhos

solicitados. Agora, se submetidos a uma situação de Exame ou de uma Prova de Aferição, não sei se teriam resultados normais. Claro que não há (silêncio), dizer assim que do meu trabalho resulta só bons resultados, não é?, seria mentir-lhe. Mas poderia dizer-se que os meus resultados são os resultados normais de uma turma normal.

Ent. – Professor, tendo em consideração o seu tempo de serviço, pode dizer-se que quando começou a trabalhar o modelo curricular vigente não era o modelo das competências...

E161C – Exato! Quando comecei a trabalhar efetivamente não era o modelo das competências que vigorava.

Ent. – Depois a orientação curricular alterou-se e passou a ser a das competências. Comparando o seu trabalho num tempo e no outro momento e, os resultados que mediu, registou alguma evidência no sentido de que esta nova forma de trabalhar o currículo, trabalhar para o desenvolvimento das competências dos alunos, contribuiu para um melhor rendimento escolar para uma melhor performance...

E161C – Um maior rendimento? Sim, contribuiu. Contribuiu ainda para uma maior motivação dos alunos. Pelo menos eu sinto os alunos mais motivados, mais interessados, mais empenhados na aprendizagem, mais empenhados nas atividades, nas tarefas desenvolvidas na aula. Dessas coisas que eu lhe falava e que nós trabalhamos, a questão do, do, mais do dia a dia. Não sei se queria que eu falasse de números. Evidências minhas, evidências do meu trabalho, evidências que eu posso observar no meu trabalho do dia a dia?

Ent. – Sim, era isso mesmo que eu queria.

E161C – Evidências que se reflitam em números, não tenho. Mas, analisando o trabalho desenvolvido com os meus alunos, eu tenho a perceção de que as crianças mais motivadas, mais empenhadas. Sinto que elas andam mais satisfeitas e que fazem o que se lhes pede ou sugere com um sorriso nos lábios, sem protestar, sem manifestar enfado. Isso é o que eu perceciono. Agora, associar esta disponibilidade para a aprendizagem a os resultados obtidos é mais difícil. E números, sinceramente, não tenho. Mas julgo poder dizer que, na globalidade, os resultados escolares melhoraram. São muito razoáveis. Não são os que queremos, nem serão os desejáveis ou os resultados ideias. Mas julgo que se pode dizer que tem havido uma melhoria gradual e cimentada.

Ent. – Professor, em seu entender, a escola de hoje que competências valoriza e/ou desvaloriza?

E161C – Eu acho que a escola, uma das competências que a escola não valoriza e deveria valorizar é a competência de sermos capazes de estudar autonomamente. Considera-se, ou alguns professores consideram, erradamente, que a função de ensinar a aprender a estudar, a saberem estudar não é uma competência da escola ou dos professores, mas é algo que os alunos têm de fazer sozinhos. Estudar na escola, o professor ajuda, apoia, mas em casa as crianças aprendem e quem de facto não tem essa capacidade ou essa ajuda ou apoio, acabam por ser excluídos, digo eu, não é? E nota-se que os professores continuam a insistir muito nos trabalhos de casa. Os professores continuam a valorizar muito os trabalhos de casa. Não vou discutir aqui se se deve ou não marcar trabalhos para casa. O que eu acho é que o grosso do trabalho deve ser feito na escola e não em casa.

Os professores continuam a valorizar muito, muito a memorização e pouco a reflexão, a reflexão sobre as coisas. Sei lá, por exemplo, a questão dos programas. Agora nota-se mais com os novos programas, a exigência da reflexão coloca-se com muita acuidade (silêncio).

Pronto! Depois as competências sociais também não são, não são nada valorizadas. Continua-se a usar muito o poder do professor, a autoridade do professor e o castigo para resolver os problemas e muito pouca reflexão sobre as regras e o seu cumprimento. Uma dada regra existe, mas não é por acaso, a sua existência não é fruto do acaso. Elas, geralmente falando, são exigências que as pessoas fazem no sentido de tornar possível a vivência em grupo. Se não sou eu que as invento, eu reconheço a necessidade delas e as interiorizo. Pronto, e isso também não é muito valorizado.

Posso ainda referir a competência da investigação. O papel de, de investigar e da investigação como um estímulo, um processo de procura ou busca do conhecimento. Motivar as crianças a, a, a descobrir coisas e, esse descobrir coisas também nos vai formando. Os alunos, não vejo os alunos a fazer, por exemplo, a trabalhar a modalidade de projeto e eu acho que essa modalidade de trabalho é muito estimulante e enriquecedora. E, então, há áreas do saber, como por exemplo, o Estudo do Meio, em que esta modalidade de trabalho pode ser muito, muito rica. Mas, tanto quanto me é dado a perceber, nas nossas escolas não se trabalha muito por projetos.

O trabalho assenta muito ainda na figura do professor, naquilo que o professor vai dizendo e exigindo e que está no Manual. Não se coloca as crianças perante situações desafiantes, problemas para resolver; não se envia as crianças para o campo a fim de descobrirem coisas a propósito de um qualquer tema e, desta forma, ensiná-los a

recolher informação, a organizá-la, a selecioná-la, a sistematizá-la e com isso conquistarem o conhecimento.

Ent. – Tenho para mim...

E161C – Sim!

Ent. - ... e na sequência do que temos vindo a conversar, que trabalhar as competências ou para o desenvolvimento de competências, exige um modo de trabalhar diferente daquele ou daqueles que os professores estão acostumados. Que obstáculos ou que barreiras podem ser identificados relativamente a este novo modo de trabalhar?

E161C – (Suspiro) Eu acho que há um grande obstáculo, ou melhor, o primeiro grande obstáculo está em nós, reside em nós. Os professores, nós não evoluímos. Por exemplo, eu continuo a não ter pares para dialogar, não é? Para já, por aquela questão de falarmos uma linguagem, linguagem diferente e, então voltamos ao início da nossa conversa. Quando se fala em mudança, para o bem ou para o mal, os professores resistem. Não é por se decretar a mudança que ela se verificará. Não é por se “despachar” que devemos abordar o currículo de determinada maneira que essa abordagem se vai concretizar. As mudanças jogam-se no terreno e com os atores, permita-me a expressão, com os atores principais que são os professores.

Com isto não quero dizer que todos temos de trabalhar da mesma maneira. Essa não é a solução. Hã!... uma das coisas que me, um dos problemas que me colocam sempre na escola e que eu sempre tive dificuldade de resolver, era quando eu dizia assim: “Eu não quero trabalhar com o Manual que foi adotado. Eu quero construir o meu próprio Manual. E eu gostaria de vos mostrar como é que eu construo o meu Manual, quero-vos mostrar também como é que avalio os meus alunos ou como é que eu acho que deve funcionar a avaliação”. As minhas palavras, as minhas intenções, os meus interesses não encontram eco nos colegas.

A avaliação, a questão da avaliação é uma questão muito importante e ela não é nada discutida, refletida, hã!... é o que está escrito, não é? No 1º Ciclo tem que ser uma avaliação formativa e sumativa. Não uma avaliação quantitativa em termos de números como se faz nos, nos, depois nos outros ciclos não é? Ela deve ser preferencialmente formativa e uma avaliação formativa pressupõe também uma forma diferente de trabalhar, não é? Temos de desenhar ou construir vários materiais e instrumentos que não sejam apenas e só os testes ou as provas escritas, não é? há momentos em que é preciso ir , ir aferir determinados conteúdos, mas o foco não pode ser só e apenas as provas, mas tem que se ter em atenção todo o processo. Ou se quiser, mais do que medir

o resultado será igualmente importante medir, avaliar o processo. E depois desse processo é que... a soma disso tudo é que vai dar, é que vai resultar na avaliação formal dos alunos. Mas, pronto, os professores, parece-me, não, não estão para aí virados, o que querem é... estão todos desorganizados.

Ent. – E como explica isso, como explica essa desorganização?

E161C – Porque eu acho que se torna muito mais fácil virar a página do Manual...

Ent. – Posso inferir das suas palavras que é mais fácil trabalhar os conteúdos do que as competências?

E16EB – Pode. De facto é, é mais fácil. Sem sombra de dúvidas. Não nos coloca tanto em cheque, talvez. Não nos expomos tanto, permite-nos resguardarmo-nos mais. Por exemplo, eu percebo que uma pessoa que não conheça ou não esteja familiarizado com o modelo do movimento da Escola Moderna, que aquilo lhe cause muita, muita impressão. E aquilo que eu estava a dizer, aquela deriva de nós não conseguirmos ter hã!... hã!... pegar num rumo, não é ser, não é ser um comandante mas ser um mediador que é o conceito que nós usamos. O não saber fazer isso, hã!... assusta quem não está por dentro. E é normal que assim seja, que nós nos assustemos quando estamos perante um modelo desconhecido. E porque aconteceu isso mesmo, porque sempre achei que tinha que ser, não é diferente por ser diferente, para ser diferente dos outros, era porque acreditava que esta forma de trabalhar era a que melhor servia as crianças que estavam sobre a minha alçada. Eu tinha que ir para a escola, eu tinha que fazer com que os meus alunos desejassem ir para a escola, sentissem prazer andar na escola. Eu não queria que os meus alunos sentissem a escola da mesma forma que eu a senti quando tinha a idade deles. Hã!... e assim tinha que arranjar uma maneira mais estimulante e... não sei, são sei... (silêncio).

Mas, e retomando a sua pergunta, o principal obstáculo somos nós os professores. Nós não sabemos ou não queremos dialogar uns com os outros colegas. Nós temos muita dificuldade em trabalhar em equipa, em colaborar uns com os outros, estar com os outros, ouvir o que eles têm para dizer, ouvir as suas experiências, as suas ideias. Nós temos muitas dificuldades em trabalhar cooperativamente e, trabalhar as competências ou o desenvolvimento das competências nos nossos alunos exige isto mesmo (silêncio pensativo). Isto tem a ver também com o facto de não valorizarmos a nossa profissão no sentido de hã!... hã!... intelectual do termo. Nós pensamos pouco nas coisas, refletimos pouco nas coisas, no nosso trabalho, no trabalho dos outros. Nós não somos apenas fazedores, mas a nossa profissão também implica que sejamos pensadores. Não é

ninguém que nos dá a prática, mas somos nós que a construímos, que a criamos e quanto mais reflexiva é esta nossa prática tanto melhor.

Pegemos no exemplo do Movimento da Escola Moderna, ele existe porque há um conjunto de pessoas o está a construir. Não está á construir no estrito termo, pois ele está sempre em construção. Alguém o começou e, agora alguém o está a continuar, a reconstruir. Mas, em meu entendimento, na escola não existe esta vontade, esta disponibilidade mental, não há essa forma de querer as coisas. Uma boa parte dos professores o que querem é que as coisas estejam muito bem organizadinhas, acabadinhas. Como se diz popularmente “ter a papinha toda feita”. E se essa papinha aparece toda cozinhada num Manual, então para quê dar-nos ao trabalho de construirmos materiais, instrumentos? (sorriso sonoro).

Deixe-me acrescentar mais uma ideia e que é a inexistência de cooperação entre as escolas. Não se vê parcerias com outras escolas para trocar experiências e para analisar problemas que são comuns. E isto nota-se ainda mais quando vivemos ou trabalhamos em meios pequenos. Não quero com isto dizer que as escolas devam copiar, imitar outras, mas o intercâmbio pode produzir conhecimento, pode permitir resolver problemas mais facilmente. O individualismo docente é análogo ao individualismo das escolas. Dever-se-ia fomentar este intercâmbio entre escolas, nomeadamente do mesmo concelho ou área geográfica.

Ent. – Professor, na sua formação inicial abordou a temática-problemática das competências? Abordou a pedagogia das competências?

E161C – Na minha formação inicial, quando eu passei pela faculdade de Educação recordo-me de, principalmente de pessoas que me marcaram muito e que foi através deles que eu conheci o modelo do movimento da Escola Moderna que é um modelo que eu acho que tem muito a ver com o meu, com o meu ideal de professor e que tem muito a ver com o meu perfil. O saber é importante, o conhecimento é muito importante e na faculdade lembro-me de termos falado muito, muito dessa dimensão.

Ent. – Na dimensão das competências?

E161C – Sim das competências embora, e tanto quanto me recordo, nunca foi de uma forma sistemática. Lembro-me de um ou outro autor referido, nomeadamente lembro-me de ser referido o nome de Mas, sinceramente acho que não tenha sido um tema que tenha sido tratado de forma contínua e sistemática.

Ent. – E na sua formação contínua, teve acesso a ações de formação onde se debatesse a problemática das competências?

E161C – É assim: eu tanto quanto posso fujo um bocado da formação contínua que é posta à nossa disposição. E, então, quando eu encontrei este espaço da Escola Moderna, que é um espaço onde eu posso debater ideias, materiais, modo de fazer, ligo muito pouco à formação que é promovida. Contudo, e para ser sincero, não me recordo que o Centro de Formação ao qual pertence a minha escola alguma vez tenha promovida ações de formação orientadas para as competências. Recordo-me de outras, nomeadamente de uma ação que tinha a ver com hã!... hã!... com a conceção de projetos Curriculares de Turma, mas devo dizer que, essa ação funcionou de uma forma muito, muito padronizada. Era, digamos assim, a operacionalização de um Projeto Curricular de Turma. Agora, uma forma de como poderíamos operacionalizar as competências? Não, não me recordo.

Ent. – Professor, como sabe hoje estamos a assistir a uma espécie de revisão curricular...

E161C – O ministro vai acabar com as competências. Melhor, ele já acabou com elas.

Ent. – ... De facto assim é. Deste novo movimento curricular encetado pelo nosso ministro da educação faz parte não só o “enterrar” das competências como também uma recentração do currículo naquilo que o ministro chama de conhecimentos essenciais. Como interpreta esta recentração curricular?

E161C – (Sorriso) É mais do mesmo. O que é que eu quero dizer com isto? Este ministro também quer deixar a sua marca na história da educação. Mas isto, de alguma forma, assusta-me. Fico assustado, faz-me alguma aflição porque eu acho... recentra-se nos conhecimentos e depois nos resultados dos Exames Nacionais, não é? E, para mim, a escola não pode ser, não deve ser, essencialmente, o atestar as crianças com informação, com conhecimentos, mesmo que esses conhecimentos não tenham qualquer significado para elas; o papel da escola não deve ser o preparar as crianças para testes e para Exames e acabar com... Eu acho que, no fundo, o que este ministro traz de novo é algo que muitos dos nossos colegas queriam ouvir, queriam ver reintroduzido, ou seja, muitos dos professores acolheram bem esta recentração curricula porque muitos ansiavam ver resposto o lugar dos conhecimentos no currículo.

Mas é bom que se diga que esta medida, em minha opinião, é um passo atrás. É um recuo, é uma cedência a um passado ainda relativamente recente. Em termos pedagógicos e em termos educativos e, e, e do princípio, se calhar, não sei, é utópico, mas do princípio que perseguimos em matéria educativa, é um retrocesso, não é?. A grande finalidade que um sistema educativo deve perseguir é, em meu entender,

preparar as crianças e os jovens para se tornarem cidadãos ativos, cidadãos de corpo inteiro e não só cidadãos portadores de muita informação, que decoraram muitas coisas, que memorizaram muita informação, mas pessoas que estudaram, que tiveram acesso ao conhecimento e que este lhes serviu, teve alguma funcionalidade de forma que lhes permitiu orientar-se neste mundo, nesta vida e fazendo delas melhores pessoas. Este recuo, ou esta renovação da importância dos conhecimentos não me parece ir ao encontro deste desiderato.

Ent. – Professor, em seu entendimento que ideia ou ideias terão presidido a esta medida política que recentra o currículo nos conhecimentos?

E161C – Daquilo que me é dado a perceber, juízo que formo a partir do que vou ouvindo, talvez tenha a ver com o facto de se se culpabilizar ou responsabilizar o currículo fundado nas competências de todos os males da educação. O discurso do nosso ministro também vai, julgo, nesta direção. Para isso basta recordar o que ele, na última década, foi afirmando, escrevendo a propósito do “eduquês”, culpabilizando os cientistas da área das ciências da Educação de todos os defeitos, de todos os males de que padecia a educação. Os estudos, pelo menos os que eu julgo conhecer, apontam precisamente para o contrário que dizem que, o PISA, não é?, que diz que os níveis de desempenho e ciências e na língua materna dos nossos alunos, evoluíram bastante comparando com estudos anteriores e comparando com outros países evoluídos, nomeadamente a Alemanha. Tanto quanto me lembro só havia um item em que estávamos mais abaixo do que os outros. Portugal teve um desenvolvimento educativo fantástico, tendo em consideração o nosso ponto de partida. Convém não esquecer que, nos anos 70 do século XX o nível de analfabetismo era enorme.

Por outro lado, se calhar, há coisas que se poderiam... porque o currículo não é assim tão complicado como as pessoas o fazem. E, depois, os Manuais quando... o que acaba por tornar as crianças também não tão competentes. As empresas livres quando fazem os Manuais, não os orientam apenas para o que está previsto no currículo. Muitas vezes estes Manuais não são pensados para os níveis de competências das crianças, não é? Acabam por gerar uma quantidade enorme de informação e, e quando se chega ao final do 1º Ciclo, as crianças não sabem apenas aquilo que deveriam saber ou que era essencial que soubessem, mas aprofundam matérias que só deveriam ser aprofundadas no 2º e 3º Ciclos. Muitas vezes, depois, nestes ciclos, e sobretudo no 2º Ciclo, andam a marcar passo porque, no 1º já desenvolveram de tal modo dado conteúdo que, no 5º e 6º Anos andam a marcar passo. E isso só torna as coisas mais difíceis, pelo menos para

uma boa parte das crianças. Se há crianças que acompanham ritmos de trabalho mais fortes há outras que não.

No fundo o currículo, a questão das competências é mais simples do que o que vem nos Manuais, contudo o processo é simplificado, ou seja, acabam com as competências e obrigando as pessoas a centrar-se novamente nos conhecimentos, nos conteúdos programáticos. Este é um passo que, na minha modesta opinião, é um grande passo atrás, não é a solução para as necessidades das nossas crianças e da nossa sociedade. E tenho para mim que este vai ser um grande tiro nos pés, porque ou se arranja uma forma de contornar os resultados que vão decorrer desta recentração nos conhecimentos, ou então vamos assistir a níveis de desempenho muito baixos (silêncio).

Ent. – Professor, muito obrigado.

E161C – Foi um privilégio. Tive muito gosto nesta nossa conversa.

Entrevista 17

Ent. - Professora, como é do seu conhecimento, em 2001, fomos confrontados com uma revisão curricular do Ensino Básico...

E17MatSec. – Exato!

Ent. - ... Foi também por esse tempo que foi introduzida a linguagem, o discurso das competências no vocabulário da educação em Portugal. De lá para cá, consultando a literatura da especialidade e auscultando as vozes dos professores na sala de professores, este discurso das competências tem sido olhado ou interpretado, por uns, como uma moda e, por outros, como um vetor estruturante de mudança nas práticas da escola e dos professores. Com que posição se identifica?

E17MatSec. – É assim. Tendo em consideração o tempo, 2001, eu tinha cerca de 10/12 anos de ensino e era uma pessoa que aderiu com grande facilidade às novidades curriculares e pedagógicas. Conhecer aquilo que de mais novo se falava, conhecer o que

ia chegando à escola, informar-me sobre instrumentos, estratégias, práticas era algo que, posso dizer, me fascinava. Nesta ordem de ideias, quando chegou à minha escola o documento das competências, a primeira coisa que fiz foi lê-lo com atenção e recordo-me de ter ficado fascinada com o que nele se supunha e propunha.

Ent. – Desculpe interrompe-la, Mas ficou fascinada porquê?

E17MatSec. – Vá lá. Não quer dizer que a minha prática, até aí, se tivesse limitado à Pedagogia dos Objetivos, ao produto final, que me preocupasse apenas com o conjunto ou com a quantidade de conhecimentos que os meus alunos manifestavam possuir ou dominar. Achei que esse documento trazia algo de novo, algo de pertinente e de interessante que me era dada a possibilidade de explorar, nomeadamente na minha áreas, a área da Matemática e da relação com as outras áreas do currículo.

E tudo isto porquê? Porque quando chegou o documento das competências, transversais, gerais e específicas nós reunimos imediatamente e pusemo-nos a analisá-lo e concluímos, entre outras coisas, da possibilidade de intercâmbio, melhor, da transversalidade da nossa área. No que diz respeito à língua materna, já era dado assente que ela estendia-se a todas as áreas do currículo, a questão de transversalidade era algo de inerente à própria disciplina era algo de dado, de assumido. Mas, a partir daí, passamos a tomar consciência da possibilidade que se nos abria. Afinal, a Matemática podia assumir um papel importante na sua colaboração com a Física, com a Biologia, por exemplo. Nós nem sempre ou quase nunca olhávamos para o currículo com este olhar, com o olhar da articulação. Cada um dava o seu programa, cada um preocupava-se com o seu mundo programático e problemático, não estabelecendo ou não promovendo grandes pontos com as outras disciplinas, com as outras áreas curriculares. Aliás, se dos programas constava algum problema ou conhecimento que fosse comum, acontecia frequentemente, um desfasamento temporal na sua abordagem.

Deixe-me dar-lhe um exemplo: acontecia muito os alunos precisarem de uma função algorítmica na área da Física e nós em Matemática só abordamos este conteúdo no 2º Período ou no ano seguinte, pronto.

Quando este documento apareceu, na época até só lecionava o Básico, pois eu estava numa escola C+S demos início a um trabalho muito, muito interessante. Começamos a reunir com os colegas dos vários grupos disciplinares e começamos a trabalhar exatamente as competências, nomeadamente as competências transversais e começamos a procurar pontes entre as várias disciplinas de forma a podermos alterar a ordem de

abordagem de determinados conteúdos que até eram comuns às várias disciplinas para encaixarmos as coisas e que aquelas fizessem mais sentido aos alunos.

Nessa altura verificava-se muita disponibilidade, vontade por parte dos professores e, se calhar, essa disponibilidade prendia-se com o facto de ser novidade, além de que também éramos jovens, gostávamos dos desafios. Deitamos mão aos projetos, na Área de Projeto, implicávamos os vários professores da turma e os alunos no seu desenho e, muitas vezes, os próprios pais, distribuía-se os papéis de cada um, distribuía-se as tarefas, discutia-se, ao longo do ano, o estado de desenvolvimento do processo, fazíamos uma apresentação pública.

Eu acho que esta dinâmica se perdeu um pouco. Aliás, o ministro acabou, acabou de enterrar esta área de Projeto. A partir daí, houve uma coisa que eu, pelo menos tentei fazer, mas eu na época era uma pessoa muito mais atenta profissionalmente falando, que foi exatamente, mesmo nas minhas próprias aulas, não quer dizer que até aí o não fizesse, mas hoje acho que o faço muito melhor, e que é incluir muitas mais situações de aplicação da Matemática nas outras disciplinas tentando fazer a ponte com elas. Por exemplo, ainda antes de vir para este nosso encontro, estava a conversar com alunos meus, a propósito da preparação para os Exames, a estava a chamar a atenção deles para o cuidado que eles devem ter ao modo como se pergunta, ter em atenção aos verbos que indicam operações, que é preciso distinguir “Indicar” de “Mostre que...”. Se aparece “Indicar”, indicia uma resposta rápida; se é “Demonstrar” é outra coisa; se é “Mostrar” tem, tem que se mostrar o caminho, a estratégia que se utiliza para atingir um dado ponto. O domínio da língua é crucial e nós, que não somos de Português também temos essa responsabilidade.

Agora, nos dias que correm julgo que este entusiasmo inicial se perdeu, se esfumou.

Ent. – Desculpe interrompê-la, mas encontra explicação para a perda desse entusiasmo inicial?

E17MatSec. – Hã!... Hã!... Esta mudança deve-se a circunstâncias várias. No meu caso pessoal, fui mudando de percurso, ou seja, deixei de ter apenas Básico, pois passei para uma Escola Secundária e também fui lecionando a parte do Secundário, passei a fazer outro tipo de coisas que a nível do Básico não se faz ou não se pode fazer.

Por outro lado, eu sinto-me numa fase, como é que eu hei de dizer isto? Num momento de mudança... estou levada a pensar como muitos dos meus colegas que, se calhar, o modelo antigo é que é bom. Quando digo modelo antigo, estou a pensar na escola na qual eu fui aluna. Ora, a escola onde eu agora trabalho pareceu-me ser uma mudança,

uma inovação, mas que inovação temos nós agora? As pessoas, naturalmente, cansam-se e dizem “Isto não dá em nada”, “Isto não efeito nenhum”, “Isto não dá os resultados esperados e desejados” e começam a questionar “O que é que ando eu aqui a fazer?”. Percebe-se que alguns professores consideram que as atividades de gestão pedagógica que desenvolveram não deram em nada.

Constato quer em mim quer no que vou observando dos outros colegas, uma grande desmotivação, um grande cansaço, uma certa saturação que impede ou dificulta a articulação entre os vários professores. Eu penso que, num tempo ainda relativamente recente, apesar de termos 22 horas letivas, tínhamos mais tempo disponível para nos encontrarmos, conseguíamos ter uma tarde, uma manhã onde nos podíamos encontrar para trabalharmos juntos. Hoje, estamos muito mais tempo na escola e não temos esses espaços para nos encontrarmos. Agora, as coisas a que estamos obrigados também aparecem feitas, mas fazemo-las com muito maior dificuldade. Podem sempre argumentar que a partir das 6.30 também é dia, mas a disposição ao fim de um dia ou de uma tarde de trabalho, reunirmo-nos para trabalhar não é a mesma coisa.

Podia também dizer que os professores estão cansados, descrentes, desmotivados, e o que querem, mesmo, é darem as suas aulinhas e regressar à escola antiga, ao modelo tradicional. As pessoas estão cansadas de terem de refazer as suas práticas, as suas ideias, de refazer as suas abordagens ao currículo. As coisas mudam à velocidade do vento. E eu ainda sou uma professora nova. Mudam-se as coisas e as pessoas que se adaptem e pronto. Depois, eu creio que também houve uma série de equívocos, dificuldades no que diz respeito às competências, concretamente falando, equívocos entre as competências e os objetivos e poderíamos ainda referir a grande dificuldade de avaliação das competências.

Eu entendo que os objetivos são por mim estabelecidos à partida, ao passo que as competências serão aquilo que os meus alunos poderão patentear. Por outro lado, eu acho que avaliar competências não é nada fácil. E isto não é de estranhar porque também ninguém se preocupou em trabalhar connosco esta dimensão. Depois foram surgindo mais instrumentos de avaliação que vieram mitigar a situação.

No modelo antigo nós tínhamos o quê? Tínhamos os testes, fazíamos a média dos testes e pronto. Com o aparecimento das competências começou a atribuir-se mais valor à comunicação, ao raciocínio, à resolução de problemas. Começou-se a dar mais importância ao processo do que ao produto final. Então, começamos a ter as “Questões de aula”, “Relatórios”, “Exposições orais”, “Situações-problema”, “Descrições” dos

passos dados na resolução de um problema, etc. Transferir todos estes instrumentos numericamente, no momento formal da avaliação, tivemos, ou melhor, tive muitas dificuldades.

Eu penso que cada escola, e eu só posso falar por aquelas pelas quais fui passando, pois como sabe, nós andamos a saltar com frequência de escola para escola, tentou resolver essa dificuldade, construindo grelhas, mas fiquei sempre com um amargo de boca, Havia qualquer coisa, que eu não sei muito bem explicar, que não funcionava.

Na aplicação de um teste de avaliação conseguimos ver a parte do conhecimento, conseguimos, se calhar, ver a capacidade de raciocínio, mas a parte atitudinal, por exemplo, não se mede; a capacidade de comunicação oral não é medida. Isso pode ser medido, entre aspas, nas aulas, com outros instrumentos, com outras metodologias de trabalho como o “Trabalho de grupo”, o “Trabalho de pares”, “Exposições orais” à turma de um dado problema, nos relatórios que os alunos vão fazendo.

Eu acho, eu gosto muito deste currículo fundamentado nas competências. Acho que é importante. Acho que assim nós conhecemos... o aluno tem que desenvolver competências gerais, transversais e específicas da disciplina. Ao mesmo tempo também penso que se correu, às vezes, um bocadinho o risco de menosprezar, não é menosprezar que eu quero dizer, de dar pouco valor aos conhecimentos, aos conteúdos programáticos. Esta nova intenção do ministro de abolir as competências é um exagero incompreensível. Ou seja, sem perdermos de vista o objetivo, o que eles têm que saber realmente na nossa área científica, conseguirmos igualmente promover o desenvolvimento de competências. E isto não é contraditório entre si. O desenvolver competências não se faz no ar, no vazio, mas a partir de informação, de conteúdos, de conhecimentos.

Resumindo e concluindo, eu incluo-me no primeiro grupo, no grupo daqueles que olham para as competências como algo vital, como algo fundamental e que exige modos de trabalhar diferentes. Eu penso que a missão da escola é o desenvolver as competências nos e com os alunos. Mas se compararmos o modo de trabalhar as competências com os “Testes Intermédios” e com os “Exames” eu acho que as coisas não batem certo. Exigem que trabalhem de determinada maneira e, depois, nos processos formais de avaliação levados a cabo pela tutela, isso é, de certo modo, esquecido. Esses processos de avaliação acabam por privilegiar os conhecimentos.

No entanto eu esforço-me por contrariar esta lógica. Eu tenho, normalmente, sempre grelhas na minha pasta, qualquer atividade que eu ache que se destaque nesse dia, que

seja importante, assinalo, sinalizo. Tenho a lista dos alunos e sinalizo o aproveitamento, o “conseguiu”, o “é preciso trabalhar mais nesse sentido...”. E, normalmente, uma vez na semana, , ou no primeiro dia da semana seguinte, ou à sexta, em conjunto comunicamos e conversamos um pouco: “Olha eu acho que tu és capaz de melhor, vamos ver...”

Ent. – Pegando em muitas das ideias que foi partilhando comigo, e que antecipou algumas perguntas que eu tinha pensado, e que a seu tempo retomarei, se não se importa. Mas gostava que me esclarecesse que obstáculos identifica na implementação do currículo fundado nas competências e de uma pedagogia orientada para o trabalho das competências?

E17MatSec. – Um dos obstáculos que eu posso identificar, que eu senti, e que creio tê-lo já referido, é a avaliação das competências. Depois a falta de tempo para aplicarmos um currículo orientado para as competências, também acho que seja uma dificuldade. Nós os professores, não quer dizer que os alunos não tenham que ser envolvidos no processo, como é evidente, mas eu penso que se nós tivéssemos momentos para nos encontrarmos, para podermos trabalhar colaborativamente, trocar impressões, construir materiais, não é 90 minutos a correr depois das 18.30, que nós pudéssemos realmente preparar e articular as coisas: “Esta competência por exemplo na Física vamos trabalhá-la deste modo e precisamos destes materiais”; então “eu, matematicamente, posso trabalhar desta maneira” e, depois, tem que haver também uma certa convergência no discurso. Às vezes, os meus alunos dizem, há resultados ou dados que eles utilizam em Física e Química que são ou que pretendem dizer o mesmo que em Matemática, mas a linguagem utilizadas pelas duas disciplinas não é exatamente igual. Se nós tivéssemos esse tempo de que falava anteriormente para alinharmos o discurso comum facilitaria a compreensão do aluno pois quando está em Física e Química ele dá-se conta da semelhança do discurso com o que é utilizado em Matemática e vice-versa.

Uma situação que me aconteceu este ano, por exemplo, foi com o tema das “reduções”, reduzir para dm^3 , para cm^3 que eles utilizam muito em Física. Pronto, eles trabalharam esse conteúdo em Física e a colega já falou comigo e eu fiquei espantada pois o tema da “redução” deveria ser por eles dominado, embora nós tenhamos tratado do assunto mas com “litros”. Pronto, houve ali qualquer diferença no discurso que eu até disse: “Vocês sabem que quando é dm^3 são três casas...”. “Ah! É isso?”, retorquiram eles espantados, mas na aula de Física não foram capazes de utilizar um conhecimento que tinham obrigação de dominar, não foram capazes de aplicar num outro domínio.

Pronto, eu acho que a nós professores nos falta esse tempo de encontro para, num determinado ano, e eu aí vou em sentido contrário ao que muita gente defende, pois não me parece muito correto centrar no interior do Departamento Curricular. Esse trabalho de concertação de estratégias, de articulação, deve ser feito por ano curricular e, assim sendo, eu remeto para o seio das equipas formativas dos Conselhos de Turma. Mas se fosse por ano, 7º, 8º, 9º era o ideal. Os professores todos que lecionam o 7º Ano, o 8º Ano e fazer essa articulação, trabalhar cooperativamente, colaborativamente porque quando formos para to terreno as coisas vão ser mais fáceis.

Normalmente funcionamos ao contrário. Vamos para o terreno, começamos com os nossos grupos de alunos e, depois, a meio, vamos analisar o que falhou. Isso não é mau, mas seria muito melhor que fossemos capazes de antecipar.

Depois também posso referir aquele discurso inicial de, de... nem todos entendíamos a mesma coisa sobre o conceito de competência. O próprio documento que tenho vindo a referir também não era muito esclarecedor. Era o reino da subjetividade. Para uns confundia-se com o conhecimento, com os objetivos educacionais, era a mesma coisa mas por outras palavras. Recordo-me que entre 2005 e 2005 passamos o tempo a discutir este conceito. Íamos a uma ação de formação e ouvíamos uma ideia, íamos a outra e constatávamos uma ideia parecida mas não propriamente ou exatamente igual e, se calhar, depois, cada um de nós fez uma interpretação diferente, uma leitura própria. Mas eu acho que deveriam existir esses momentos de encontro entre os diferentes professores do mesmo ano em que pudéssemos partilhar as nossas ideias, as nossas dificuldades, as nossas dúvidas e pensar num percurso formativo com cabeça, tronco e membros para a turma, que depois seria mais fácil operacionalizar as competências. Eu penso que isto tem falhado.

Ent. – Deteta mais algum obstáculo?

E17MatSec. – Podia também referir uma outra questão e que tem a ver com os nossos alunos. É assim: nós temos uma dada turma, como algumas que eu tenho, é evidente que não são todas assim, eu tenho uma turma que, em termos de competências, quando comecei a trabalhar com eles, vão de um extremo ao outro. Ou seja, tenho alunos que em termos da compreensão da língua, são bons ou muito bons, uma boa expressão escrita e oral. Depois tenho outros que mostram grandes dificuldades de interpretação, com grandes dificuldades na comunicação, escrita e falada, e nós temos que saber liderar o grupo. E o grupo, como o meu, muitas vezes tem 26 ou 28 alunos o que, convenhamos, é muito complicado para trabalhar e para fazer um trabalho com

qualidade. Quando faço os relatórios para o “Plano da Matemática”, observo, obviamente que o meu grupo tem 28 alunos e que dentro deste grupo tenho outros três grupos diferentes. Eu tento, não nego esforço, mas com 28 alunos como é que consigo fazer um trabalho mais individualizado? Como é que eu consigo trabalhar as dificuldades patenteadas? Quando estou a trabalhar com um grupo, o que é que acontece aos outros? E todos nós sabemos das dificuldades de concentração e de trabalho. Se trabalho com uns. Logo outros aproveitam para se distraírem e distrair os outros. Trabalhar nestas condições não é fácil, não é nada fácil. Confesso a minha dificuldade, quiçá a minha incompetência. Nas sessões de “Apoio” eu consigo fazê-lo pois arranjo dois tempos diferentes e, num dia, trabalho com um determinado grupo um determinado tipo de competências, no outro tempo, com outro grupo, outro tipo de competências. O terceiro grupo, não precisa de apoio. Mas dentro dos dois grupos que revelam dificuldades eu ainda consegui fazer, num outro dia, com alunos de um determinado perfil, mas na sala de aula este trabalho não é nada fácil de fazer. Se repetimos muitas vezes uma coisa, o grupo que é bom tem tendência a distrair-se e, então, temos de arranjar tarefas para eles avançarem, para os manter motivados e interessados e, nos outros dois grupos, temos que tentar que o mais fraquinho consiga aproximar-se do outro para depois caminharmos o mais juntos possível. Mas confesso que tem sido difícil, muito difícil. Se as turmas fossem mais pequenas era mais fácil fazer este tipo de trabalho, agora assim, fazemos o possível. Quando os alunos são bons, o número de alunos não se revela tão importante. Mas, quando temos alunos que têm muitas dificuldades e dificuldades de várias ordens, isso torna-se muito mais complicado.

Ent. – E quanto aos programas? Podemos encará-los como um obstáculo?

E17MatSec. – Pronto! É assim: o programa em si não complica. Nós temos que lecionar o programa e temos que o dar bem, mas em minha opinião mais importante que cumprir o programa é não deixar este ou aquele para trás. A grande dificuldade, o grande desafio (riso) é pegar no grupo mais fraco e trazê-lo para o meio para depois caminharmos todos juntos. É evidente que temos o dever de não esquecer o programa, mas ao conseguirmos mais 45 minutos para Matemática como oferta da escola, permitiu-me andar um pouco mais devagar e, assim, recuperar melhor e mais alunos, aqueles que revelavam mais dificuldades no que às competências diz respeito. Com este meio bloco a mais que nos deram permitiu-me também cumprir com o programa, assim como me permitiu fazer aulas essencialmente práticas, o que não acontecia no passado,

aulas em que eu posso passar pelos diferentes grupos e acompanhá-los de uma forma mais personalizada.

Ent. – Professora, como sabe, antes de 2001, havia um determinado pensamento curricular e de trabalhar o currículo e, em 2001, instituiu-se um currículo fundado nas competências. Em seu entender qual ou quais terão sido as razões ou os motivos que terão ditado a mudança curricular em 2001?

E17MatSec. – Antes e depois de 2001? Eu penso que foi a questão, eu penso que aquilo que de novo se pôde constatar foi a centralização do currículo no aluno. Ou seja, antes, e eu como disse comecei a trabalhar em 1990, as coisas estavam centradas um bocadinho no professor, isto é, nós tínhamos um programa para dar e, então, as coisas funcionavam de uma forma mais ou menos expositiva. Era tudo muito mais expositivo. Eu penso que esta alteração curricular verificada em 2001, teve a ver com a necessidade de centrar o currículo e a ação do professor nos alunos. De orientar as coisas no sentido de conduzir o aluno até nós e não, como até aí, ter que ser o aluno a ir ao encontro do professor e ajudá-lo, apoiá-lo nesse processo. Eu acho que, antes, o ensino, a metodologia utilizada pela grande maioria dos professores era uma metodologia expositiva, era mais aquele tipo de aula em que eu explico um dado conteúdo, aplico um exercício e explica-o e, depois, trabalha-se uma série de exercícios, corrigem-se no quadro. Mais exercícios para trabalharem em casa. E, aqui, há uma espécie de mecanização. Agora, eu penso que a preocupação foi um bocadinho que eles se tornassem competentes na resolução de problemas, começamo-nos a preocupar-nos também com o processo e não apenas com o produto. O mais importante é o modo, a maneira, os processos que o aluno utiliza para resolver os problemas ou os exercícios ... e também dar uma dimensão mais global ao próprio aluno.

Assim, em vez de ser só Matemática, Física, proporcionar um formação global, ou seja, quando eles vêm para a escola, eles vêm... podem-se formar em todas as áreas e isso vai facilitar o seu crescimento como cidadãos, contribuir para que eles se tornem cidadãos completos. Eu acho que a grande preocupação em 2001 foi um bocadinho essa. Tornar os alunos em pessoas mais completas, pessoas que fossem capazes de pegar em tudo aquilo que a escola lhes facilita e isso os fizessem pessoas mais evoluídas, mais completas, com um nível cultural superior, com uma formação superior e, acima de tudo, munidos com as tais competências que lhes permitissem entrar no mercado de trabalho e nele serem indivíduos capazes de recolherem informação, tratar essa informação, tomar decisões, desenhar estratégias, modelos que, se calhar,

anteriormente, quando vingava o modelo mais expositivo e em que os alunos assumiam uma atitude mais passiva, não se verificava. Ou seja, provavelmente o modelo anterior também fazia dos alunos pessoas mais passivas nos diversos contextos sociais.

Eu considero que uma das coisas importantes dessa época foi a “Área de Projeto”. Os alunos começaram a desenhar projetos, a criar projetos, a terem iniciativa, a desenvolverem a sua criatividade, a necessidade de recolherem informação e de a tratarem, a criatividade, a autonomia, a responsabilidade. Os alunos tinham que executar tarefas, tinham que as avaliar, “aqui não correu bem logo o que é que eu tenho de alterar, o que é que eu tenho para corrigir?” Anteriormente as coisas, penso eu, não obstante ter existido a “Área-Escola”, as coisas ficavam um pouco menos trabalhadas. Não estou a falar a nível dos conhecimentos mas em termos de procedimentos, mas agora, penso, que há uma maior preocupação com o aluno global. A competência da língua materna também passou a ser uma preocupação da Matemática, da Física pois essa competência também se reflete nos raciocínios e nos procedimentos matemáticos.

Ent. – Professora, como sabe, esta revisão curricular de 2001, foi acompanhada pelo documento por si já referido e denominado “Competências essenciais do Ensino Básico”.

E17MatSec. – Exato!

Ent. - ... Mas, curiosamente, o mesmo não sucedeu a nível do Ensino Secundário. Ou seja, embora mais tarde, dois anos, se a memória me não atraiçoa, também se instituiu uma reformulação curricular a nível do Secundário, contudo não se produziu nenhum documento análogo a este que existe no Básico. Como interpreta este facto?

E17Mat3C – Eu acho que os responsáveis do Ministério, lá está, se calhar pensaram que até ao 9º Ano os alunos desenvolveriam aquelas competências e, então, quando chegassem ao Secundário já as dominavam e, como tal, não havia necessidade de continuar. Por outro lado, também não me custa nada aceitar que a ideia que presidia ao Ensino Secundário fosse diferente da que presidia no Básico. O que é que eu quero dizer com isto? Para os responsáveis no Secundário, se calhar, o que é verdadeiramente importante são os conhecimentos, são os conteúdos. O que verdadeiramente importará será os exames, a faculdade. Quer gostemos ou não, o ensino universitário dá prioridade aos conhecimentos do que às outras áreas, do que às competências e, assim, o Ensino Secundário é uma espécie de preparação para a universidade. As competências devem estar trabalhadas e desenvolvidas.

Na época fiquei com esta ideia, que deveria ser este o princípio, embora, como disse, mesmo nas escolas por onde tenho andado, e esta é uma escola secundária, também tento trabalhar um bocadinho isso porque existe uma equipa que articula no Ensino Básico e uma outra que faz a articulação no Ensino Secundário, embora como diz, não exista nenhum documento que nos auxilie nessa tarefa.

Nós tentamos fazer essa articulação. E se ela é feita no Básico não vejo porque não há de ser feita no Secundário. Mas penso que quando os responsáveis não fizeram, não produziram um documento (sorriso sonoro) foi porque entendiam, foi porque valorizavam mais os conhecimentos, as Provas nacionais, os Exames, a preparação para a faculdade enquanto que o Básico, sendo obrigatório, digamos assim, é fundamental desenvolver competências. No final do Básico, supostamente elas estarão desenvolvidas e, agora, viremo-nos para os conhecimentos. Eu fiquei sempre com esta ideia, essa foi a minha interpretação, mas isso não significa que a minha interpretação corresponda à do que, à pessoa que a criou.

Ent. – Quer com isso dizer que diferentes filosofias inspiram os diferentes níveis de ensino?

E17MatSec. – Eu acho que sim! Na altura formei esta ideia e ainda hoje a tenho.

Ent. – O que entende por competência? O que é uma competência?

E17MatSec. – Essa é uma pergunta fundamental, não é? O que é ser competente?

Em termos de... nós começamos sempre... e as pessoas nesta altura vão sempre para as competências atitudinais, transversais, pronto! No fundo, ser competente é sermos capazes de fazer determinada coisa. A este nível, nas reuniões nós perguntamo-nos, comentávamos, frequentemente, que um aluno poderia ter uma determinada capacidade mas não desenvolver determinada competência. Tem a capacidade para... mas não a trabalhou. Portanto, o que nós queremos é que eles desenvolvam as comp... peguem nas suas capacidades e depois desenvolvam um conjunto de competências, um conjunto de aptidões para promoverem determinados campos, seja na língua materna, seja na Matemática, seja na escola, seja na vida, pronto.

Competência, no fundo, é aquilo que o aluno consegue fazer, mas que consegue em determinados domínios e, daí, talvez as tais competências para a parte do conhecimento, para a parte das atitudes e dos comportamentos. Nos vários domínios o aluno deve desenvolver várias competências, várias aptidões, não é? Não basta ao aluno ter um bom raciocínio matemático, por exemplo, e depois não o saber trabalhar, aplicar nas mais diversas circunstâncias. Com o que é que ele vai ficar?

Fica com um bom raciocínio matemático e não desenvolveu e, se calhar, por isso também não desenvolveu, a competência de resolver problemas. Como é que sabemos que o aluno tem um bom raciocínio matemático? Se ele não é capaz de aplica-lo às mais diversas situações... Ele não deixa de ter a capacidade de conseguir ver com facilidade, de mostrar destreza de pensamento, mas ao não trabalhar essa sua capacidade ele não desenvolveu a aptidão para aplicar, utilizar essa capacidade. Eu vejo isto mais ou menos desta maneira.

Eu acho que, às vezes, o que acontece com os nossos alunos, e julgo que isso é mais visível no Ensino Básico, eu sinto isso mais no Básico, muito embora também agora se começa a verificar no Secundário, é que há uma dada competência, há uma característica que os nossos alunos não desenvolvem muito e que é a competência da persistência, do trabalhar continuamente. E isto é algo que, na minha opinião deve ser trabalhado com os nossos alunos. São competências que têm que ser trabalhadas. Ou seja, ser persistente, uma pessoa por natureza pode não ter essa competência desenvolvida, mas depois perceber que na escola, no trabalho e na vida em geral, tem que pegar numa dada tarefa, tem que a realizar. Não correu bem? Não corresponde ao solicitado? Tem que estar aberto a reformular essa sua tarefa, ir por outros caminhos. A capacidade, lá está, a tal capacidade de eu ser capaz de reformular as minhas respostas, os meus desempenhos. Isto é uma competência, não é? E, depois, todos sabemos que há competências mais difíceis de trabalhar do que outras.

Além da persistência, podia ainda referir a questão da concentração no trabalho. Os nossos alunos fazem tudo muito depressa e, às vezes, é referível demorar mais tempo na resolução de uma dada tarefa, e conseguir assimilar aquilo que cada passo nos permite assimilar, porque é isso que faz com que uma dada competência fique mais sedimentada. Aqueles que fazem tudo a correr, frequentemente, saltam etapas. Aqui, o que verdadeiramente interessa não é propriamente o resultado a que um aluno chega, mas o processo que utilizou para chegar a esse resultado. Mesmo que o resultado esteja errado. E isto é válido, na minha opinião, para toda e qualquer disciplina, estejamos a falar de Matemática, de Filosofia ou de Português. O que verdadeiramente importa é o processo, as tentativas, os erros, as reformulações, tudo isto é que permite que o aluno aprenda verdadeiramente. E também é assim que eles desenvolvem competências, desenvolvem aptidões.

Muitas vezes, a sensação que eu tenho, o que os alunos querem ver é a solução do problema. E se “eu não fiz bem uma coisa, isso não é importante, porque depois eu vou

passar a resposta correta”, pensam e fazem eles. Para mim, era mais importante que eles tentassem realizar efetivamente, nem que para isso tivessem que fazer três ou quatro tentativas e quando registassem a resposta correta soubessem o que lhes faltou, que passo não deram e deveriam ter dado e que desta vez sentiu dificuldade de lá chegar sozinho, não é? Eu vejo as coisas mais ou menos desta maneira.

Ent. – Como é que construiu ou adquiriu este seu conhecimento sobre as competências?

E17MatSec. – Basicamente, foi lendo os documentos disponibilizados, nomeadamente aquele já referido das “Competências Essenciais”, também frequentei, na altura, algumas ações de formação, mas formações que tinham a ver com o “Projeto Curricular de Turma”. Como deve saber, também foi nessa época que passou a ser exigido o desenho de projetos curriculares de turma, projeto este que estava relacionado com a “Área de Projeto”. Mas também desde já lhe digo, nessas formações as opiniões divergiam muito, mas também penso que é da “discussão que nasce a luz”, que é do debate que nasce mais e melhores ideias e também é o debate que nos obriga a refletir sobre as nossas próprias ideias, se realmente estaremos a pensar bem e, se não, reformularmos.

Portanto, fiz algumas formações nesse sentido, mas muito mais a nível do Básico, e fui percebendo que o conceito de competência, tal como disse há pouco, não era consensu..., não tinha uma definição assim, como é que eu hei de dizer, única, objetiva, que fosse partilhada por todos, do género “ser competente é ser capaz de...”, mas depois cada um de nós fica com a sensibilidade de ficar a olhar para o aluno e tentar perceber o que quer desenvolver, que competências o quer ajudar a desenvolver.

Como lhe digo, fiz algumas formações, fiz algumas horas de formação, mas a que gostei realmente foi uma que fiz sobre o “Projeto Curricular de Turma”, na qual participaram professores de escolas diferentes. Eu acho este tipo de formação mais interessante do que aquelas que são feitas com os colegas de uma só escola. Porque nós, depois, temos todos, mais ou menos as mesmas ideias, perspetivas muito idênticas, perspetiva com que trabalhamos todos os dias, não é?

Nessa ação, deu para ver que de cada escola que cada um vinha tinha uma perspetiva diferente, se trabalhava de modo diferente, mas tentamos partilhar essas nossas experiências e aprender com as experiências dos outros. Fiz também “Círculos de Estudos”, “Oficinas”. Mas eu gosto muito quer do “Círculo de Estudos” quer da “Oficina”, modalidades que favorecem o debate, a troca de experiências, o desenho de projetos. Penso que nestas modalidades se aprendem mais do que naquelas sessões são

mais de caráter expositivo. Depois também fiz, como deve imaginar, no âmbito da minha área, já deve ter ouvido falar do novo programa de Matemática, eu também estou a lecionar este novo programa no Básico. Houve escolas piloto que arrancaram no início do ano e, no ano seguinte arrancaram aquelas que desejaram. E, aqui, a escola resolveu aderir a este novo programa e, então, também senti a necessidade de fazer formação no âmbito do novo programa de Matemática, também muito ligado à parte das competências e essa formação fi-la também na modalidade de “Círculo de Estudos”. No caso concreto da formação que eu fiz tinha a ver com uma área só, isto é, tinha a ver apenas com a “geometria”, mas existia a mesma formação das quatro áreas. Agora, como âmbito geral, em termos de competências, é muito idêntico, eu fiz uma delas, pronto, e isso seria também, se calhar, para eu ver se ao longo destes anos, hã!... se continuou, de facto, a falar das competências e que, realmente, nós temos agora uma ideia do que é, não quer dizer que seja coincidente, mas praticamente nas nossas práticas diárias quase todos as aplicamos. Fiquei um bocadinho com essa ideia.

Agora, houve um risco de que me apercebi nesta última ação de formação, que, se calhar, tem a ver com todas estas mudanças de agora, com o assar das competências e com a tal pedagogia das competências, centrada no aluno, por exemplo, neste novo programa em que eu já o apliquei, acho que às vezes se cai em algum exagero, isto é, há coisas que o aluno pode e deve descobrir, e deve ser-lhe dado essa oportunidade e esse tempo para ele fazer esse trabalho de descoberta, mas ele só pode descobrir algumas coisas se tiver o suporte da disciplina, ou seja, se dominar determinados conhecimentos matemáticos e, portanto, acho que nem o outo nem o oitenta, quarenta e oito se quisermos. Frequentemente, também não se dão as ferramentas da área e quer-se que os alunos descubram tudo. Há efetivamente questões que eles podem fazer e eu, às vezes, nas minhas aulas promovo esse tipo de tarefas, individualmente ou em trabalho de pares, eles discutem entre si e, depois, chegamos à conclusão de que na sala se fez de quatro maneiras diferentes e, finalmente, discutimos as vantagens e as desvantagens das várias conclusões. Mas nunca se pode esquecer que há uma parte do conhecimento matemático que tem que ser transmitido pelo professor.

Na minha opinião este novo programa sublinhou em demasia a parte do aluno descobrir e eu penso que se tem de arranjar , mais tarde, algum equilíbrio. Se calhar, nos primeiros anos, 7º e 8º, mas depois as pessoas pensam e se calhar com alguma razão, o aluno quando vai fazer um Teste Intermédio, quando vai fazer um exame, há conhecimentos que vão ser testados e, portanto, centrar o ensino no aluno? Sim, mas

devidamente equilibrado com a transmissão de conhecimentos matemáticos. Neste novo programa, parece-me a mim, caiu-se um bocadinho no risco de se chegar ao outro extremo. Portanto, trabalhar competências, tentar fazer do aluno, tentar fazer dele um aluno competente, um cidadão numa perspetiva mais global, englobar a nossa área, englobar tudo, mas depois há uma parte do conhecimento que não pode ser totalmente minimizada, não é? Também não digo fazer deles o aspeto prioritário, mas também ocupam um lugar muito importante, e creio que atualmente não se dá aos conhecimentos, nomeadamente aos conhecimentos matemáticos, a importância devida, merecida ou necessária.

Ent. – Mas, professora, acha que se pode separar conhecimentos de competências. Desenvolver competências significa abdicar dos conhecimentos ou que são contrárias aos conhecimentos?

E17MatSec. – Efetivamente, competências e conhecimentos não são contraditórios. Acho que uns pressupõe as outras e vice-versa. Agora, o que eu estou a dizer é que neste novo programa de Matemática, apareceu muitas vezes, na parte da metodologia... O que é que acontece?

Repare, quando nós queremos que o aluno descubra tudo e mais alguma coisa, precisamos de tempo. E, e na comunicação social, a tal queixa que havia de não se poder cumprir o Programa, é que se eles estão a discutir uns com os outros as várias soluções, nós temos o tempo a passar e, depois, o tempo não chega para abordarmos o programa. Então, eu comecei a pensar um bocadinho isto: “è preciso dar-lhes tempo para eles descobrirem e discutirem, mas um tempo condicionado, isto é, não posso esperar que o grupo todo chegue lá, e sabemos que não chega. Uns chegam em dez minutos, outros em vinte, outros em quarenta e cinco e, outros ainda, nunca chegam. Portanto, houve um tempo que teve que ser gerido, digamos, tivemos que encontrar um ponto de equilíbrio, um meio-termo para os deixar pesquisar, investigar, buscar informação, desenvolver as tais competências, mas sem correr o risco de, depois, não conseguir abordar o programa. Percebe o que eu quero dizer?

Este equilíbrio, na minha opinião, era a maior dificuldade que este novo programa apresenta. Aliás, no 7º Ano, a maior parte dos professores dizem: “Nós aqui cumprimos, mas a maior parte das pessoas que não o conseguiram cumprir foi por causa disso”. E isto porque, frequentemente, os alunos estavam tão absortos na tarefa, tão motivados, tão entretidos, tão bem dispostos a discutir a situação-problema colocada que nos esquecemos do tempo e achamos que depois podemos ganhá-lo noutra momento, mas

as coisas não se passam bem assim. Portanto, este ponto de equilíbrio é muito difícil de conseguir.

Ent. – Professora, do seu ponto de vista, a aplicação deste novo modelo curricular das competências trouxe uma mudança significativa nas práticas dos professores?

E17MatSec. – Pronto, como eu há pouco disse, é assim: nós somos todos diferentes à semelhança dos nossos alunos. Mas eu penso que há um grande grupo de pessoas que, de facto, mudaram as suas práticas e podemos acrescentar que essa mudança também teve a ver com as TIC. A minha área era, noutros tempos, uma área muito quadro, giz, aluno e professor. Eu gosto muito do quadro, valorizo muito o quadro, o quadro é muito importante para se resolver algumas questões. No entanto, houve o cuidado de se tentar utilizar outro tipo de instrumentos, outro tipo de meios: as calculadoras gráficas, que são extremamente apelativas com as suas apresentações gráficas, mesmo a parte dos computadores, hoje em dia, praticamente todos os professores... coisas que discutimos com os alunos, eles depois dão-nos pistas e vamos registando. Portanto houve novos instrumentos que foram utilizados, novas metodologias começaram a ser experimentadas, metodologia que, se calhar, foram, até hoje, minimizadas ou só eram pontualmente utilizadas e que hoje fazem parte do dia a dia do professor.

Ent. – Desculpe interromper, mas que metodologias são essas?

E17MatSec. – Olhe, por exemplo a metodologia da descoberta, a resolução de problemas entre outras. Por exemplo, esta sala onde nos encontramos, é um laboratório de Matemática. Às vezes, dou aulas aqui, trago os alunos para os computadores, fazem atividades de Geometria no “Geogeb” e, depois, assumo o comando e generalizo, tomamos nota das conclusões a que os vários alunos chegaram. Se calhar, antes de aparecerem estes instrumentos e estes programas de computador, era algo que, se calhar, não fazia. Faria mas de outra forma, faria com a aplicação de uma ficha, ou então num trabalho de pares.

No Geral penso que houve um grupo de professores que, de facto, mudaram as suas práticas pedagógicas, que acompanharam as mudanças sugeridas. Mas, não vamos, digamos, apenas ver a parte perfeita das coisas, pois há um outro grupo de pessoas que continua a seguir exatamente as mesmas práticas que antes, que não mudaram nada e isso vê-se ou nota-se quando nos reunimos, em sede de departamento que, como sabe é uma sede mais alargada, e discutimos estas coisas. Mas, mesmo nos Conselhos de Turma nos apercebemos quando discutimos questões de avaliação e em que não vemos todos da mesma maneira. É evidente que eles são todos diferentes uns dos outros e têm

que ser olhados de um modo diferente pelos professores das várias disciplinas, mas também nos apercebemos facilmente que não valorizamos todos as mesmas coisas (sorriso). O que é que eu quero dizer com isto? Uns trabalham e valorizam as competências e outros só se preocupam com a parte académica, o mesmo é dizer, os conhecimentos: “Porque o aluno nos testes ainda não atingiu os 50%”. Ouve-se muitas vezes este tipo de comentário nos Conselhos de Turma.

Um aluno pode não ter atingido os 50% nos testes sumativos, ter tido 40%, 45% e ser um aluno que, em termos de aula, tem um bom nível de participação, manifesta concentração, esforço, responsabilidade nas tarefas que se vão desenvolvendo na sala de aula, e utilizando outros tipos de instrumentos até vai chegando a um nível positivo, embora nos testes não obtenha resultados tão bons... Pronto! Se calhar, às vezes, quando estamos neste tipo de reuniões apercebemo-nos que se há professores que se adaptaram ao novo contexto, utilizando instrumentos e práticas mais apropriados a uma pedagogia das competências, também há muitos outros que continuam a ser iguais ao que sempre foram.

Ent. – Em momentos anteriores já foi deixando algumas ideias a este propósito, mas não queria deixar de lhe fazer esta pergunta: em que medida e de que forma esta nova forma de pensar o currículo se refletiu no seu trabalho com os seus colegas de grupo e/ou Departamento?

E17MatSec. – Com os meus colegas? Exatamente! Há uma parte... Como já disse, em 2001, há ali uns anos que foram muito bons. E foram muito bons porque via-se que uma boa parte dos professores, obviamente que estou a falar da minha experiência que é sempre reduzida, mas via-se da parte dos professores uma abertura, uma disponibilidade muito grande para abraçar este projeto de mudança. Reuníamos-nos, discutíamos as questões, desenhávamos propostas, fichas, instrumentos. Mas, depois, penso que nos últi... nos últimos anos houve como que um retrocesso. Acho que nós, ultimamente, acusamos muito a pressão dos Exames Nacionais. E dos desvi... É assim: nós temos o trabalho de escola, temos uma média dos alunos, uma avaliação interna e, depois, nos Exames Nacionais, às vezes, e isto aqui na escola acontece, os alunos baixam um valor, dois valores ou até mesmo três. Depois, em sede de Departamento, há muito essa discussão. O que é que aconteceu? Como é possível um aluno ter um determinado nível durante os períodos letivos e, depois em Exame, baixa dois níveis?

E a nível do Secundário, parece-me, que os professores estão muito mais preocupados com os resultados da sua disciplina do que com as disciplinas que compõem o

Departamento. Ouve-se, muitas vezes: “Na minha disciplina os alunos mantiveram as notas”. Não sei muito bem o que é e que eles querem dizer com isto. Ou, se calhar, sei.

Ent. – Já agora, o que é que eles quererão dizer?

E17MatSec. - A leitura que eu faço é mais ou menos esta: “A minha grande preocupação é preparar, é trabalhar os meus alunos para exame e, como tal, os resultados são parecidos aqueles que vou conseguindo ao longo do ano”. E, como os Exames, aquilo que pressupõe são, fundamentalmente, os conhecimentos, no seu dia a dia, estes professores também só estão preocupados com os conhecimentos. Em Departamento, os professores funcionam mais como grupo de recrutamento do que como professores que fazem parte de um mesmo Departamento. É um ajuntamento de pessoas que pertencem a cinco áreas diferentes, mas depois não há qualquer preocupação em discutir questões que promovam a articulação entre essas várias áreas, mas mais em colocar a nossa opinião do que o que se fez no nosso grupo foi tudo muito bom e...

Portanto, eu acho que nos inícios houve abertura, disponibilidade, vontade em trabalhar colaborativamente, articuladamente à custa do sacrifício pessoal das pessoas. Mas em Departamento, esse trabalho é inexistente, e nem sei bem como é que se pode melhorar. No nosso Departamento somos oitenta pessoas e cada uma destas pessoas, está mais preocupada em justificar o porquê da sua disciplina, a importância da sua disciplina, em defender o estatuto da sua disciplina, do seu sucesso ou pseudo-sucesso comparativamente com os desvios verificados nos Exames, do que propriamente no trabalho ou desenvolvimento das competências.

Eu sinto que, sensivelmente, nestes últimos dez anos, houve muita coisa que se foi diluindo ao longo do tempo e deixou de contar. Eu reúno-me com professores do Básico e do Secundário e dá-me a sensação que no Básico, apesar de tudo, há uma maior atenção, um bocadinho mais de abertura já que no Secundário, os professores parecem-me mais preocupados, condicionados pelos Exames: “O Exame é muito importante para os alunos. Temos que ter bons resultados”. E, agora, com as “Metas de Aprendizagem”, vamos ter as Metas por disciplina, Metas por ano curricular, cada disciplina tem que evidenciar uma dada meta de percentagens de resultados positivos, mas depois se há um desvio da meta proposta relativamente aos resultados dos Exames que, como sabe, entra na avaliação final de um aluno... Resumindo, pode-se dizer-se que cada um está agora mais preocupado com o seu reino, com a sua disciplina ou área disciplinar e depois o

tempo que sobra é muito pouco para articularmos com os outros colegas, para trabalharmos cooperativamente, colaborativamente.

Ent. – Professora, tem ou conhece evidências de resistências, individuais ou coletivas, a esta modalidade curricular das competências?

E17MatSec. – Relativamente às competências? Individualmente falando, podemos dizer que há sempre resistências. Em tese, elas existem, não é?. Eu costumo dizer mais ou menos isto: na escola somos à volta de 200 professores. Em qualquer empresa, mesmo que a empresa tenha um determinado tipo de política, nem todos os funcionários se empenham da mesma maneira, produzem com a mesma qualidade. Respeitam as regras do jogo mas nem todos agem da mesma maneira. Na escola é algo de parecido. É impossível que numa instituição como a escola que tem à volta de 200 “funcionários” não existam colegas que resistam a esta modalidade das competências. Aliás, resistir à mudança é algo de natural no ser humano e, nós os professores, não somos diferentes das outras pessoas. Obviamente que continua a haver gente que trabalha como sempre trabalhou até aqui, que continua a trabalhar com os seus “Objetivos” bem definidos, bem marcados. E acho que isto se verifica nesta escola e noutras escolas.

Agora, como lhe disse há pouco, acho que de início houve uma manifesta vontade, determinação de trabalhar de modo diferente, das pessoas aderirem às competências, mas também sinto que há uns tempos a esta parte, essa vontade, essa disponibilidade se foi desvanecendo, deteriorando. Digamos que, nos últimos anos, o processo encravou. Houve um crescimento e depois travou-se, ficou-se por aí.

Ent. – E como explica essa travagem?

E17MatSec. – As pessoas estão desiludidas. Como prémio as pessoas foram obrigadas a passar mais horas na escola a fazer não sei o quê. As turmas a crescer no número de alunos e toda a gente sabe que, nos tempos que correm se torna cada vez mais difícil manter os alunos concentrados, atentos e empenhados nas tarefas desenvolvidas na sala de aula. Há cada vez mais comportamentos desviantes, há cada vez mais alunos que manifestam dificuldades de adaptação à escola, etc, etc. As coisas mudam constantemente. Não nos ouvem. Não temos voz. Somos meros funcionários. Depois, nem todos remam para o mesmo lado.

Ent. – E em relação aos alunos? O que acha? Os alunos manifestaram maior disponibilidade, maior empenho, melhores resultados escolares?

E17MatSec. – Os alunos... hã!... hã!... É assim. Esta modalidade das competências trouxe aos nossos alunos muitas vantagens. Eles apreciam-nas, mas tem acontecido...

há aqui uma questão que a mim, em termos legais, não ajudou os alunos, muito embora tudo o resto lhes possa ter sido benéfico. Os alunos começaram a transitar de ano de acordo com as competências que revelavam, desenvolvidas, não é? E isso, em termos do 7º e do 8º Anos criou, como deve imaginar, demasiada ambiguidade. Isto é, no 7º Ano nós não temos na legislação se o aluno transita com três níveis inferiores a 3 ou 4 ou 5 ou 6 níveis inferiores a 3. E o que aconteceu foi que, em alguns anos, as pessoas interpretaram “Tem 5 níveis negativos, sim senhor, tem 5 níveis inferiores a 3, mas até ao fim do ciclo, que terminará no 9º Ano, este aluno vai conseguir trabalhar os aspetos, as competências em que se manifestou deficitário e, então, o aluno pode transitar de ano”.

Aconteceu, por exemplo, que determinados alunos em determinados Conselhos de Turma transitavam de ano, e que noutros Conselhos, alunos nas mesmas condições não transitavam, pois achavam que os alunos não manifestavam as competências suficientes ou desenvolvidas no grau suficiente. Isto, como é óbvio, criou-nos muita confusão. Depois, as escolas tentaram, e na minha opinião bem, estabelecer, digamos assim, um teto: a partir de um número x de níveis negativos, o caso do aluno deve ser discutido no seio do Conselho... Mas mesmo assim, também nunca foi muito consensual porque o que se faz numa escola não se faz noutra. E isto fez com que os alunos, sobretudo ao nível do 7º e do 8º Ano, criassem um bocadinho a ideia de que, independentemente das competências que tivessem desenvolvido as competências finais previstas para o ciclo. E não ajudou, em meu entender, porque só aqueles alunos que têm a tendência para serem, enfim, alunos trabalhadores, os alunos baixaram um bocadinho e tentaram trabalhar para o mínimo daquilo que eram capazes.

Ou seja, é o que eu, às vezes, lhes digo: se estão num determinado patamar, dever querer chegar ao patamar imediatamente superior, irem sempre um bocadinho mais longe. E tivemos alunos que se aperceberam que, mesmo com três níveis negativos, iriam passar de ano, abandalharam, não se esforçaram minimamente para ultrapassar a sua situação. Sim, passam de ano, mas poderiam ter apenas um nível negativo, ou nenhum. Alguns alunos, como se aperceberam que, desde que tivessem um determinado nível de competências que transitavam de ano, não colocaram em ação o seu verdadeiro esforço. E essa foi, na minha opinião, uma parte negativa. De resto, os alunos, de facto, tornaram-se muito mais participativos na sala de aula, e agora as coisas são muito mais discutidas com eles e eles gostam de dar a sua opinião, discutir com os colegas, pronto!

Toda essa parte só trouxe vantagens. Eu penso que o único pormenor que, se calhar, nunca foi muito discutido, nem foi muito consensual nas diferentes escolas do país, foi a avaliação dos alunos e, mais concretamente a ideia de como se avalia competências. E, ao haver essas divergências, de escola para escola, eles próprios se confundiram no processo e, lá está, os que tinham tendência... foram tentando para o mínimo, não é? E não é esse o objetivo. O objetivo é que eles se desenvolvam, que desenvolvam as suas competências.

Ent. – Professora, tem alguma evidência, tem algum dado que lhe permita concluir que esta abordagem curricular e pedagógica das competências acarretou uma melhoria nos resultados escolares e na formação dos alunos?

E17MatSec. – Pronto! É assim. Na parte dos resultados escolares, quando diz, em termos mais globais há vantagens que são notórias e que têm exatamente a ver com a
5 forma como os alunos agora explicam os seus procedimentos, os seus raciocínios quando a isso são chamados. Eu não sei se ainda se recorda mas, no nosso tempo, nós fazíamos um exercício qualquer e depois, íamos corrigi-lo ao quadro. Nós agora
10 trabalhamos com eles a parte da comunicação e, portanto, o aluno quando vai ao quadro escreve e explica o que faz e como faz. Eu penso que, para já, é uma evidência muito grande que eu colho da experiência que tenho com os meus alunos que, depois, chegam
15 ao secundário, mesmo aqueles alunos que não têm notas muito altas, que colocam as suas questões de uma forma muito mais confiante. Têm uma confiança muito diferente, e essa confiança vêm-lhes, creio, das metodologias que agora se utilizam com eles. Eu
20 acho que essa parte foi uma grande vantagem. E porquê? Porque é um trabalho que se faz desde o básico e que eles depois continuam ao longo do seu tempo escolar. Eu acho que aqui há essa evidência que essas competências, se bem trabalhadas ao longo dos anos lhes dão mais confiança e mais autonomia, no pensar e no fazer. Agora, como lhe
25 disse há pouco, o aspeto que eu acho que falhou foi o que depois, aqueles tais alunos que não se aplicaram, que não deram o seu máximo, que foram passando de ano por facilidades do sistema, fazendo o mínimo dos mínimos, sem terem desenvolvido as competências, são as situações que nós agora temos daqueles alunos que chegam ao 10º
30 Ano e que em termos da expressão oral e expressão escrita manifestam grandes, grandes dificuldades. Isto é, nunca desenvolveram a competência da comunicação e, portan... e começam a ter, sistematicamente, problemas em termos de resultados, pronto.

Eu penso que é assim: a evidência que eu tenho é que os alunos que as desenvolveram, as trabalharam, chegam ao secundário muito melhor preparados, muito mais confiantes,

autónomos e seguros de si. Do tipo, se nós colocarmos questões no “Moodle” e eu utilizo muito o “Moodle”, os alunos correspondem, resolvem essas questões, mandam dúvidas por *email*, eu respondo-lhes... Têm esta autonomia que, há uns anos atrás, era impensável.

Ent. - O que é para si um aluno competente no final do Secundário?

E17MatSec. – É assim: ele tem que ter, para já, um aluno quando termina o 12º Ano, há vários aspetos que ele tem que mostrar que é capaz. O primeiro, tem a ver com a tal parte de que lhe estava a falar, ou seja, com a autonomia. Ele tem que gostar da área, mas tem que ter a autonomia de procurar de saber cada vez mais. Isto é, um aluno no final do 12º Ano tem que, primeiro, dominar o cálculo, tem que ter já um suporte matemático. Conhecer os diferentes conteúdos trabalhados durante o ciclo e conhecer os procedimentos matemáticos da “Álgebra”, da “Geometria”, das “Probabilidades”, do “Cálculo”. Ele tem que dominar isso tudo. Mas, depois, tem que ser capaz de tentar desenvolver esses seus conhecimentos adquiridos e ser capaz de resolver exercícios, resolver propostas, resolver problemas e, depois, tem que conseguir, e esse é o aspeto mais difícil, pegar nesse material todo e transferi-lo para outras áreas, para outros domínios. Um aluno do 12º Ano que esteja em Matemática, praticamente não tem problemas com os cálculos na Física mas, se calhar, isso não acontece. Ainda agora, no Teste Intermédio de Físico-Química do 11º Ano, foram muito comentados os fracos resultados obtidos. E porquê? Porque o teste apelava para muitos procedimentos matemáticos e alguns alunos já tinham dificuldades nos conteúdos da Física, com a inclusão dos procedimentos matemáticos, perderam-se completamente. Portanto, o aluno do 12º Ano tem que ser capaz de aplicar a Matemática que aprendeu aos mais diversos contextos. Tem que ser capaz de pegar no que aprendeu na disciplina e se lhe sair, na Física, por exemplo, uma “função algorítmica” ele tem que ser capaz de desenvolvê-la com rapidez dentro do contexto da Física. Portanto, ele tem que conhecer a Matemática mas também tem que saber aplicá-la aos mais diversos contextos. Ser capaz de transferir os seus conhecimentos e as suas competências a outros campos. É certo que muitos alunos, depois, quando vão para a faculdade, até nem vão seguir matemáticas, ou se vão, vão muito poucos. Eles vão para Engenharia, para Economia, para Medicina e eles para lá chegarem têm que pegar no que sabem de Matemática A e transferir para as áreas que vão frequentar, se vão ser engenheiros, se vão ser gestores ou médicos. Eles têm que ser capazes de aplicar as suas competências matemáticas. E eu penso que esta é a nossa grande batalha que, muitas vezes, nos Exames, saem

algumas coisas de aplicação e nem todos os alunos conseguem aplicar os seus conhecimentos numa situação nova.

Ent. - Pegando nessa sua ideia, deixe-me perguntar-lhe: quais são as competências que, em seu entender, a escola, através dos seus processos institucionais de avaliação, valoriza e/ou desvaloriza? Aquelas competências que são privilegiadas e aquelas outras que são por ela desvalorizadas?

E17MatSec. – É assim: nós, pronto, nós temos os três, tanto que até temos uma percentagem nos critérios de avaliação, tanto para o conhecimento como para a parte do raciocínio e para a parte atitudinal. E penso que a escola, pronto, valoriza ainda um bocadinho mais o conhecimento. Eu acho que isso é ainda manifesto. E, os exames estão aí para confirmar. Mas eu penso que, na nossa escola, em concreto, temos muito problemas a nível dos comportamentos e das atitudes e, portanto, neste momento, cada vez mais, que a escola, não quer dizer que os pais e as famílias não o façam em casa, mas há todo um conjunto de competências comportamentais e atitudinais que nós temos de trabalhar muito bem. Nos últimos tempos temos discutido muito na nossa escola esta dimensão. Cada ano que passa parece que é mais difícil. A escola, muito embora não seja a única nem a principal responsável, mas não se pode alhear, não pode deixar de contribuir para melhorar, minorar as consequências advindas desses comportamentos e atitudes dos nossos alunos.

Eu acho, na minha opinião, que o conhecimento não deixa de ser o mais importante e o raciocínio. Mas, depois, há a parte das atitudes que eles que eles têm que ter, porque é assim, se eles as não tiverem, gerir um grupo torna-se muito mais difícil. Se, por exemplo, um aluno não for pontual, isto é um exemplo simples, e entrar 10, 15 minutos depois da hora prevista, ele quebra a aula, no momento em que os colegas já estão, em que já estamos a trabalhar, vem alguém e a concentração no trabalho vai-se. Portanto, todas elas são importantes, aqui nós temos de colaborar um bocadinho nesse aspeto porque nos apercebemos que, nos últimos anos, temos tido algumas dificuldades neste campo, dificuldades estas que, depois, extravasam para outros campos escolares, embora, claro que não vou dizer que a parte científica não é importante, e sobretudo o raciocínio, portanto, eles serem capazes de relacionarem as coisas, raciocinarem, mas a parte atitudinal tem interferido um bocadinho, como é óbvio, na parte científica. Menos concentração na sala de aula, conversas paralelas, a professora tem que estar constantemente a convocar a atenção dos alunos, o esforço na realização das tarefas da aula...

Eu costumo dizer que um grupo de 30 que tenha as atitudes convenientes, de trabalho, de empenho no trabalho, de atenção, de concentração, respeito pelo trabalho dos outros, abnegação, etc., trabalha-se muito melhor do que num grupo de 15 e em que tenhamos que estar constantemente a chamar a atenção para os comportamentos menos próprios ou menos adequados em que somos chamados a resolver problemas de relações interpessoais, não é?

Quando temos um grupo pequeno mas no seu interior há muitos atritos, primeiro temos de tratar dessa parte para depois nos virarmos para a outra, se calhar, chegaremos melhor. Portanto, a escola, se calhar, nos últimos anos, tem-se dedicado um bocadinho mais a essa parte atitudinal e esqueceu-se da outra, da parte científica, da parte dos conhecimentos. E isto passa-se mais a nível do Básico do que do Secundário, acho eu. No Secundário parte-se do princípio que essas atitudes ou essa dimensão atitudinal já terá sido suficientemente trabalhada. O que é um erro, diga-se. No Secundário, os alunos já estão muito parecidos, em termos de comportamento e atitudes, aos alunos do ensino Básico. E, então, se nos orientarmos para os Cursos Profissionais, nós temos que começar tudo do princípio porque, na sua maioria, são alunos que não têm um conjunto de atitudes que já deviam constar da sua pessoa, competências psicológicas bem desenvolvidas.

Há pouco dei o exemplo da pontualidade. Aqui na escola não existe toque da campainha. As pessoas olham para os relógios, veem as horas e encaminham-se para a sala de aula e, às vezes, acontece muito isso, o de o aluno chegar 10, 15 minutos depois da hora e é preciso fazer-lhes ver que isso é uma falha na pontualidade e na assiduidade. Eu tinha-lhes que marcar falta de presença. E porquê? Porque se assim não fosse, eles iriam chegar cada vez mais tarde e começavam a interiorizar que a pontualidade não é assim tão importante como isso. Portanto, há logo, tenta-se que haja logo uma intervenção nesse sentido, porque há um conjunto de atitudes verdadeiramente importantes e que partimos do princípio que já estão trabalhadas e desenvolvidas e que, às vezes, melhor, muitas vezes, me apercebo que não é bem assim. Assim, muitas vezes, as primeiras semanas são dedicadas a trabalhar essa componente atitudinal. Para quê? Para que depois o conhecimento encontre chão fértil onde possa germinar e desenvolver-se.

Uma coisa que se verifica muitas, muitas vezes, é os nossos alunos, e muitas vezes os mais velhos, virem para a escola sem o material escolar. Trazem um caderno preto e uma esferográfica e mais nada. Se reparar, até ao básico vêm para a escola

carregadíssimos, com mochilas carregadíssimas, trazem tudo e mais alguma coisa. Mas depois de determinada faixa etária, já não gostam tanto de andar carregados, não é?, começam a descuidar-se e, então, o material escolar não existe. E nós temos de trabalhar com eles a correção desta atitude para que, depois, eles possam participar na aula. Quantas vezes se está a trabalhar um qualquer conteúdo e um aluno não traz o compasso necessário, o outro não traz a máquina da calcular, o outro falta-lhe a régua, etc.

Portanto, embora... eu continuo a achar que o conhecimento é importante e, se calhar, a principal função da escola é a transmissão de conhecimentos e é isso que, de facto, os Exames Nacionais avaliam. Mas, depois, há a parte atitudinal que também é trabalhada. Nos últimos anos temos tentado fazer parcerias com as famílias e tem que ser feita porque senão dificultam-nos todo o resto do trabalho.

Ent. – Professora, anteriormente já foi dizendo que na sua formação inicial não abordou a temática das competências.

E17MatSec. – Eu comecei a trabalhar em 1990 e, por este tempo, o que imperava na faculdade eram os “Objetivos”.

Ent. – Também já foi dizendo que na sua formação contínua acedeu ou teve acesso a ações de formação relacionadas com as competências. Mas permita-me retomar o assunto. Essas ações foram disponibilizadas pelo Centro de Formação ao qual a sua escola pertence ou pertencia? Mais, essas ações tinham diretamente a ver com competências ou tinham a ver com outros temas e as competências apareciam com um carácter secundário?

E17MatSec – Exato! Eu tenho tido muita formação a nível pedagógico. Não são, como é que eu hei de dizer... Não é bem explícito, mas a minha formação a nível de competências... Quando eu faço, por exemplo uma ação de formação a nível de informática, também é para eu conseguir trabalhar com os alunos e desenvolver competências. Não está assim... não fiz nenhuma sobre a organização curricular por competências. As coisas agora mudaram um bocadinho mas, naquela altura, foi em 2005 ou 2006, eu fiz formação e essa formação foi disponibilizada pelo Centro de Formação de Valongo, em Ermesinde e fiz também em Gondomar. Essas ações tinham alguma coisa a ver com as competências, como por exemplo, uma sobre o “Projeto Curricular de Turma” e depois uma outra sobre a “Área de Projeto”, mas não fiz nenhuma que tivesse a ver exclusivamente com as competências.

E nos últimos anos não têm aparecido e, aliás, como sabe, a formação que nós, agora... aliás fiz agora sobre o programa de Matemática, ação disponibilizada pela Direção

Regional, pronto!, mas agora, a maior parte da formação temos que ser nós a procura-la e a pagá-la. E não aparecem muitas sobre as competências. Eu vou-lhe dar um exemplo: as últimas formações que tenho feito, tirando essa sobre o novo programa de Matemática do Ensino Básico, que estava relacionada com as competências da aplicação do novo programa, são mais específicas da minha área porque a oferta é muito maior nesse sentido do que propriamente na área das competências.

Portanto, nos últimos anos tem aparecido muito quer nas nossas áreas de formação, quer no âmbito das TIC, Tecnologias da Informação e Comunicação. Eu, como já tinha feito, neste ano, por exemplo, optei por fazer mais uma ação mas na minha área científica porque foi a que apareceu disponível. Nós os professores de Matemática recorremos muito às ações levadas a cabo pela Sociedade Portuguesa de Matemática ou pela Associação de Professores de Matemática porque, é assim: no Centro de Formação de Valongo, neste momento, não estão a funcionar. E penso que o mesmo acontecerá em muitos outros centros de formação. Trabalham apenas com a prata da casa. Se aparecer formadores a dar formação de borla... Quanto a ações de formação sobre competências não têm aparecido. E olhe que ando sempre na Net,e, tanto quanto me tenho apercebido, não têm aparecido.

Ent. – E a formação que diz ter feito, tem-lhe sido útil?

E17MatSec. – Útil é sempre. Eu também sou Diretora de Turma e a ação do “Projeto Curricular de Turma”, por exemplo, me alertou para coisas que eu, como Diretora de Turma teria que planificar com o Conselho de Turma, nomeadamente em Conselhos de Turma que não são de caráter de avaliação, não é? Aquelas que fazemos no início do ano letivo com os pais e com os alunos e aquelas que fazemos, depois ao longo do ano, as reuniões Intercalares, remeteram-me para um conjunto de competências que deveria dominar. E foi muito interessante. Por exemplo, como lhe disse, sou Diretora de Turma de um 9º Ano e, quando fazemos a reunião da Assembleia de Turma, todos os meses, onde a turma discute sobre tudo aquilo que está a correr bem, o que está a correr menos bem ou mal, o que deve ser consolidado, o que deve ser desenvolvido. E nesses Conselhos Intercalares, nós discutimos isso entre colegas, entre os professores, e também com os dois representantes dos alunos, o Delegado e o Sub-delegado e ainda com os pais. E tudo isso começou a ser implementado graças às ações que fomos fazendo. O mesmo posso dizer em relação à ação sobre o “Projeto Curricular de Turma”. O projeto curricular não se limita à colocação das competências a desenvolver. Nós temos que pensar num conjunto de competências mas que se adaptem àquele grupo

de alunos. Portanto, eu acho que essa formação que fui fazendo ao longo dos tempos me trouxe alguma sensibilidade para trabalhar mais com os alunos, nomeadamente na Área da “Formação Cívica”. Eu sei que há muitos professores que aproveitam esse tempo para registar faltas, justificar as faltas dos seus alunos. Mas isso não é trabalhar corretamente. Isso é o que eu penso. Em todas as aulas, é escolhido um tema, a não ser, como aconteceu recentemente, tivemos que trabalhar com os alunos as normas relativas aos Exames nacionais... Mas, normalmente há um tema, a “Adolescência”, a “Educação Sexual” em meio escolar e outros temas. E esta sensibilidade veio-me, com a frequência de ações alusivas a esses temas. E depois, além de discutirmos estes assuntos com os alunos, também os discutimos com os pais.

Eu acho que deve ser assim, e nós aqui na escola fazemos isso, os pais também participam em reuniões, dão opiniões sobre as coisas em que os filhos estão melhores, naquelas em que os filhos não estão tão bem e que precisam de melhorar, em que eles podem ajudar. É preciso olhar para a escola de uma forma um pouco mais global, da escola como uma verdadeira comunidade educativa que é muito falada, mas que na prática, vê-se muito pouco. A comunidade, frequentemente, resume-se à comunidade dos professores, não é? E agora, pelo menos aqui na minha escola, já temos mais algum cuidado e começamos a integrar os alunos e os pais. E esta sensibilidade... eu comecei a ter algum cuidado depois dessas ações que frequentei. O cuidado de juntar em torno da mesma mesa professores, alunos e pais e de tentar melhorar sempre a articulação entre todos eles.

Ent. – Como faz isso, professora? É prática da professora ou é uma prática da escola?

E17MatSec. – É uma prática da escola, mas cada um de nós tem que estar sensibilizado para tal para melhor desenvolver essa articulação. Por exemplo, quando na minha turma, este ano, os resultados escolares começaram a baixar, eu convoquei os pais. Porquê? Porque é com eles que eu tenho que falar para tentar perceber o que é que se passa lá em casa que possa explicar algum resultado. Se os pais estão a acompanhar o trabalho dos filhos e se têm apercebido de alguma coisa em especial. Esta articulação eu acho que é importante e foi a partir dessa ação de formação que eu comecei a trabalhar nesse sentido.

Ent. – Atualmente, e já o referiu, estamos a viver ou vai ser implementada uma redefinição curricular, pelo menos no que diz respeito ao Ensino Básico...

E17MatSec. – Exatamente!

Ent. – E, nesta redefinição, o nosso ministro acabou de, e perdoe-me o termo, de enterrar as competências...

E17MatSec. – Exatamente!

Ent. – O ministro, por despacho, aboliu as competências do Currículo e recentrou o currículo...

E17MatSec. – Nos programas, nos conhecimentos.

Ent. – Exatamente! Recentrou o currículo nos conhecimentos essenciais. Como interpreta esta recentração curricular?

E17MatSec. – É assim. Eu acho que... nós nunca conseguimos... Estão sempre a produzir coisas novas. Chega um documento novo, nós não vamos pegar no que fizemos, não se avalia o que foi feito, o que correu mal e deveria ter corrido bem, o que não funcionou porque estava mal pensado, o que não funcionou porque não havia recursos suficientes... Chega algo de novo e deito fora tudo o que aprendi ao longo destes anos. Deito fora todo o trabalho feito. Fazem de nós bonecos, olham para nós como fossemos marionetas. Desde 2001, eu acho que as pessoas aprenderam muitas coisas, fizemos muitas coisas, fizemos muita coisa bem, menos bem, mas aprendemos. Desenvolvemos os nossos modos de trabalhar. Preparamo-nos, formamo-nos para responder às novas exigências curriculares e, de um momento para o outro vem alguém e diz-nos: “o trabalho que fizeram até agora não conta, agora há que trabalhar de outro modo”.

Na minha opinião, os novos responsáveis acham que o que é verdadeiramente importante são os conhecimentos e, dentro dos conhecimentos, os de Português e de Matemática. O que verdadeiramente interessa são os Exames. O que importa é que o aluno chegue ao Exame e tenha sucesso. Eu encontro aqui um equívoco. Os conhecimentos são importantes, não é só. E, portanto, eu penso que, se calhar, seria bom que os professores, independentemente do estado, no sentido de pensarem que é necessário que exista um equilíbrio. Os conhecimentos são, de facto, importantes, mas as competências também o são. Aliás, há um equívoco muito grande na cabeça dos nossos responsáveis políticos e que é o de pensar que há competências sem conhecimentos, que as competências são incompatíveis com os conhecimentos.

Se calhar, como lhe dizia há pouco, houve um exagero relativamente às competências e se desvalorizou a parte dos conhecimentos. Mas agora vai-se para o campo oposto: as competências não interessam, o que verdadeiramente interessa são os conhecimentos. E, a minha experiência diz-me que é no meio que está a virtude. Vamos pegar no que

fizemos até aqui e deitar ao lixo? Além do mais, muita gente, na qual me incluo, pode ter-se dado conta das verdadeiras vantagens que o trabalhar das competências traz para o ensino e a aprendizagem. E tenho para mim que trabalhar as competências e para as competências é muito importante.

Agora pego no Despacho do Ministro Crato que me diz: “agora deite foras as competências e olhe só para o programa, para os conhecimentos da disciplina”. Eu não vou deixar de utilizar e de aplicar metodologias e conceitos que me pareceram eficazes, que contribuíram para uma melhoria das minhas práticas, só porque alguém me diz que eu tenho que mudar.

De qualquer dos modos, eu acho que esta recentração nos programas, nos conhecimentos, é um retrocesso, é um transportar-nos para um tempo, para o meu tempo de aluna. Traz atrelada uma dada ideologia, uma dada maneira de olhar para a educação e para as finalidades da educação.

Ent. – Que ideologia é essa?

E17MatSec. – Eu tenho alguma dificuldade em concretizar, até porque não sou muito dada às questões políticas. Mas isto faz-me lembrar um pouco o meu tempo de aluna. O que interessava era o produto atingido. O que interessava era que os alunos soubessem coisas, soubessem muitas coisas. O resto era acessório. E isso transporta-nos para uma sociedade mais passiva, mais “maria vai com as outras”, pouco crítica, pouco autónoma, pouco criativa. Mas não vou entrar muito por aí porque são terrenos um tanto ou quanto pantanosos e nos quais tenho alguma dificuldade em movimentar-me.

O programa deve merecer a nossa atenção, os conhecimentos, a sua memorização e domínio é importante, mas não vamos deixar de promover o desenvolvimento de competências onde os nossos alunos possam aplicar os seus conhecimentos e possam tornar-se pessoas de p grande, cidadãos ativos, participativos, criativos.

Ent.- Professora, muito obrigado!

E17MatSec. – Foi um gosto. Espero ter ajudado

Entrevista 18

Ent. – Professora, como sabe, em 2001 fomos confrontados com uma reorganização curricular do Ensino Básico. Foi também por esse tempo que foi introduzida a linguagem, o discurso das competências no vocabulário da educação em Portugal. De lá para cá, consultando a literatura da especialidade e auscultando as vozes dos professores na sala de professores, este discurso das competências tem sido olhado ou interpretado, por uns, como uma moda e, por outros, como um vetor estruturante de mudança nas práticas da escola e dos professores. Com que posição se identifica?

E18PorSec. – Eu quando comecei a trabalhar, de facto, já se trabalhava com as competências ou as competências já faziam parte do currículo e da linguagem dos professores. A minha formação como professora já foi feita, em parte, na base das competências. No 1º Ano, no 2º e também no 3º, ainda se falava dos “objetivos”, ainda fomos instruídos que, nas nossas planificações, deveriam constar os “objetivos” e, depois, a partir daí, quase por uma situação de tradução, substituíram-se os “objetivos” pelas “competências”. E, em meu entender foi mesmo isso que se passou, uma tradução da palavra. Objetivos é competências, porque verdadeiramente falando, as pessoas

identificam as competências com os objetivos, são uma e a mesma coisa. Para mim o objetivo é aquilo que eu pretendo que o aluno atinja, mas a competência está centrada no aluno. É que ele use os conhecimentos, que ele saiba fazer. Mas, para mim, as pessoas ainda não entenderam o que é trabalhar as competências ou trabalhar por competências. Estou fortemente convencida disso.

Ent. – E porque é que acha que as pessoas ainda não sabem trabalhar as competências?

E18PorSec. – Por uma razão muito simples. Trabalhar as competências pressupõe que as pessoas tivessem sido preparadas para tal, que as pessoas tivessem tido acesso a formação. E eu acho que não tiveram. Trabalhar as competências não é bem a mesma coisa que trabalhar para os conhecimentos. Exige outro tempo, outra disponibilidade, outras práticas, outros modos de trabalhar. Torna-se numa atividade mais complexa e duvido que as pessoas tenham sido iniciadas nessa complexidade.

Numa mesma turma temos alunos muito diferentes, com diferentes capacidades, com diferentes interesses, com diferentes ritmos (silêncio). Eu atrevo-me a dizer que a maioria dos professores continua a trabalhar segundo os “objetivos”. Trabalhar para o desenvolvimento de competências, implica ter metade dos alunos numa turma, pressupõe mais tempo, o dobro do tempo que se tem, de forma a que nos apercebamos exatamente que competências é que cada aluno tem, quais as dificuldades, as carências, os pontos onde eles falham, trabalhar com eles essas falhas, etc.

É tudo muito bonito mas é tudo muito discursivo (silêncio). Uma coisa é a teoria e outra bem diferente é a aplicação dessa teoria na prática. Na teoria as coisas funcionam, mas depois, no terreno, a ausência de condições podem fazer com que essa teoria falhe. Enquanto não houver forma de levar à prática não se consegue implementar o modelo, andamo-nos a enganar uns aos outros e a enganar os alunos. E eu digo isto porque já tive turmas pequenas onde isso se odia fazer e já tive um só aluno onde pude trabalhar com ele isso mesmo. Com esse aluno, não tenho dúvidas que a minha participação ajudou-o a desenvolver todo um conjunto de competências ligadas à língua materna (silêncio).

Ent. – Das suas palavras posso depreender que se identifica mais com a ideia de que as competências contribuem para uma alteração estrutural das práticas dos professores, mas também entende que as práticas dos professores...

E18PorSec. – Sim! Tendencialmente identifico-me com as competências. Mas, falando com toda a sinceridade, com 28, 30 alunos dentro de uma sala de aula, tenho muitas dificuldades promover o desenvolvimento das competências desses meus alunos.

Conhecer cada um deles e aperceber-me das dificuldades de cada um e, depois, trabalhar com cada um essas carências, essas dificuldades. Sinceramente não consigo. E se multiplicarmos isto por 5 ou 6 turmas... Confesso a minha incompetência, não sou capaz. É-me impossível. E acho que não estou sozinha neste barco. Posso extravasar esta minha dificuldade, esta minha incompetência a muitíssimos outros colegas. Podemos tentar implementar o modelo das competências e fazemos um esforço muito grande para isso, mas na prática, não é aplicável ou pelo menos é muito difícil trabalhá-las

Ent. – Como deve saber, em 1993/1994 conclui-se a generalização da reforma educativa de 1989...

E18PorSec. – Por essa altura eu estava a fazer o estágio profissional.

Ent. – Meia dúzia de anos depois, em 2001, assistimos a uma nova reforma curricular, ou melhor, uma reorganização curricular. Em seu entender, que razões, que motivos estarão por detrás desta reorganização de 2001?

E18PorSec. – Nós estamos muitos anos atrasados em relação a muitos países, nomeadamente em relação aos países do centro da Europa, e estamos a adotar medidas que outros países adotaram e que, entretanto, abandonaram. E as coisas em Portugal, na minha opinião, funcionaram sempre um pouco desta maneira. Fomos sempre a reboque dos outros, mas sempre atrasados. O ensino monodocente que existe aqui, desde sempre, no ensino primário ou no ensino básico, como se diz agora, não existe na Alemanha que foi onde eu fiz a primária.

Quando cheguei cá, para o 5º Ano de escolaridade, não senti dificuldade nenhuma de adaptação ao número de professores. Não tive de adaptar-me a coisa nenhuma porque
5 eu já estava habituada a mudar de sala, a mudar de professor e já estava acostumada a ter um professor por disciplina com regras diferentes, com coisas diferentes. Quando me
10 dizem “Coitadinho do menino, habituado a um só professor, agora no 2ºCiclo vai ter que se adaptar a muitos professores...” eu pergunto: qual é a dificuldade de ele ter vários professores na estruturação do seu pensamento? Eu não me sinto desestruturada e
15 sempre tive vários professores desde o ensino primário.

Agora, quando reflito de forma mais aturada sobre o ensino em Portugal, eu sinto-me inclinada a pensar que ele funciona muito por “modas”. Cada ministro que ocupa a
20 cadeira do Ministério da educação gosta de deixar a sua marca. Vem um e tem uma dada ideia de educação e, então, há que implementá-la. E essa ideia dura o tempo que uma moda dura. O ministro vai-se e com ele também se vai a sua ideia. Vem outro e,
25

com ele vem outra ideia de escola, de educação e assim sucessivamente. Nós nunca tivemos, nem sinto que neste momento também estejamos a ter, uma reforma educativa verdadeira, profunda, que vá até às bases. Por outro lado, quando se implementa uma reforma curricular, é preciso dar tempo ao tempo. Para se saber se ela funciona ou não. É preciso avaliá-la, ver o que correu bem, ver o que correu mal, substituir o que correu mal. E isso não se faz em Portugal. Não se pode estar a mudar de reforma, de currículo, de modos de trabalhar esse currículo de 4 em 4 anos ou de 5 em 5 anos. Isso é ridículo. Nós não deixamos que uma reforma amadureça para vermos os frutos que dela colhemos. Pese embora eu pense que esta reforma curricular de 2001 foi um bocado resultado da reflexão feita em redor da reforma educativa de 1989.

Ent. – Então posso depreender que a professora acha que, em Portugal, a tutela olha para os professores como se eles fossem meros funcionários dispostos a cumprir com o que lhes é exigido?

E18PorSec. – Efetivamente não poderia estar mais de acordo com isso que disse. Em Portugal não se avalia. Muda-se e pronto. O ministro decreta e nós obedecemos, aplicámos. Quem está no terreno não tem voto na matéria. Dizem que nos ouvem, que negociaram, que auscultaram os professores mas, não nos escutam, não prestam atenção às nossas propostas, aos nossos relatórios. E já nem falo dos estudos que seriam necessários ser feitos quando se pretende implementar uma qualquer medida que pressupõem uma mudança, mais ou menos profunda, na escola. Seria interessante e importante que se pegasse num grupo de alunos ou turmas desde o 1º Ano do Ensino Básico até ao 12º Ano e medir os resultados. Na geração seguinte far-se-ia um acompanhamento semelhante e depois comparavam-se os resultados. Nós não temos nada disso. Nós temos séculos com a mesma formação das crianças e, depois, de repente, muda-se tudo e, desde que resolveram mudar tudo nunca mais pararam de mudar. A mudança é constante... Parece que foram tomados pela loucura da mudança. Nós não temos estabilidade. Isto parece ridículo mas é verdade. Nós mudamos das aulas de 50 minutos para blocos de 90 minutos e, agora, já falam em mudar novamente, já falam em voltar atrás, mas sem explicação. Se nós voltarmos atrás é porque alguém se lembrou de mudar e não porque se tenha feito uma avaliação do impacto das aulas de 90 minutos. É tudo a olhómetro. Não há estudos comparativos, não há nada. Durante não sei quanto tempo tivemos o “Estudo Acompanhado”, disciplina considerada muito importante na ajuda ou apoio ao estudo dos alunos e, de um momento para o outro, já deixou de ser importante. Porquê?

Há uma coisa que eu preciso de dizer. Eu até acho que o “Estudo Acompanhado” não funcionou” ou não funcionou da maneira mais correta. Mas a questão é mesmo essa. Tem que se avaliar e provar o porquê de não ter funcionado, e não é acabar pura e simplesmente com ela com base em impressões. Quando digo que o “Estudo Acompanhado” não funcionou quero dizer que não funcionou comigo, com os meus alunos. Pode haver, e de certeza que há, outros professores e outros alunos que tiraram muito mais proveito. E o que é preciso saber é porque é que funcionou com determinadas pessoas e não funcionou com outras. Temos que perceber isso para mudarmos o que tivermos de mudar. Não temos estudo nenhum que nos mostre que funcionou ou deixou de funcionar. O que nós temos é um iluminado sentado em Lisboa que de vez em quando se vai lembrando de alguma coisa e decide que se deve mudar. São os nossos responsáveis, pronto!

Ent. – Professora, como é do seu conhecimento, a acompanhar a referida reorganização curricular de 2001, foi produzido um documento de apoio denominado “Competências Essenciais do Ensino Básico”. Mas, curiosamente, para o Ensino Secundário não foi produzido um documento similar, análogo. Como explica ou como interpreta a ausência de um documento parecido no Secundário?

E18PorSec. – É assim: quando se fez este decreto da reforma curricular de 2001, foi feito para uma escolaridade obrigatória de 9 anos. Era essa a escolaridade obrigatória. O Secundário, é ou era uma opção, era uma espécie de especialização para quem o desejasse e os alunos sabiam o que procuravam e, dentro disso, procurariam, penso eu, os objetivos de cada disciplina para fundamentarem as escolhas que iriam fazer depois. A filosofia educativa que inspira este nível de ensino é diferente. Pelo menos é o que eu acho. A escolaridade obrigatória de 9 anos, tem a obrigação de preparar os alunos para serem cidadãos e, o Secundário já é mais alguma coisa, já há a preocupação, bem ou mal, de os preparar para a universidade, para o Ensino Superior e, aí, as coisas “piam” de outra forma.

Ent. – O que é que quer dizer com isso?

E18PorSec. – É muito simples. O que verdadeiramente interessa para o Ensino Superior são os conhecimentos. Os nossos alunos têm que ser máquinas de conhecimentos. Agora, a escolaridade obrigatória foi alargada para o 12º Ano mas não foi reestruturada. Porque nós continuamos a ter o mesmo Ensino Secundário, portanto, para todos, universal ou para aqueles que desejam prosseguir estudos. Continua a ser igual.

Tivemos em tempos uma coisa chamada “Cursos Tecnológicos” que foram substituídos pelos “Cursos Profissionais”. Mas os “Cursos Profissionais” funcionam mais como ocupação dos tempos livres dos alunos. A escola funciona para muitos dos alunos dos “Cursos Profissionais” apenas com a função de guarda, para os meninos não ficarem em casa ou na rua. Que apoio têm estes cursos pela comunidade, pelos empresários da região? Todos os anos temos de andar a mendigar estágios. O alargamento da escolaridade obrigatória deveria ter sido acompanhada por uma verdadeira reforma, de uma reestruturação de base. Teríamos que passar a ter competências não para 9 anos como aquelas que são propostas no documento que referiu, mas para 12 anos. E tudo teria que ser reorganizado em função disso e não foi. Limitaram-se a aumentar a escolaridade obrigatória e ponto final (silêncio).

Portanto, aquilo que vai acontecer, que teria de acontecer agora, é que esta escolaridade de 12 anos tinha de funcionar como verdadeira escolaridade obrigatória e não podia ser segmentada como é, bem como deveria haver outro tipo de prova para os alunos acederem ao Secundário, quero dizer, de acesso ao Ensino Superior. Para ser tudo igual até aí e não é isso que se verifica.

Ent. – Como assim?

E18PorSec. – Como deve saber, os alunos do chamado ensino regular são obrigados a fazer 3 ou 4 exames para se candidatarem ao Ensino Superior ao passo que os do Ensino Profissional têm apenas de fazer um exame, segundo julgo saber. Isto é tudo muito à toa, pouco pensado, pouco refletido. E o nosso ensino precisava, de facto de uma definição, e não a tem.

5 Nós precisávamos de ter a garantia de que esta estrutura curricular iria perdurar durante duas gerações, durante 20 anos. Eu não estou a dizer isto pelo emprego, por nada disso.
10 O que eu pretendo dizer é que temos de ter muito claro que tipo de país queremos, que tipo de pessoas queremos formar, para que tipo de sociedade. O que se quer verdadeiramente da escola e se assuma isso com toda a coragem, com toada a clareza, e
15 não é andarmos a fazer de conta, andarmos a enganarmo-nos uns aos outros.

É muito engraçado dizer: “Agora vamos introduzir as TIC” e, depois, dois anos depois o material precisa de ser reformado, porque o uso e muitas vezes o mau uso, gasta e
20 destrói o material, não há dinheiro para repor o dito material ou acaba-se com a disciplina. Então a “Informática” só foi importante durante aqueles dois ou três anos e,
25 agora, já não o é?

Introduziu-se o “Inglês” no 1º Ciclo. Muito bem. E que resultados advieram dessa implementação? Os alunos que tiveram Inglês no 1º Ciclo, são melhores alunos no 5º Ano? Há melhores resultados que antes ou não? Eu não sei, mas também ninguém nos diz (suspiro).

Disseram-nos, a partir de agora o currículo vai ter que ser trabalhado no sentido do desenvolvimento das competências, mas ninguém se deu ao trabalho de nos ensinar, de nos preparar, de nos formar para as competências. O próprio documento que referiu há pouco, também não nos esclarece. Acho até que contribui para uma maior confusão, pelo menos para mim, mas a dificuldade ou a insuficiência pode ser da minha parte. Trabalhar para o desenvolvimento das competências é igual a trabalhar para os conhecimentos? Os modos de trabalhar, as práticas são as mesmas?

Ent. – Aproveitando essa sua última ideia, deixe-me perguntar-lhe: o que entende por competência ou por competências?

E18PorSec. – O que eu entendo por competência é uma coisa muito prática. E mais ou menos isto: eu faço uma pergunta e o aluno sabe responder. Se assim é, o aluno terá a competência x. Perante cada uma das perguntas são coisas muito diferentes. Se eu lhe peço para escrever um diálogo, então ele tem que dominar determinado número de regras e tem que construí-lo. Ele tem determinado tipo de competências que fazem parte da estrutura do diálogo. Agora, pôr isso em papel, pôr isso em números, quantificar isso é bem mais complicado pois eu posso dar mais valor a umas coisas e outras pessoas a outras. A avaliação das competências é tudo menos simples ou fácil.

Ent. – Mas, no respeitante às competências essenciais, nomeadamente às do Ensino Básico, nós temos-las definidas no documento publicado pelo Ministério da Educação.

5 **E18PorSec.** – Aí tem! Nesse documento elas aparecem muito bem arrumadinhas, muito bonitas. Mas o problema é entendê-las. O que devemos entender por “saber escrever bem”, o que é “compreender integralmente um texto?”. Pois, a questão é essa mesma.

10 **Ent.** – Se me permite, embora não seja professor de Português, posso-lhe responder às suas perguntas. Para mim, “saber escrever bem” é ser capaz de escrever um texto
15 estruturado, um texto onde se manifeste uma organização e coerência de ideias, o domínio das regras da língua, da sintaxe, da gramática e que seja compreensível e entendível pelos outros ou àqueles a quem se dirige. E já agora, que tenha alguma
20 originalidade, alguma criatividade.

E18PorSec. – Muito bem! Mas um texto mal escrito pode ser entendível,
25 compreensível pelo outro. Aí temos que quantificar. O que é que vale mais? É o

escrever de acordo com as regras ou ser meramente entendível? (silêncio). A questão é que enquanto nós achamos isto tudo muito vago, há muitos intermédios que fazem toda a diferença (silêncio).

Ent. – Mas, se me permite, o problema da avaliação, o problema do privilegiar um ou outro aspeto, de quantificarmos mais um do que outro é e será sempre um problema para nós professores. A avaliação comporta sempre a subjetividade. Nunca nos livraremos disso.

E18PorSec. – Pois aí está. Esta mudança exigia a preparação dos professores. Exigia que os professores fossem introduzidos nestas novas dinâmicas, que se discutisse a questão da avaliação das competências. No Ensino Secundário tenho de trabalhar as competências e de traduzir num nível ou num número, numa nota, 14, 15 ou 16, o desempenho, o domínio dos alunos dessas competências. E as pessoas poderão ser tão objetivas quanto os números deixam transparecer? Nós, como professores, repare, nós como professores não nos podemos dar ao luxo de não sermos o mais objetivos possível. Deixe-me dizer-lhe porque é que eu estou assim tão influenciada pela Matemática. É que eu acabo de vir de duas reuniões de avaliação do 12º Ano, e um valor a mais ou a menos faz uma diferença extraordinária para o miúdo.

Ent. – Eu compreendo a sua preocupação, mas...

E18PorSec. – E, quando temos as competências lindas que temos, fantásticas, fabulosas, que não ajudam em nada a fazer o que nós temos que fazer que é, no final, dar uma nota, traduzir o nível de competência de um aluno num número, isso faz toda a diferença. E faz ainda mais diferença quando o aluno revela dificuldades ou é mais fraquinho. E, a partir do 17 faz muita diferença.

5 **Ent.** – Desculpe interrompe-la, mas, e se me permite, não é muito legítimo censurar uma ideia, um sistema ou dado currículo quando é a mim que me compete interpretar. A
10 responsabilidade de formar os alunos é sempre nossa, quem certifica ou valida o trabalho do aluno somos nós, os professores, ainda que esse processo possa revelar-se
maios complexo que outro qualquer.

15 **E18PorSec.** – Mas, lá, não diz nada para eu interpretar.

Ent. – Perdoe-me mas eu enquanto professor sou sempre ou devo ser um intérprete do
programa, do currículo e não um mero seguidor de algo que me é proposto ou imposto.
20 Temos sempre uma margem de manobra, liberdade para trabalhar as coisas, os documentos. Somos nós que damos vida a esses documentos.

25

30

E18PorSec. – Em parte tem razão. De facto, muitas vezes, nós os professores como um dos atores principais do sistema, podemos dar vida, fazer florescer uma dada medida que o poder central impõe, mas também a podemos matar. E, às vezes, matamos muitas dessas medidas. Mas nós também temos que cumprir com o que nos dizem. Nós somos funcionários. Eu lembro-me que, quando este currículo foi implementado, em 2001, eu lembro-me que havia um conjunto de papéis muito bonitos que nós tínhamos de preencher em dados momentos. Eram reflexões que nós tínhamos que fazer, não sei quê. E, depois, também me lembro que nesses anos, e sequencialmente, também tínhamos as Provas de Aferição, e também tínhamos de preencher uns papéis, de fazer relatórios sobre os resultados. O que fizeram dessas nossas reflexões? Perdemos tantas horas a preencher papelada, gastamos o nosso precioso tempo e, onde estão os resultados das nossas reflexões, às observações que fizemos, aos problemas que levantamos? É que eu não vejo alteração nenhuma, rigorosamente nenhuma, em relação aos problemas que à época considerávamos existirem. As coisas mantêm-se tal e qual (silêncio). Eu não vi nada que mostrasse que aquele tempo que nós perdemos a fazer a avaliação sobre aquilo que fosse, efetivamente levado em conta. E isso, na minha modesta opinião faria toda a diferença, para o bem ou para o mal. Pelo menos que houvesse alguém que nos dissesse: “Vocês procederam mal, vocês fizeram asneira da grossa, não souberam implementar...” e depois ensinavam-nos como fazer corretamente. Eu acho que é assim que as coisas devem funcionar. E eu gosto muito de ultrapassar os meus erros, eu gosto muito de aprender. Essa é, para mim, a grande questão (silêncio). A teoria em si, tem conceitos, tem palavras muito bonitas. A teoria em si é fantástica, o problema é a sua aplicação no terreno, nos diferentes terrenos que trabalhamos. As competências são fabulosas. Quem escreveu aquilo merecia um prémio literário, mas deveria visitar as escolas e trabalhar essas competências com os professores e com as situações concretas com que os professores se debatem.

Ent. – Está a querer dizer-me que um currículo fundado nas competências não é aplicável?

E18PorSec. – Eu acho que elas não são para estes miúdos que nós temos agora nas nossas escolas. Além do mais, o que se nos pede em relação ao desenvolvimento das competências colide com as “exigências” que também nos são feitas a nível da avaliação. Temos as competências, que em meu entender são mais difíceis do que trabalhar e aprender conhecimentos, e depois temos indicações contrárias que nada têm

a ver com as exigências das competências, e pressões para que os miúdos transitem de ano de qualquer maneira.

Ent. – Mas professora, se me permite, ou não posso deitar fora uma ideia só porque a sua aplicação não é a mais correta. Se a ideia é boa...

E18PorSec. – Mas eu não tenho a avaliação da teoria, e gostava de a ter. Este currículo já vai em mais de 10 anos de aplicação. Que balanço foi já feito? Que avaliação foi já feita? Eu gostava que se aferisse efetivamente o que é que da teoria está a ser aplicado, o que é que está a resultar ou não, quais os resultados na melhoria da escola, na melhoria dos resultados dos nossos alunos. Eu gostava que alguém me dissesse se, efetivamente, se alguma das competências da minha área, a expressão oral, por exemplo, estão efetivamente a ser avaliadas. Se, efetivamente, os nossos alunos, hoje, expressam-se oralmente melhor que antes ou não.

Ent. – Deixe-me que lhe pergunte: a professora avalia-as!

E18PorSec. – Acho que faço um pouco como toda a gente. Eu não sou capaz de avaliar competências que implicam em ter 5 alunos na sala e eu tenho 30 (silêncio reflexivo). Fazemos de conta. Andamo-nos a enganar uns aos outros.

Ent. – Mas a competência da “expressão oral” pode ser perfeitamente promovida e avaliada ao longo do ano letivo.

E18PorSec. – Poder, podia. Posso mandar os outros saírem e deixar aqueles 5 minutos e ver exatamente qual é o problema, aquele problema de articulação que o aluno manifesta e que o impede de produzir determinados sons, de articular determinadas palavras.

Ent. – O que é um aluno competente em língua materna no final do 12º Ano?

E18PorSec. – Um aluno competente em língua materna no final do 12º Ano deveria ser capaz de ter uma conversa sobre um assunto básico com o sr. Presidente da República e saber responder, de forma adequada, àquilo que ele lhe perguntasse, adequando o discurso pois é isso que diz o documento das competências. Obviamente que não remete para esta formalidade que eu referi, não falam no Presidente da República, mas eu estou a dar um exemplo para mostrar o grau de formalidade que ele deveria ter ou dominar.

Deveria saber igualmente que falar com o Presidente da República implica um dado vocabulário, uma dada estrutura frásica e falar com um colega de escola implica este vocabulário e esta estrutura frásica. Saber distinguir muito bem que é algo que eles não sabem, em termos linguísticos. Não estou a falar em termos sociais, estou a falar em termos linguísticos. Português, mesmo, língua pura. Eles não sabem (silêncio). Para eles

é a mesma coisa, falar-se com um colega ou falar-se com um professor, com um deputado, um convidado. E se eles não sabem não é por responsabilidade dos professores que não lhes ensinaram ou que não trabalharam com eles essa dimensão.

Deverão ser capazes de construir um discurso, um texto estruturado, coerente, quer quanto às ideias, quer quanto aos aspetos formais da língua; devem ter um discurso mais ou menos fluente. Mas, como sabe, uma coisa é o ensino e outra coisa é o efeito que o nosso ensino tem nos alunos. Da mesma forma que acho um absurdo trabalhar-se os Lusíadas no 9º Ano. Eles não entendem, eles não os entendem. Nem têm como entender. Eles não têm vocabulário suficiente, não têm o domínio estruturado da língua, não têm maturidade suficiente.

Ent. – A maturidade a que se refere é a maturidade linguística ou a maturidade psicológica ou intelectual?

E18PorSec. – Estou a referir-me a ambas, à maturidade linguística e á maturidade psicológica. É preciso que os alunos tenham determinada ginástica mental para se saber, por exemplo, o valor de determinada metáfora. É preciso, é preciso maturação para isso, seria preciso que eles, entre outras coisas, lessem, e não leem. E mesmo os ditos bons alunos não têm esta dinâmica. Aqueles que nós achamos que são bons alunos no 9º Ano têm muitas dificuldades com os Lusíadas. A culpa não é deles.

Ent. – É dos Lusíadas (riso).

E18PorSec. – Não é isso. A questão não é essa, entende? Os Lusíadas remetem para um grau de dificuldade que não está adequado (bate com a mão na mesa repetidamente) à idade deles, com a estrutura mental deles. Eles adequar-se-ão apenas a um pequeno grupo de alunos, mas não está adequado à maioria deles. Não está mesmo.

Ent. – Do que tem partilhado comigo, quase que sou levado a concluir que, no seu entendimento, a aplicação deste novo modelo curricular fundado nas competências não trouxe grandes alterações, grandes mudanças nas práticas dos professores. O que me diz a esta minha perceção?

E18PorSec. – Fora do papel? Não!

Ent. – Está a querer dizer-me que a única coisa que se alterou foi o aspeto formal, foram os papéis para onde os professores transpunham as competências?

E18PorSec. – Sim, é isso mesmo que eu quero dizer. Eu acho que foi isso que se verificou. Perdoe-me o plebeísmo, mas foi “vira o disco e toca o mesmo”. Foi mais do mesmo. Aliás, esta é uma das formas dos professores reagirem quando lhes impõem mudanças sem discutir com eles essas mudanças. Assim, como dizia há pouco, uma

5

10

15

20

25

coisa é o que se ensina na escola e outra bem diferente é o que os alunos aprendem, assim também uma coisa são os ditames do poder central, as reformas, as reorganizações curriculares e outra coisa a implementação desses ditames ou dessas reformas. É claro que houve algumas alterações, alterações essas que até foram engraçadas e, talvez, essas possam, de facto, vir a trazer algum contributo interessante. Eu lembro-me que na altura em que era estudante, nós escrevíamos, escrevíamos, escrevíamos muito. Raramente falávamos no sentido de produzir discursos orais para serem avaliados pelos professores. E isso alterou-se um bocadinho, embora não na razão que o Programa propõe. Porque o Programa coloca as competências da escrita e da oralidade em plano de igualdade e não acredito que os professores façam isto. Eu não acredito e quem disser fazer isso tem de me provar que o faz. A competência da escrita continua a ser a mais valorizada. Aliás, o modelo de avaliação, por exemplo, o Exame, só avalia os alunos na componente escrita. Se me dissessem, eles vão ter uma prova escrita e uma prova oral e valem ambas 50%, eu dizia “Sim senhora, o modelo está ser bem aplicado. Mas, repare na contradição: o modelo pede 50% para cada uma das duas grandes competências e chegam ao final do Ciclo de estudos, os alunos são sujeito a uma avaliação escrita e não há um momento em que a avaliação oral se faça, a não ser aquela que os professores vão fazendo ao longo do ano letivo. Só há avaliação oral quando o aluno é autoproposto.

Portanto, nós somos levados a supor que tudo o que consta dos papéis não interessa, o que interessa é nós trabalharmos para aqueles Exame em que o aluno vai ser avaliado. Porque é que se discute sempre as diferenças entre as notas da avaliação interna dos alunos com as notas dos Exames? Só efetivamente quem não percebe nada de educação ou que não está no sistema é que pode ousar dizer que as notas têm que ser iguais. Em termos avaliativos, e no que à língua materna diz respeito, comporta a competência oral que, a cumprir os documentos, deverá ser numa percentagem igual. E um aluno pode ser bom na oralidade e mau na escrita (silêncio). Eu já tive alunos destes e também já tive daqueles que eram bons na escrita e bastante mais fracos na oralidade. E quando digo “mau na escrita”, não quero dizer que tenha um desempenho negativo, mas é tão só para fazer notar que a discrepância entre as duas grandes competências é muito grande e é esta diferença que eu sinto e acho que aí as competências estão a ser mal avaliadas porque, no fim, eles só fazem um Exame escrito.

Ent. – E relativamente às suas práticas? Alterou-as a fim de fazer jus às competências?

E18PorSec. – Eu já comecei com este modelo. A minha formação, eu saí da faculdade em 1994, e nesse tempo já se falava na valorização da oralidade, da expressão oral. Nós quando fizemos o estágio, a nossa componente de avaliação, um trabalho teórico sobre um dado tema educativo que depois tivemos que apresentar em Seminário, foi precisamente sobre a avaliação oral. Foi o tema que nos saíu em sorte, portanto...

Ent. – Mas, da sua formação inicial constava ou faziam parte conteúdos ou temas relacionados com as competências?

E18PorSec. – Havia! Havia já! Não se chamavam competências, eu não me lembro da palavra “competência” fazer parte do vocabulário, mas muito do que aparece no Programa por Competências, nós já trabalhávamos. No meu último ano, na parte das “Metodologias”, nós já trabalhávamos assim. Aquilo que nós já estávamos a ver já era aquele... o programa não era aquele mas o modelo já era aquele. A ideologia já era aquela, se quiser. Eu lembro-me que no estágio pedagógico, e lembro-me particularmente disso porque, de facto, era algo muito diferente do que se fazia antes, no estágio o nosso trabalho de investigação foi sobre a oralidade. E eu, tanto quanto nos disseram na época, nada tinha sido feito em relação a isso ou, pelo menos, cada uma de nós, enquanto alunas, tivemos este tipo de trabalho sobre a oralidade. Nós já nos estávamos a preparar para trabalhar com os nossos alunos esta dimensão. Portanto a nossa formação já foi direccionada para isso.

Ent. – Já agora. E na sua formação contínua? O Centro de Formação da área de influência da sua escola ou das escolas por onde tivesse andado, promoveram ações de formação orientadas para a temática das competências, para o desenvolvimento das competências?

E18PorSec. – Não! Não me lembro de nenhuma ação de formação desse género.

Ent. – Não se recorda ou o Centro não promoveu, de facto?

E18PorSec. – Não me recordo. Óbvio que não tenho uma certeza absoluta, nem quero ser injusta, mas, caso tivesse promovido eu teria dado conta. A nossa formação contínua é sempre muito, muito voluntária e voluntariosa e, eu lembro-me que nos primeiros anos da minha prática letiva, a principal preocupação e aquilo que mais (silêncio) que mais, que mais preocupação me fazia, era os alunos com necessidades educativas especiais e, então, a formação que eu procurava era mais nesse âmbito, nessa área.

Depois do meu estágio fui colocada numa escola, em Penafiel, e tive três miúdos com necessidades educativas especiais, com dificuldades muito grandes, em que uns estavam integrados na turma, mas outros não, estavam no ensino alternativo, e eu não sabia

como lidar com eles, como trabalhar com eles porque nunca tinha aprendido, nunca me prepararam na universidade para esta realidade e de sermos nós a procurar soluções, estratégias para lidarmos com estes alunos. Nem nunca ninguém nos alertou que podíamos encontrar numa turma de alunos ditos normais, outros alunos com dificuldades muito específicas. Uma dessas alunas era quase surda e estava na mesma turma com outros meninos e eu sem saber como lidar com ela como chegar até ela.

Então, aquilo que eu procurei foi formação orientada para estas especificidades de alunos e não propriamente sobre competências. Para lhe ser totalmente sincera, nesses primeiros anos não queria saber das competências para nada. Eu vivia obcecada, entre aspas, com crianças com deficiências e como chegar até elas. Eu queria só... Fazíamos as nossas planificações, orientadas pelos e para os objetivos e foi assim durante muito tempo.

Ent. – Desculpe interrompe-la, mas após a mudança para um currículo das competências, em 2001, as planificações mantiveram a mesma estrutura, a mesma orientação, mantiveram a orientação para objetivos?

E18PorSec. – Mudaram mas apenas de nome. As planificações curriculares continuaram a ser orientadas para os objetivos educacionais, mas os professores mudaram os nomes. Pode dizer-se que foi mais do mesmo com nova roupagem, com nova nomenclatura. Só há 4 anos, deixe-me fazer as contas, ou há 3 é que, finalmente, percebe?, é que as pessoas se sentaram para tentar perceber o que era uma competência, no sentido de dizer assim: “Eu hoje vou planear as minhas aulas no sentido de trabalhar a competência x ou y”, entende? “E para trabalhar essa competência, vou desenvolver esta atividade, esta estratégia, vou utilizar este ou aquele recurso”. Senão é tudo muito, muito abstrato. Falar em competências, como fala o Programa, assim sem mais nada. Elas não podem ser trabalhadas assim, elas têm que ser transformadas, elas tem que ser divididas. Elas têm que ser, depois disso, não sei como é que se pode dizer isto de outra maneira, têm que ser transformadas em objetivos e dizer assim: “Eu hoje, a competência de redigir um texto com esta, esta e esta características”. Eu tenho que desenvolver esta competência por etapas e, essas etapas, são objetivos que os miúdos vão alcançando, não objetivos como nós os definimos, mas objetivos... olhe, como em Educação Física, eles treinam, treinam para atingir uma dada performance, uma dada velocidade, um dado tempo. Uma competência é algo semelhante a isto. Tem que se treinar essa dita competência, a escrita, por exemplo, para se atingir uma determinada performance. O resultado desse trabalho ou desse treino é que vai fazer do aluno um aluno competente

20 no que quer que seja. E, o que nós temos que fazer, o que nós agora poderíamos
conseguir fazer é treinar determinados alunos para chegarem até ali, porque ainda não
chegaram. Muitos ainda estão muito, muito longe.

25 **Ent.-** Claro, para se ser competente na escrita tem, nas mais diversas circunstâncias e
momentos, que se trabalhar a escrita!

30 **E18PorSec.** – Os alunos têm de escrever até saberem escrever, até escreverem bem.
Assim como se aprende a andar andando, assim também só se aprende a escrever,
escrevendo. Eu digo muitas vezes aos meus alunos “Se vocês querem ganhar
velocidade, o que fazem? Treinam, treinam cada vez mais a corrida de velocidade. Na
escrita, na oralidade é semelhante”.

Ent. – Mas, ao contrário do que me dizia há pouco, definir esta competência da escrita
não é assim tão abstrato como isso!

E18PorSec. – Não é abstrato, hã!... mas escrever no papel não é fazer.

Ent. – Pois não, mas esse é o papel do professor!

E18PorSec. – A competência aparece definida, mas essa competência não é igual para
todos os alunos, entende? E aquilo que me exigem é que desenvolva a competência da
escrita, por exemplo, para uma turma, com todos os alunos. E isto não é verdadeiro para
uma turma. Quando nós chegamos ali... eu vou dizer uma coisa que é muito polémica,
mas é aquilo que eu sinto e acho que não estou errada, ou pelo menos julgo não estar
sozinha. Se eu tenho um aluno que quer atingir o 20 e tenho um outro que quer chegar
apenas ao 10, o que eu tenho que fazer com esse aluno que quer chegar ao 20 é muito
diferente do que tenho que fazer com o outro que quer chegar ao 10. Mas, o que tem de
chegar ao 10, às vezes, tem mais dificuldades para lá chegar do que aquele outro que
quer chegar ao 20. Resumindo, o trabalhar as competências pressupõe um trabalho
individualizado muito forte e nós não temos condições para isso. Como tal, eu não
posso planear uma atividade e dizer “Eu vou trabalhar esta competência”, e achar que é
5 assim. Não é!

Numa mesma turma, quando trabalhamos a competência da escrita, vou mencionar esta
porque julgo ser mais simples de exemplificar, quando trabalhamos essa competência há
10 sempre uma quantidade de alunos, vamos imaginar, uns 5 ou 6 com os quais eu não
preciso de me preocupar muito. Percebe o que eu quero dizer? Porque esses alunos vão
15 escrever de fato, vão trabalhar de facto e depois querem que o professor os ajude a
melhorar. Então, na sala de aula não me vou preocupar muito com eles, mas tenho que
lhe arranjar outras tarefas, outras atividades mais difíceis, pois só assim os estou a
20

ajudar. E, agora, vou-me preocupar com os outros, com o grande grupo, e vou-lhes dizer assim: “Agora, vamos trabalhar estas frases”.

Eles vão e fazem, mas depois, da segunda vez e vão fazer erradamente outra vez. E vão chegar à 3ª e vão fazer mal novamente. O que é que eu faço com aqueles alunos que já evoluíram? Eu não posso ficar eternamente com aqueles alunos que por preguiça, por terem aversão ao trabalho, por não quererem ser perseverantes, por dificuldades de ordem vária.

Ent. – Pegando nessa sua ideia. Depreendo, pelo seu discurso, que o grande objetivo, a grande finalidade da escola é o de tornar os alunos competentes e, como tal, trabalhar as competências ou para as competências deve ser a tendência sobre a qual deve assentar o trabalho dos professores. No entanto, embora não de forma declarada, está a levantar uma série de dificuldades, de obstáculos à concretização do currículo das competências.

E18PorSec. – Estou sim senhor e de uma forma declarada. É mesmo declaradamente.

Ent. – Então, se eu lhe pedisse para nomear os principais obstáculos ou barreiras à concretização de um currículo das competências, de uma pedagogia orientada para o desenvolvimento das competências, quais nomearia?

E18PorSec. – Um primeiro que eu nomearia seria o número de alunos por turma. Para trabalhar competências eu tenho que ter metade dos alunos nas minhas turmas. Confesso a minha incompetência relativamente a turmas de 28 ou 30 alunos. Porque eu tenho que me sentar ao lado deles. Eu tenho de perder tempo, entre aspas, com eles. Os alunos têm que fazer, refazer, voltar a fazer... Eu tenho que lhes dar *feedback*. Eu não posso ir para a frente da sala e dar a matéria, percebe? Se o que me exigem é o desenvolvimento das competências, então os responsáveis têm que ser sérios connosco e com os alunos e reduzirem drasticamente o número de alunos por turma. E, então, poderiam exigir-me resultados. Porque se me desses esses 10 alunos e me definissem objetivamente que competências a desenvolver, esses meus alunos haveriam de chegar ao fim de um dado ciclo e dominaram efetivamente essas competências.

Depois o fator tempo também é muito importante. Nós precisamos de tempo para trabalhar essas competências. Nós precisamos de tempo para nos sentarmos ao lado deles e sermos uma espécie de companheiros de viagem. Óbvio que se eu tivesse menos alunos, o tempo também sairia melhorado. Eu tenho que lhes propor trabalhos, tarefas, tenho que as corrigir, pedir-lhes a sua reelaboração com as mudanças necessárias, voltar a olhar para elas. E isto uma, duas, três vezes e por aí fora. Acha que eu posso fazer isto tudo no quadro e ficar a perceber como é que todos estão a caminhar? (silêncio).

5

10

15

20

25

Eu digo-lhe isto porque aquele apoio individual que nós damos aos alunos, quando temos essa possibilidade e eles estão verdadeiramente interessados na aprendizagem e no desenvolvimento das suas capacidades e competências, acontece frequentemente. Mas isto, sinceramente, eu não sei fazer numa sala com 28 ou 30 alunos. Na minha modéstia, é impraticável. Há ali uma dúzia de alunos, que eu até já ui capaz de identificar as suas dificuldades e as suas necessidades e, como tal, precisavam de um determinado tipo de apoio, percebe? Mas precisavam desse apoio todos os dias, porque assimilar de terminados processos de escrita demora tempo, porque é difícil.

A escrita não é decorar um conjunto de factos e acontecimentos ou de processos como na História, na Biologia. Não adianta nada decorar porque, depois, coloca-se os alunos perante uma outra situação e eles não sabem como sair dela. Quando eles dizem assim: “Não sei como hei de começar”, eu não posso escrever no quadro uma frase para ele começar. Começam todos pela mesma frase? Tenho que me sentar com ele, falar com ele, e isto todos os dias.

Ent. – Que mais obstáculos identifica?

E18PorSec. – Assim de momento não me recordo de mais nenhum.

Ent. – Professora, já foi partilhando comigo algo que tinha a ver com esta pergunta, mas deixe-me fazê-la: esta mudança curricular operada em 2001 implicou alguma mudança no modo de trabalhar com os seus pares?

E18PorSec. – (silêncio) Agora está a implicar, mas, no princípio, não implicou pois nós não tínhamos tempo para nos encontrarmos. Há 2 ou 3 anos inventaram um tempo destinado aos professores para se reunirem ou coisa parecida. Mas isso acabou poi ir por água abaixo pois, agora, a escola não tem uma bolsa de tempos suficientes para isso e, portanto, o horário dos professores são uma coisa absurda e não comportam tempos para as pessoas se reunirem, se encontrarem, refletirem sobre as suas práticas, poderem trabalhar de uma forma cooperativa, pensarem em soluções conjuntas para os diferentes
5 problemas que os diferentes professores se vão confrontando. Passamos cada vez mais tempo na escola, ocupados com as mais variadas tarefas, mas ara este tipo de trabalho,
10 não. Por acaso, na nossa escola até conversamos muito uns com os outros, mas não a este nível.

Ent. – Estes temas não fazem parte das vossas conversas.

E18PorSec. – Não é isso. Nós conversamos, efetivamente, muito entre nós, nomeadamente sobre os alunos. O que eu quero dizer, não há efetivamente, e acredite que esta é uma das escolas, por todas as que passei, esta é aquela na qual as pessoas
20

partilham mais, percebe? Nas diferentes escolas por onde eu passei, esta é aquela onde as pessoas partilham mais, e estou a falar de ideias, de materiais. Mas esta partilha que se faz não é a mesma coisa que sentarmo-nos em torno de uma mesa e discutirmos as ideias, os processos, as atividades, as estratégias. Conseguimos fazer isso no início do ano, uma vez que ainda não temos aulas, mas depois é tudo muito, muito complicado. E as pessoas têm vida além da escola.

Quando eu vim para esta escola foi muito engraçado. Eu nunca tinha lecionado o Secundário e o Executivo atribuiu-me logo uma turma do 12º Ano. E como sabe, o 12º Ano é o ano mais stressante para quem está a trabalhar, porque o programa tem de ser todo efetivamente dado, tem que se percorrer todas as vielas e cantos, os miúdos têm que ter as coisas bem assimiladas. É uma responsabilidade acrescida. E o Exame é sempre um momento deveras stressante, para alunos e para professores, pois pode por em causa o trabalho de todo um ano.

Apesar de eu nunca ter lecionado o 12º Ano, as pessoas sentaram-se comigo e partilharam comigo o que davam ou deixavam de dar, que metodologias e processos privilegiavam, que conteúdos mereciam maior atenção, maior cuidado e aqueles outros que mereceriam menor atenção e porquê. Isto não se faz em todas as escolas. Fizeram-me naquela escola, aquelas pessoas e, mesmo assim, fizeram-no por boa vontade delas. E fizeram-no porque me viram aflita e porque também eu pedia ajuda. E isso raramente se faz. Não há tempo.

Mas deixe-me também que lhe diga, não percebi muito bem porque é que me atribuíram a mim, uma estranha acabada de chegar, um 12º Ano, quando havia na casa outros professores disponíveis (silêncio).

Ent. – E no trabalho com os seus alunos, alterou algum das suas práticas?

E18PorSec. – Eu sempre trabalhei mais ou menos desse modo. Como lhe dizia há pouco, a minha formação inicial já foi feita um pouco neste contexto. Agora, com os
5 alunos do Ensino Básico, eu tinha, porque já estava na escola, quando fiquei efetiva na escola, eu tinha esta prática. Como é prática da escola atribuir uma dado ano a um
10 professor e este leva-o até ao final do Ciclo, nós podemos estruturar o nosso trabalho nesse sentido, e assim, no 10º Ano sei que vou trabalhar mais umas dadas competências, no 11º mais outras e no 12º Ano será um ano onde iremos afinar todo o trabalho
15 realizado até aqui. Foi isto mesmo que eu fiz com os alunos que vão terminar agora o 12º Ano e aqueles que iniciaram este ano o 10º. Mas isto não é fácil.

20

25

É muito diferente trabalhar com um aluno três anos do que um. No segundo ano já o conhecemos muito melhor e, então no terceiro... Eu tenho a experiência de pegar no 12º Ano num ano, alunos que não tinham sido meus e olhe o que eu lhe digo: é muito diferente o trabalho que se faz com eles. Quando eles chegam às minhas mãos eu não os conheço. Primeiro que os conheça... E isso, para mim, faz toda a diferença. Porque se eles tivessem sido meus alunos eu saberia que tinha trabalhado mais esta competência que outra; eu sei que trabalhei mais a escrita e menos a oralidade; eu sei que o aluno é melhor aqui do que ali, quais são as suas fragilidades. Mas isso eu só posso fazer se tiver o conhecimento do aluno.

Ent. – Professora, tem evidências de resistências por parte de colegas seus a este modelo curricular das competências?

E18PorSec. – As pessoas não têm resistências a este modelo curricular das competências porque, em minha opinião, as pessoas não o entendem e, mais uma vez, diga-se, também ninguém se preocupou em explicá-lo, em trabalhá-lo com os professores. É incompreensível algo que não se pode aplicar. Eu não acho que as pessoas estejam contra este modelo. Nós olhamos para eles e dizemos: “Está bem! É muito bonito, mas como é que eu faço?” E, então, se não tiver formação no âmbito das competências, já era. Faço um esforço, faço o melhor que sei e posso com os poucos conhecimentos que tenho sobre o âmbito das competências. É algo de tipicamente português, é o desenrasque.

Ora, as pessoas esforçam-se por compreender. Eu recordo-me que em 2001 ou em 2002, já não tenho a certeza, até nem sei se foi mais tarde, mas nós tínhamos reuniões para refletirmos e discutirmos isto. Davam-nos uns papéis muito engraçados, falávamos sobre esses papéis. Depois, até essas reuniões acabaram. E acabaram como começaram.

Diz-se assim: há pessoas que resistem. Mas isso é normal. Há pessoas que resistem a todo e a qualquer processo de mudança. A mudança gera sempre insegurança, incerteza, medo e, como tal, é humano as pessoas desconfiarem dela e, portanto, resistirem. E, para isso, as pessoas que estão lá em cima têm que descer até às bases e comunicarem com elas, explicarem-lhes, fomentarem o debate, mostrarem como se pode fazer, como se pode aplicar o modelo. Mas o que é que eles fazem? Desenham o modelo, publicam-nos e impõem a sua aplicação. Depois, pouco se importam se o modelo está a ser aplicado ou não, quais são as dificuldades que o modelo está a levantar aos professores, o que é que não está a resultar e porquê... Os mentores deveriam deixar as suas redomas, os seus gabinetes e viajarem até ao terreno e acompanharem a sua

5
10
15
20

implementação, falarem com as pessoas. No papel qualquer modelo é suscetível de funcionar. Agora, na prática... (silêncio)

Ent. – Qual é a sua percepção em relação aos alunos. Trabalhar as competências manifestou-se mais interessante para eles? Contribuiu para a sua melhoria, enquanto alunos e enquanto pessoas? Os seus resultados escolares melhoraram?

E18PorSec. – Eu acho que as coisas não se podem colocar dessa forma. Este modelo coincidiu, mais ou menos, com o alargamento da escolaridade obrigatória para todos. Eu lembro-me que as pessoas, no meu tempo, não estudavam, ou melhor, não estudava quem queria mas quem podia, certo? Agora estuda toda a gente, quem quer e quem não quer. E as nossas escolas estão cheias de alunos para quem ser estudante, ter o ofício de estudante, é algo que não desejam. Gostam muito da escola para socializar, como eles dizem, mas para estudar, para trabalhar... Portanto, os resultados não podem ser imputados propriamente ao modelo curricular vigente. O sistema depende de tantas variáveis eu não as dominamos todas. Não as controlamos todas.

Ent. – Mas como a professora já trabalhou nos dois modelos, ou seja, no modelo que assentava fundamentalmente nos conhecimentos e no modelo que apela para o desenvolvimento de competências e, na minha modesta opinião, os dois modelos pressupõem pedagogias, abordagens, práticas diferentes. Agora, se os professores as aplicam ou não, já é outra coisa.

E18PorSec. – Eu não sei muito bem o que é trabalhar para os conhecimentos. Como lhe disse há pouco, a minha formação inicial já foi feita um pouco nesta base das competências. Eu não sei, sinceramente, como era ser professor, percebe o que eu quero dizer? Eu não tenho, a minha formação de estágio já foi no sentido dos objetivos.

Ent. – Mas, desculpe. Competências e objetivos são dois modelos diferentes!

E18Por Sec. – Desculpe, no sentido das competências, era o que eu queria dizer.

Ent. – Na faculdade já trabalharam o modelo das competências?

5

E18PorSec. – Foi, foi. Quando comecei a trabalhar fazíamos aulas só de expressão oral, outras só de leitura. A nossa prática de estágio também já foi assim.

10

Ent. – Professora, lembra-se de algum autor que legitimasse, entre aspas, cientificamente falando, essas vossas opções metodológicas?

15

E18PorSec. – Oh! Não me lembro! Não tenho presente. O que eu me lembro é que aquele documento base do Ensino Básico, que é da Inês Sim Sim e de outras autoras. Ela e outras são as autoras da tradução das competências para o Português. Pessoas que são nomeadas nesse documento, estiveram no meu estágio. Quando eu digo estiveram é

20

no sentido de que elas foram minhas professoras na faculdade e é por isso que eu lhe dizia que a minha formação foi feita já um pouco nessa base das competências. Mesmo que não tivesse esse nome, já era muito nesse sentido.

Eu como aluna não me lembro de ter trabalhado as competências. Eu nunca vi, como vejo agora os meus alunos, valorizarem a etapa, o processo em Matemática e não só o resultado. Isso nunca me aconteceu como aluna. Enquanto aluna o que verdadeiramente interessava era o resultado. Eu creio que esta mudança começou a acontecer precisamente quando comecei a dar aulas, mais coisa menos coisa. Penso que coincidiu pois eu não me recordo de mais nenhum modelo, percebe? Como professora não tenho essa ideia.

Ent. – E não se lembra de as planificações serem orientadas para objetivos?

E18PorSec. – Mas aquilo é tudo igual. Vocês dão-lhe muita importância mas é tudo igual. Aquilo é papel, não interessa para nada. Eu estou a dizer isto...

Ent. – Está a querer dizer-me que as planificações realizadas no início do ano são apenas “para inglês ver?”.

E18PorSec. – Eu vou-me explicar. Quando digo “Isso não passa de papel”, vai-me desculpar, eu sei que às vezes, nós que estamos deste lado, nós que estamos no terreno temos uma perspectiva diferente. Vou-lhe explicar. Sabe como é que se fazem as planificações? Toda a gente sabe. As planificações são apenas papel, são única e simplesmente um momento formal. Elas não me dizem nada.

Eu até agradecia que houvesse menos um papel, porque aquele papel que fazemos no início do ano no seio dos grupos disciplinares não me serve rigorosamente para nada. Tenho que fazer outras planificações para desenvolver nas minhas turmas. É a partir dessas novas que faço que desenvolvo as minhas práticas com os meus alunos.

Ent. – Desculpe a minha insistência, mas porque é que nas reuniões de grupo realizadas para desenhar as planificações não seduz os seus colegas para o seu modelo, para as suas práticas, para as suas estratégias?

E18PorSec. – Porque não me deixam. Porque esse é o meu caderninho diário em aponto: nesta aula vou fazer isto, o que é que eu quero nesta aula? Vou fazer isto e isto, pronto. É um tipo de trabalho que faço todos os dias para as minhas aulas.

Ent. – E quem é que não a deixa?

E18PorSec. – Não! É substituir um papel por outro. Isso não me deixam. `meu é muito mais funcional. E o que eu faço é algo que toda a gente, de uma forma ou de outra, tem

5

10

15

20

25

de fazer. De uma forma mais simplista ou mais complexa, este é um tipo de trabalho que todo o professor tem de fazer.

Eu lembro-me no meu estágio de uma coisa muito engraçada. Eu fiz estágio em Português e em Alemão. Nós, em Alemão, fizemos no início do ano, em setembro, uma coisa chamada “Planificação Anual”. Dava uma folha muito grande, tipo A2, um verdadeiro lençol de papel. Registei por que era uma coisa estapafúrdia, percebe? Andamos com aquele lençol horas e horas. E lá tinha que constar tudo, referente ao ano todo, algo que depois ninguém foi confirmar se o que lá constava foi cumprido ou não. Se não foi, porque é que não foi, etc.

Ent. – Mas isso é da responsabilidade dos professores do grupo disciplinar, não?

E18PorSec. – Mas nós éramos umas miúdas, não é? É por isso que eu digo que as planificações nunca foram feitas a sério, ou para serem levadas a sério. Não é o papel que faz a diferença, as pessoas e as suas práticas é que fazem a diferença.

Eu, por exemplo, a propósito da avaliação dos professores, eu acho engraçado o que nos é exigido. Fazemos um plano de aula, temos todos os cuidados que por não sabermos não tínhamos quando éramos estagiários, porque nunca ninguém nos iniciou, nunca ninguém nos ensinou, estávamos a fazer um plano apenas para o professor avaliador perceber o que é que nós queríamos daquela aula, não é?. Porque a ideia era essa, senão a pessoa estava ali e não percebia nada, pronto. Isso é uma coisa. Não foi isso que fiz em estágio, porque eu não tenho essa percepção de estar a dizer à pessoa B o que estava a fazer. Eu tenho a percepção de que estava a repetir mecanicamente determinadas coisas, determinadas ideias, estratégias, atividades. É essa a percepção que tenho dos planos de estágio, percebe aquilo que eu estou a dizer?

Agora, quando eu fiz este plano a quando da avaliação dos professores, a minha preocupação não tinha rigorosamente nada a ver com a formalização do objetivo A, B ou C. Não era dizer assim: “Eu vou fazer isto, isto e isto”, são objetivos porque é assim que se chama, porque é esse o nome consagrado na literatura didático-pedagógica; são competências, vou trabalhar esta, aquela e aquela outra competência e vou trabalhar desta forma porque já foi assim que eu trabalhei nas aulas anteriores e quero fazer isto depois, não é? Mas este raciocínio ninguém me ensinou no estágio. Isso eu lamento dizer, mas ninguém me ensinou a fazer no estágio. Aliás, devo confessar que eu aprendi muito pouco no meu estágio que me ajudasse efetivamente na minha profissão de professor (silêncio). E, quando eu digo aprender, quero dizer é que tivesse tido alguém que se tivesse sentado ao meu lado e me tenha ensinado “Olha é assim que se faz ou

deve fazer”; “vais encontrar este problema, aquele e aquele outro e podes resolvê-lo desta ou daquela forma”; “A planificação de uma unidade ou de uma aula faz-se assim, assim...”; “Para este conteúdo podes consultar no livro x ou y”.

25 **Ent.** – Desculpe interrompê-la, mas no seu tempo de faculdade não foi orientada, preparada para o terreno que iria pisar?

30 **E18PorSec.** – Na faculdade limitam-se às teorias e vão-nos dizendo: “Quando chegarem à escola terão lá alguém que já fez dessas coisas e que vos integrarão...”

Ent. – Digamos que o papel do Orientador de estágio será um pouco esse, mas não é fazer o que os formandos ou os estagiários têm que fazer.

E18PorSec. – Mas eu também não disse que tive um bom orientador. As metodologias, tal como nós as temos ou tínhamos, porque eu já saí da faculdade há muitos anos, não nos orientavam muito para a prática. Eu lembro-me, por exemplo, da minha metodóloga de Alemão, nós tínhamos duas metodologias, a de Português e a de Alemão, e em metodologia do Alemão, nós olhamos para muitas planificações feitas em muitas escolas por outras estagiárias ou professores dessas escolas, depois fizemos algumas planificações, mas não me lembro de fazer um trabalho semelhante em Português. Só fizemos isso depois no estágio, não é?

Ent. – Professora, ao longo da nossa conversa já me foi apontando algumas competências, nomeadamente daquelas que em seu entender o aluno deveria manifestar no final do 12º Ano. Mas deixe-me perguntar agora que competências entende que a escola valoriza ou desvaloriza, promove ou ignora nos seus processos de avaliação formais?

E18PorSec. – A escola continua a valorizar a competência da escrita, continua a valorizar a aquisição e o domínio dos conhecimentos, dos conteúdos das várias disciplinas curriculares e, tudo o resto, outras competências, como as competências da oralidade, da cidadania, das artes, etc, são esquecidas.

5 Eu tenho um aluno que, comparativamente com outros alunos meus, terá o mesmo valor em termos de avaliação que eu faço do trabalho dele na minha disciplina. E, em termos
10 de escrita nunca vai além, tirou sempre, mais ou menos, 3 valores abaixo dos colegas. A razão pela qual eu o avalio no mesmo patamar que os colegas é porque ele manifesta outras competências. Esta aluna, apesar de num Exame de Português nunca irá ter um 18,
15 por exemplo, mas eu acho que ela vale 18 em tudo o que quiser. Se a puser numa tribuna, num palco à frente de um público sobre um dado tema, ela fala, ela comunica, ela responde ao público, e sabe do que é que está a falar. Lançamos uma ideia para ser
20

trabalhada na comunidade, e ela pega nessa ideia e dá continuidade. Pode saber menos que as outras colegas, pode ter mais algumas dificuldades na redação do seu pensamento, mas nenhuma das outras colegas é capaz de fazer aquilo que eu acabei de referir.

Nunca ninguém do Ministério me virá perguntar o porquê daquela aluna ter tido a avaliação de 18, quando num Exame nacional ela ficar abaixo desse nível. E eu nunca vou ter oportunidade de provar ao Ministério, e ela também não, de que vale 18. Entende o que é que eu estou a dizer?

Agora, quando eu fiz este plano, a quando da avaliação, a minha preocupação não tinha nada a ver com a formalização do objetivo a, b, ou c. Não era dizer assim: “Eu vou fazer isto, isto e isto”. São objetivos porque é assim que se chama, são competências e vou trabalhar esta, esta e esta competência e vou trabalhar assim porque já trabalhei isto na aula anterior e quero fazer isto depois, não é? Mas este meu raciocínio, ninguém me ensinou no estágio. Lamento muito dizer isto, mas ninguém me ensinou a fazer no estágio. Aliás, para ser sincera, eu aprendi muito pouco coisa no estágio que me tivesse ajudado efetivamente nos anos seguintes (silêncio). Quando eu digo aprender, quero dizer o fato de alguém se sentar ao meu lado e tenha dito: “Olha, debes fazer assim, assim...”; “Este problema pode resolver-se deste modo ou daquele...”; “Para isso, podes consultar este ou aquele livro...”.

Ent. – A ser assim, o papel do orientador está um pouco em cheque-

E18PorSec. – Mas eu também não disse que tive um bom orientador pedagógico.

Ent. – Mas, à época, solicitou o apoio do seu ou da sua orientadora?

E18PorSec. – Pedir, pedir, não. Os orientadores, parece-me, partem do princípio que nós trazemos da faculdade as armas, os instrumentos necessário para enfrentarmos os desafios da nossa profissão. As metodologias, tal como nós as temos, ou tínhamos, porque eu já saí da faculdade há muito tempo, não eram muito práticas. Era tudo muito, muito teoria. Agora, pegar na realidade e lê-la ou interpretá-la à luz das teorias..., aplicar as teorias à realidade não se fazia. Lembro-me que a nossa metodóloga de Alemão, nós tínhamos duas metodologias, de Português e de Alemão e, como ia a dizer, em metodologia do Alemão, nós olhamos para muitas planificações, trabalhamos muitas planificações, mas não me lembro de fazer o mesmo em Português. Só fizemos isso, depois, no estágio, não é?

Ent. – Professora, ao longo da nossa conversa, já me foi apontando algumas competências. Mas, deixe-me formalizar a pergunta: quais as competências

20

fundamentais que a escola valoriza e/ou desvaloriza nos seus processos pedagógicos e de avaliação formal?

E18PorSec. – A escola valoriza a componente escrita. Valoriza muito a aquisição de conhecimentos e, tudo o resto é puramente desvalorizado. Quando digo escola, digo a instituição escolar. Um exemplo simples

Ent. – Desculpe interrompe-la, mas há pouco, referiu a competência da oralidade...

E18PorSec. – Ah! Sim!... Mas eu ia fazer uma coisa mais simples. Tenho, eu tenho um aluno que tem o mesmo valor, em termos de avaliação, que outros alunos e, em termos de escrita nunca tirou, nunca ultrapassou, teve sempre cerca de três valores abaixo dos colegas. Contudo, eu atribui-lhe a mesma classificação que aos colegas e porquê? Ela mostra outras competências que as colegas não mostram. E eu reparei, e eu sei que ela tem outras competências, porque promovi outras atividades e momentos de avaliação em que os alunos tinham que mostrar outras competências.

Esta miúda, apesar de nunca ter mostrado, de ela em termos de exame nacional, nunca irá chegar, por exemplo, ao 18, mas ela, em minha opinião, vale o 18 em tudo o que quiser. Se a colocar em frente de uma plateia para ela falar sobre um dado tema, ela fá-lo, interage com esse público, responde às suas perguntas. Mostra à vontade, segurança, postura. E sabe do que é que está a falar, pois prepara-se. Em termos de conhecimentos pode saber menos que os colegas, mas nenhum dos outros colegas seus é capaz de fazer o que eu relatei há pouco. Mas isto nunca vai ser avaliado pela escola, ou melhor, isto nunca será avaliado no Exame Nacional.

Ela é uma pessoa muito atenta à realidade que a rodeia, toma posição perante os problemas que afligem os seres humanos, tem espírito crítico, e é minha expectativa que será uma cidadã de corpo inteiro. Mas isto, o Exame não mede. Nunca ninguém no Ministério virá perguntar, de uma forma séria, porque é que esta aluna teve como Classificação Interna 18, por exemplo, e no Exame nacional fica aquém desta classificação. E eu e ela nunca vamos ter oportunidade de provar, em termos do Ministério da Educação, que vale efetivamente o 18. Não! Falam é da discrepância de notas, mas aprofundar o tema de uma forma séria e intelectualmente honesta... Entende o que é que eu estou a dizer?

Ent. - Entendo, mas também será por isso mesmo que a nota de Exame vale apenas 30% da nota global.

E18PorSec. – Em certa medida tem razão. Mas se estivermos atentos constata-se facilmente que jornais e alguns autores apontam as baterias logo para as discrepâncias

5
10
15
20

entre as notas obtidas numa avaliação contínua e as notas dos Exames. Para eles o que realmente vale são os Exames, não obstante nós sabermos que o Exame é apenas um momento de avaliação que esquece muitas das vertentes que se devem ter em consideração na avaliação de um aluno.

O que disse para Português é válido para muitas outras disciplinas. Há um miúdo lá na turma que, em meu entender é dos alunos com melhor raciocínio. Mas, porque é um trapalhão, porque o seu nível de concentração deixa a desejar, ele vai ter uma avaliação inferior aos colegas (silêncio). Mas se lhe pedirem para ele explicar qual foi o caminho ou os caminhos que ele trilhou, de como chegou a determinada conclusão, ele não teria nenhuma dificuldade em explicar, ao passo que outros não são capazes. E porquê? São trabalhadores, mecanizam as operações a realizar, são muito certinhos, atentos e concentrados e, deste modo, os resultados batem sempre certo e os daquele miúdo, não. Entende?

Isto não é valorizado. Esta capacidade, esta competência, não é valorizada no ensino. Nós podemos valorizá-la nas aulas, nas tarefas ou nos trabalhos que vamos desenvolvendo ao longo do ano mas, depois, no final, nos Exames isto é esquecido. Os exames só valem 30%, mas é o suficiente para afastar alguém de u curso que sonhou toda a vida e para o qual se foi preparando ao longo do seu percurso formativo.

Ent. – Deixe-me perguntar-lhe: Que competências são essas que diz que a escola não avalia e que deveriam ser avaliadas?

E16PorSec. – É isto que lhe estou a dizer. O raciocínio, o porquê de se chegar a uma dada conclusão, os caminhos percorridos para chegar a ela, o saber explicar a alguém esse trajeto, o espírito crítico relativamente a essa conclusão...

Ent. – Sem querer afunilar o debate, eu creio que o Exame da disciplina de matemática, por exemplo, vai ao encontro de algo que referiu anteriormente.

5 **E18PorSec.** – Mas aparece pouco porque... Eu gostava que aparecesse muito mais, que
o ensino fosse orientado desta forma e, o Exame nacional vale ainda em demasia. Os
10 miúdos deveriam ter a possibilidade, eu não digo que os Exames devessem ser
eliminados. Eles são um elemento de avaliação externa, a sociedade, digamos assim,
exige-os para ver como é que a escola está a preparar os seus alunos, porém acho que a
15 par dos Exames deveria existir algo, uma outra possibilidade deles mostrarem o que
efetivamente valem, mostrar outras competências e não apenas aquelas que são medidas
no Exame. Repito, eu não estou contra os Exames, eu até acho que os alunos deveriam
20 fazer exames a todas as disciplinas no final de cada ciclo, porque queiramos ou não isso

iria obrigar os nossos alunos a olhar para a escola de uma maneira um tanto ou quanto diferente, fazê-los ver que o estudo, a aplicação são atitudes extraordinariamente importantes. Agora, não acho que tem que ser este absurdo e com esta... Que fossem Exames normais e que as pessoas, e que os próprios professores da escola os poderiam corrigir, à imagem das Provas Intermédias. Com isso não vinha nenhum mal ao mundo. Os Exames deveriam ser obrigatórios para acabar o Secundário e quem se quisesse candidatar à Universidade, as diferentes faculdades que seleccionassem os seus alunos (silêncio prolongado).

Ent. – Como sabe, o nosso ministro da Educação, por Despacho, acabou de enterrar as competências, recentrando o currículo nos conhecimentos essenciais. Como interpreta esta recentração curricular nos conhecimentos, nos conhecimentos essenciais?

E18PorSec. – O alargamento dos Exames às várias disciplinas creio que já responde a tudo, não é? Se pensar bem é assim. Os exames o que é que testam essencialmente? Conhecimentos. O seu alargamento às mais variadas disciplinas mostra que o que verdadeiramente interessa para o ministro são efetivamente os conhecimentos. Assim, é natural que as coisas voltem ara trás, que nos leve a um passado relativamente recente. Agora, também me parece ser verdadeiro que, a certa altura, e por desculpa das competências, muita gente foi transitando de ano e que não dominava os conhecimentos mínimos, e isto está a notar-se agora.

Ent. – Por desculpa das competências? Em que sentido? Os alunos eram competentes mas não dominavam os conhecimentos? Como assim?

E18PorSec. – Pois, é muito complicado.

Ent. - Se me permite, embora a minha opinião não interesse, eu não concebo as competências sem os conhecimentos.

5 **E18PorSec.** – É!... Mas isso é engraçado e é muito interessante porque (silêncio) há
uma coisa chamada “Outras competências” que foram muito valorizadas. O colega
10 esteve sempre no Secundário, não esteve? É por isso que não percebe o que quero dizer.
Eu entendo duas coisas a esse respeito e que são diferentes. Eu vou-lhe dizer, então. É
diferente. Eu acho que há uma coisa e há a outra. Os conhecimentos são os ovos e as
15 competências, são a omeleta, não é? Eu tenho que ter uma coisa antes para fazer a outra.
É só esse o problema. E, de facto, faltam os conhecimentos.

Ent. – No fundo o que a professora me está a dizer que primeiro temos que encher,
20 perdoe-me a expressão, a cabeça dos alunos com conhecimentos e, depois, sim, vamos
prestar atenção às competências? Quer que os seus alunos saibam “Pessoa” de cor e

salteado, “vomitem” Pessoa e os seus heterónomos mas que não sejam capazes de estruturar num texto um conjunto de ideias sobre um qualquer assunto, nomeadamente dos trabalhados pelo poeta?

E18PorSec. – Eu quero as duas coisas. Os alunos para saberem redigir têm que saber muitas coisas, têm que dominar muitos conhecimentos, têm que saber muita gramática. A “Gramática” para o Português é como a “tabuada” para a Matemática. Ela tem que se decorar, goste-se ou não. Não há outra maneira., têm que decorar porque isto é tudo muito bonito mas... É assim: na tarefa árdua da escrita, de escrita e reescrita, eu estou a dizer a este miúdo que isto só se pode substituir porque é um “nome”. Ele, em primeiro lugar tem que saber o que é um “nome” porque senão já era. E há coisas que são essenciais e que as pessoas desvalorizaram durante muito tempo. Foi o caso, por exemplo, da “tabuada” na Matemática. Quer dizer, na altura, coitadinho do menino que tem muita coisa para memorizar. E então, como acedemos às coisas? Só há conhecimento se nós formos capazes de, mais tarde, pegarmos naquilo que aprendemos e formos capazes de aplicar numa outra situação. As pessoas descuraram a memória. No caso do Português, por exemplo, é essencial que eles saibam “Gramática”. E vai-me dizer” O que é que interessa que os alunos saibam o que é um substantivo?” Interessa muito! Interessa muito porque, depois, uma frase está bem ou mal estruturada porque o “substantivo” está no lugar certo ou não. Mas, primeiro, é necessário saber o que é um “substantivo” e qual a sua função. Uma dada frase está bem ou mal estruturada por causa do “tempo verbal”. Mas, primeiro, o aluno tem que saber os “tempos verbais” e, isso, não há muita maneira de se aprender. Tem que se decorar, memorizar. E, por muito que nos custe, tem de ser assim: primeiro passo trabalha-se com a memória e, depois de estar lá, a gente faz a outra volta. Mas, para mim, o primeiro passo é a memorização.

5 **Ent.** – Talvez eu não me tenha feito entender. Quando falo em “vomitar”, estou a falar no sentido literal do termo.

10 **E18PorSec.** – Mas eu estou a dizer-lhe que o fim de uma primeira etapa tem que ser esse. Não é o fim do percurso. Depois do aluno ser capaz de “vomitar” tem de... ele tem de aprender a ser autónomo, a ser crítico, não é? As coisas não podem ser todas feitas ao
15 mesmo tempo. Desculpe, mas tem que dizer: a primeira etapa é esta, meus senhores. E só fazem isto. Da 1ª à 4ª Classe, só se faz isto e, assim não se fazem coisa que depois se vão repetir no 5º Ano, percebe? No 5º e 6º Anos, muitas vezes, está-se a marcar passo.
20 É mais do mesmo. O que é que interessa que um aluno, no final do 6º Ano que isto é o “grupo nominal”? E, depois? Se ele não percebeu que um “grupo nominal” tem um

“nome” porque ele não sabe o que é um “nome”, entende? (bate com a mão direita na mesa). O que eu entendo é que as etapas não podem ser avançadas. Não se pode fazer tudo ao mesmo tempo. Caramba! Não é assim tão difícil. Eu já disse isto muitas vezes e já tive muitas, muitas discussões.

Olhe, uma dela foi num dos primeiros anos em que se formou este Agrupamento de Escolas. E eu disse: “porreiro” agora vamos poder meter na cabeça das professoras da Primária têm que chegar cá a saber ler e escrever, e mais nada (silêncio). Percebe? A mim pouco me importava que ele não soubesse que um dado elemento é ou não um “adjetivo”, ou que ele soubesse o que quer que fosse. O que eu realmente queria é que eles soubessem ler e escrever (silêncio). Soubessem um pouco mais que juntar palavras. Frequentemente, chegam ao 5º Ano sem o saberem. E olhe que isto não é invenção. Se não o sabem nesta época, depois torna-se tudo muito mais complicado. Depois é como uma bola de neve.

Isto tem que ser por etapas. Um dado aluno revela uma dada dificuldade. Ok! Muito bem” Então, vamos começar pelo princípio e o princípio é ele decorar isto. É verdade” E, depois de ele decorar, eu explico-lhe como é que ele o vai utilizar, em que situações ou circunstâncias o deve usar. Pronto! E, assim, ele vai treinando e, depois, vai passar para a etapa seguinte. A seguir, quando estiver próximo do fim eu digo-lhe: “Olha, isto é o que podes fazer para mostrar que aprendeste” e que é fazer exatamente o contrário. Digo-lhes o que os meus alunos dizem de Saramago. Que foi o que eu disse “quando a gente sabe muito já transgride de propósito, conscientemente”. Mas, para chegar aqui é preciso saber, senão é sinónimo de ignorância. Ao artista, àquele que domina a língua, nós permitimos, nós toleramos que ele transgrida as regras. Os meus alunos quando descobriram que o Walter Hugo-Mãe escrevia o nome dele em minúsculas, foi o fim do mundo, está a ver: “Oh professora, está a ver? Ele é escritor e escreve o nome em minúsculas”. E a gente explica. A questão é que, para chegar a este patamar tem que saber, tem que dominar tudo o resto. Ele faz aquilo, ele escreve em minúsculas mas com um propósito, entre outras coisas, para chocar, para chamar à atenção. Mas, primeiro, ele tem que dominar a língua e a sua estrutura e a seu funcionamento, mas os nossos alunos ignoram isso.

Mas, voltando à questão inicial, de alguma maneira é frustrante vermos a mudança de políticas sucessivamente, mudanças essas que, muitas vezes, como parece ser o caso atual, marcam um retrocesso. É voltar ao antigamente, à importância dos conhecimentos e, dentro destes, os mais importantes, os essenciais os relacionados com o Português e

com a Matemática. Parece que não existe mais nada. O que se ganhou até aqui, no que diz respeito às competências cai por terra. Tenho dificuldades de entender estatutos de superioridade e de inferioridade no que diz respeito ao conhecimento. Mas quem manda pode e nós, dentro do possível, temos que trabalhar de forma a que nem nos atraioemos, nem atraioemos o que exigem legitimamente de nós (silêncio).

Ent. – Professora, muito obrigado!

E18PorSec.- Foi um gosto conversar consigo.

Ent. – O gosto foi recíproco. Mais uma vez, muito obrigado!

Entrevista 19

Ent. – Boa tarde professora. Como sabe, em 2001, assistimos a uma reorganização curricular do Ensino Básico. Foi também, mais ou menos por essa época que foi
5 introduzida, a linguagem ou o discurso das competências no vocabulário da educação em Portugal. De lá para cá, consultando a literatura da especialidade e auscultando as
10 vozes dos professores na sala de professores, este discurso das competências tem sido olhado ou interpretado, por uns, como uma moda e, por outros, como um vetor
estruturante de mudança nas práticas da escola e dos professores. Com que posição se
15 identifica?

E191C – Eu, para ser sincera, vejo a questão a partir das duas perspetivas. Portanto, identifico-me com as duas posições. Em primeiro lugar, acho que é uma moda, porque
20 nós já vimos, mudamos muito as nossas ideias. Está tudo sempre a mudar, as coisas na educação, pelo menos em Portugal, mudam a uma velocidade que muitas vezes se torna
difícil de acompanhar. Este é um fenómeno parecido com o da moda que dura durante
25 um tempo reduzido e logo vem outra coisa. No que diz respeito à educação é algo de parecido. Por outro lado, estas mudanças também obrigam os professores a olhar para o
30 currículo de outra forma, com outros olhos, não é? Acho que os professores, agora, têm ou começam a ter uma obrigatoriedade, uma responsabilidade muito grande em olhar

para o currículo e interpretá-lo e não se limitarem a chegar à sala de aula e desenvolverem o currículo da forma que aqueles que levam a cabo estas mudanças curriculares querem que eles façam. A interpretação do currículo, a leitura e adaptação do currículo aos nossos grupos de trabalho é uma obrigação profissional. Esta nova leitura feita pelo olhar das competências acho que ajudou bastante a mudar a realidade, as nossas ideias sobre a realidade, ajudou os professores a encararem a educação de outra forma.

Ent. – Antes de 2001 tínhamos um dado currículo orientado, preferencialmente, para os conhecimentos. Tínhamos, igualmente, uma dada pedagogia dominante que, genericamente poderia ser denominada de “Pedagogia por Objetivos”...

E191C – Sim!

Ent. – Neste entendimento, quais terão sido as razões ou os motivos que levaram os nossos responsáveis do Ministério da Educação a desenharem e a implementarem a Reorganização Curricular do Ensino Básico?

E191C – (Silêncio). Faz-me cada pergunta difícil. Ora bem! Antes de 2001, não sei, não sei. Olhe, se quer que seja sincera não estou muito dentro do assunto, nem tão pouco
5 alguma vez pensei nisso pois eu só comecei a lecionar em 2002, mas recordo-me no meu Curso de falarmos, de falarmos disso. Falamos dos “objetivos”, da formulação dos
10 objetivos, mas depois também falamos das competências. Já não me recordo muito bem em que circunstâncias ocorreram, mas penso que tinha um pouco a ver com a comparação de diferentes métodos de ensino, diferentes pedagogias que apelavam para
15 diferentes práticas pedagógicas. Porque, salvo erro, começou-se, nesse ano, em 2001, não sei se estou... em 2001 ou antes, em 1995, quando se começou a implementar as
20 “Provas de Aferição” do 4º Ano, provas essas que serviam, como o nome indica, para aferir o que se trabalhava no 1º Ciclo e, se calhar, a análise dos resultados, terá ditado a necessidade de mudar alguma coisa a nível do currículo e das práticas pedagógicas. Os
25 resultados escolares poderão ter ditado a necessidade da mudança curricular. Tínhamos, se bem me lembro, acabado de sair da Reforma Educativa e os resultados, parecem ter ficado aquém do esperado e do desejado. Mas as “Provas de Aferição” como qualquer
30 outra prova, são ou podem ser perfeitamente aleatórias porque, pronto, os resultados obtidos em muitas provas não são aquilo que os alunos verdadeiramente sabem. Basta o nervosismo inerente a uma qualquer prova para inquinar os resultados. E, na altura, ainda por cima, não havia muito controlo, não contavam para nada, os alunos não se preparavam convenientemente, olhavam para ela com sobrançeria. De qualquer dos

modos não tenho muita certeza do que estou a dizer. É a primeira vez que dou comigo a pensar em tais coisas.

Ent. – Deixe-me pegar nessa sua ideia para saber e/ou confirmar se a professora, na sua formação inicial, abordou a temática das competências, do currículo orientado para o desenvolvimento de competências e a pedagogia das competências?

E191C – Trabalhámos. É assim: Nós para planificarmos uma aula tínhamos de as abordar, tínhamos de ir de encontro às competências, muito embora no curso não se aprenda tudo. O aprender, verdadeiramente falando, é depois com a nossa prática, com os outros colegas, caso lecionemos numa escola com mais professores do 1º Ciclo.

Lembro-me de um conceito que: à época, me metia muita impressão e que era precisamente o conceito de “competências transversais”. Era uma coisa. Era uma
5 coisa... e outro conceito era o de “interdisciplinaridade”. Entretanto, tinha de ensinar Língua Portuguesa hã!... através... intercalada com Expressão Visual ou da Expressão
10 Musical e... em certa parte até faz sentido pois, desta forma motiva-se ou cativa-se mais os alunos, mas para mim não tinha muita razão de ser depois no terreno. No terreno, as coisas não se passam dessa forma, da forma como nos apresentam no Curso. A
15 realidade ultrapassa sempre a idealidade. Lembro-me do conceito das “competências transversais”, mas também não lhe sei muti bem dizer a propósito de quê, ou em que circunstâncias aparecia esse conceito. Lembro-me também de, por esse tempo, de
20 abordar a “Formação Cívica”, da “Área de Projeto”, disciplinas não curriculares que, sinceramente, eu acho que fazem falta mas que não são o mais importante. A Formação Cívica também é importante, mas esta está sempre presente desde que os alunos entram
25 na sala de aula até que saem dela, ou se quiser, até que saem do Colégio, não é? Agora, dedicar um momento específico para dar isso, eu acho que é um bocadinho, um
30 bocadinho de mais.

Ent. – Disse há pouco que “Formação Cívica”, a “Expressão Visual”, a “Expressão Musical” e a “Área de Projeto” sendo áreas importantes, não são verdadeiramente importante. O que é para si verdadeiramente importante na escola?

E191C – Para mim o que é verdadeiramente importante é o que este Colégio valoriza e que são os conhecimentos. O aluno tem que saber, tem que ter conhecimentos, tem que saber fazer operações aritméticas. Os conhecimentos é a pedra de toque da escola.

Ent. – Professora, e na sua formação contínua teve acesso a ações de formação direcionadas para as competências?

E191C – Não! Não tive! Nós quando começamos a trabalhar no Colégio, não temos horário nem disponibilidade para frequentarmos ações de formação (Riso).

Ent. – Como deve saber, a par do decreto-lei que instituiu a Reorganização Curricular do Ensino Básico, foi produzido um documento orientador denominado de “Competências Essenciais do Ensino Básico”, documento esse no qual se aborda as competências essenciais, transversais e as de cada disciplina...

E191C – Sim! Sim!

Ent. – ...Mas, curiosamente, para o Ensino Secundário não foi produzido um documento semelhante. Porque terá sido?

E191C – Faz-me cada pergunta mais difícil de responder. A resposta não a sei mas pode ter sido pelo facto de as competências serem trabalhadas no Ensino Básico e, quando se chega ao Ensino Secundário elas já estarão adquiridas. Por exemplo, a Português, o facto de eles conseguirem, de terem adquirido a competência da leitura, da escrita, de fazer recados, de identificar personagens num conto, recontar um texto, são competências que quando os nossos meninos chegam ao Secundário já devem ter adquirido e, portanto, pode não fazer muito sentido voltar a trabalhá-las.

Ent. – A professora acha que um aluno adquire uma competência de uma vez por todas, por exemplo, no 1º Ciclo?

E191C – Não! Obviamente que não. Eles ao longo dos anos vão desenvolvendo as competências mas...

5 **Ent.** – Existirão vários graus numa competência...

10 **E191C** – Claro! Existem vários graus de uma competência. A competência da escrita, por exemplo, começa no 1º Ciclo e vai-se desenvolvendo não só ao longo de todo o percurso escolar como ao longo de toda uma vida. E agora, bem vistas as coisas, realmente para o Ensino Secundário também deveria de existir um documento, um
15 documento semelhante àquele que foi produzido para o Ensino Básico. Mas, quem sabe? Provavelmente filosofias diferentes inspiram os dois níveis de ensino. Uma outra filosofia inspirará o Secundário, Quiçá, as competências serão menos importantes para o
20 Secundário.

Ent. – Professora, no essencial, o que entende por competência?

25 **E191C** – Uma competência eu acho, se calhar vou dizer uma asneira, mas uma competência é aquilo que um aluno, uma pessoa, um indivíduo, é capaz de fazer no fim de um dado percurso escolar, no caso, no final do 1º Ciclo. No fim de ter aprendido
30 algo, portanto, aquilo que adquiriu é uma competência. Saber fazer alguma coisa, como

por exemplo, saber ler, saber escrever. Eu, sinceramente falando, não vejo que haja diferenças entre Competências e Objetivos.

Ent. – Não?

E191C - O objetivo será o fim, não é? e a competência é aquilo com que o aluno vai ficar, não é?, aquilo que o aluno vai ficar no fim de ter aprendido aquilo tudo. O objetivo é aquilo para o qual eu estou a trabalhar. Trabalho com os meus alunos para que eles cheguem ao fim do 1º Ciclo e saibam escrever, ler, fazer operações matemáticas. Ao fim e ao cabo, e bem vistas as coisas, até há algumas diferençazinhas. Pensando bem, até há diferenças. Está a ver? Nunca tinha analisado, refletido sobre o assunto. Portanto, peço desculpa pelas minhas hesitações ou contradições, mas, de facto, esta é a primeira vez que abordo esta temática e, portanto, as coisas não saem com a fluência necessária.

Mas ambos os conceitos confundem-se muito ou são confundidos pelas pessoas. A fazer fé nas conversas que vou mantendo com colegas, dá para constatar que existe uma grande confusão entre objetivos e competências. Mas, tenho para mim que o objetivo está do meu lado, é a meta onde eu quero chegar, já uma competência é aquilo que o aluno foi capaz de fazer, o que consegui fazer daquilo que eu estipulei como meta, não é? Competência é aquilo que o aluno atingiu, aquilo que ele conseguiu atingir, aquilo que ele faz no âmbito do objetivo que eu tinha definido.

Ent. – E acha que...

E191C – Por exemplo, o objetivo “ler e compreender textos simples e diversificados” pretende promover a competência da leitura, é pôr os alunos a ler textos simples e diversificados para que eles desenvolvam a competência da leitura. Depois propõe-se outros textos, que mais não são que o instrumento para o desenvolvimento da competência.

Ent. – Dizia-me há bocado que, das conversas que ia mantendo com os seus colegas, ficava com a ideia de que eles confundiam as competências com os objetivos, que serão conceitos que pretendem dizer a mesma coisa. Percebi bem?

E191C – Pela minha experiência, pela vivência que tenho, é essa a ideia com que fico, é a ideia que tenho. Olhe, em termos de Colégio, tivemos muitas reuniões para refletirmos sobre estas coisas, pois a legislação impõe, gostemos ou não, que se oriente o currículo na perspetiva do desenvolvimento das competências. Tivemos muitas reuniões para a elaboração do Projeto Curricular do Colégio e do Projeto Curricular de Ano (Turma). E foi muito confuso. Foi muito confuso. Porque nós podíamos subdividir, tentar tirar o

5

10

15

20

25

que eram competências e o que eram os Objetivos para criar os projetos curriculares de que falava.

Ent. – E, já agora, e a título de mera curiosidade. Conseguiram?

E191C – Esquecemo-nos um bocado das competências e concentramo-nos nos Objetivos., ou seja, naquilo que queríamos que o aluno aprendesse no final de cada ano que comporta o Ciclo.

Ent. – Professora, em seu entendimento, quais as competências que o aluno deverá manifestar, patentear no final do 1º Ciclo?

E191C – Ui!... Ui!... Em que é que o aluno deve ser competente?

Ent. – As principais competências do aluno no final do 4º Ano.

E191C – As principais competências (silêncio), rac... compreender os textos, interpretar textos, saber escrever ou ser capaz de produzir um texto estruturado, com cabeça tronco e membros, ser capaz de ler de uma forma mais ou menos desenvolta, sem gaguejar, interpretar corretamente uma dada mensagem que lê ou que lhe comunicam. No domínio da Matemática ter um bom raciocínio e uma destreza para resolver situações problemáticas e... Eu acho que é mais ou menos isto.

Ent. – Não identifica mais nenhuma competência para além do saber ler, escrever e contar?

E191C – Há outras, evidentemente. Por exemplo, o saber estar, o saber, como é que eu hei de dizer, o saber viver em sociedade, em viver... ter civismo, respeitar o outro, isso
5 também são competências que devem ser trabalhadas já no 1º Ciclo. Mas isso são aquilo que se pode chamar de competências transversais. Saber, por exemplo, ter um
10 pensamento crítico, saber criticar, saber opinar sobre um dado tema. É muito importante saber pegar num texto e “Agora critica o texto ou dá uma opinião a propósito do texto”. Agora sim já existem muitos textos de opinião em que eu concordo, não sei se sabe mas
15 houve um novo programa e este novo programa do 1º Ciclo engloba, ou sublinha sempre algumas perguntas de opinião, não é? “Diz a tua opinião a respeito da personagem...”; “Porque é que a personagem diz...”; “O que é que tu achas a propósito...”. Eu acho que isto é muito importante, que é muito importante desenvolver
20 a competência crítica dos nossos alunos. E isso começa ou deve começar no 1º Ciclo.

Ent. – Como é que construiu este seu conhecimento a propósito das competências?

E191C – Olhe, conversando com os meus colegas, observando, pesquisando, investigando. Como lhe disse há pouco, não tive qualquer espécie de formação que me
30 tivesse iniciado nesta problemática das competências, mas nós temos que procurar estar

atualizados, temos que ler. Relacionando-me não só com os colegas do 1º Ciclo mas também com os colegas de outros ciclos e de outras áreas científicas.

Eu até posso dizer que aqui no Colégio sou uma privilegiada e, há uns anos, eu tive, ou melhor tivemos uma formação sobre “pensamento crítico” que nos ajudou muito a construir a nossa forma de estar e de olhar para os nossos alunos. E também temos uma Coordenadora do 1º Ciclo que foi formadora de professores e que, nos meus primeiros anos aqui no Colégio, deu-me muito apoio e ajudou a construir a minha bagagem didática e pedagógica para pensar nas coisas e para opinar sobre as coisas. Para mim foi uma mais-valia. Mas o facto de dialogarmos umas com as outras, falo no feminino porque aqui no 1º Ciclo só existem mulheres, de conversarmos e de pesquisarmos, procurarmos respostas para os diversos problemas com que nos vamos confrontando.

Ent. – Professora, em seu entendimento a aplicação do modelo curricular fundado nas competências implicou modificações substanciais nas práticas pedagógicas dos professores?

E191C – Eu acho que deveria ter trazido modificações efetivas nos modos de trabalhar dos professores. Se não trouxe, o problema residiu nos professores, foi porque os professores não ligaram às competências e àquilo que o Ministério indicou. Bem vistas as coisas, foi um pouco como diz o nosso povo “Vira o disco e toca o mesmo”, ou seja, a abordagem curricular é nova, exige modos de trabalhar novos, diferentes dos utilizados numa dinâmica que privilegia os conhecimentos, mas os professores, parece-me, continuaram a trabalhar como sempre fizeram.

Há muita professora relutante á mudança, relutante em relação a tudo o que é novo, o que é diferente do habitual e acham que o antigo é sempre melhor. Mudar é preciso,
5 hã!... nós não devemos parar no tempo, estagnar e eu acho que as competências... é assim: como eu trabalhei desde sempre para o desenvolvimento de competências, como
10 lhe disse há pouco, eu comecei a trabalhar precisamente no momento em que este modelo curricular foi lançado, agora já não se trabalha para as competências, mas ei trabalhei com as competências, e sinceramente digo-lhe que com competências ou sem
15 competências eu trabalhei sempre da mesma forma.

Ent. – Consegue pensar numa escola que não trabalhe para ajudar os alunos a tornarem-se competentes, pessoas competentes?

20 **E191C** – Bem observado! O que a escola no fundo pretende e, de alguma maneira sempre pretendeu, é que o aluno adquira todo um conjunto de competências, saiba fazer
25 todo um conjunto de coisas, nomeadamente utilizar as suas aprendizagens nas mais

diversas situações do dia a dia, solucionar problemas com que se vão confrontando ao longo das suas vidas, seja um bom cidadão, numa palavra, seja uma boa pessoa. Os nomes podem mudar, as políticas podem mudar (riso), mas de resto esta será a grande finalidade da escola de todos os tempos.

Ent. - Mas, o que acha? Trabalhar para o desenvolvimento de competências exige novas práticas ou pode utilizar-se as práticas que se utilizam para a aquisição dos conhecimentos?

E191C – Implica uma maior organização (silêncio).

Ent. – Só uma maior organização? Isso é o bastante? Há pouco falou-me em situações-problema...

E191C - Pois! Temos que pôr os alunos a pensar, a raciocinar... Hã!... Hã!...

Ent. – Posso deduzir que terá trazido ou idealmente deveria ter trazido alterações, mas não tem nenhuma evidência que tal tenha ocorrido

E191C – Não! É assim: Eu acho que trouxe, eu acho que, em termos organizativos trouxe. Os professores começaram a planificar, No meu tempo, isto é, no tempo em que eu estagiei, não havia planificações. Isto nas escolas por onde passei.

Mas isso também depende muito dos professores. Há uma diferença entre aqueles que são professores e aqueles que, por não terem outra coisa para fazer, dedicam-se à educação. E eu passei por muitas escolas em que as planificações não existiam. Pediam-nos a nós novatas que as fizéssemos e depois aproveitavam-se desse nosso trabalho, aproveitavam-se das planificações que tínhamos de entregar aos nossos orientadores.

Ent.- As competências, pelo menos faziam parte dos documentos formais, nomeadamente do “Projeto Curricular” e das “Planificações”?

5 **E191C** – Sim, sim, constava. Pelo menos isso.

Ent. – Quanto ao resto, se as competências eram trabalhadas ou não...

E191C – Para ser sincera, eu acho que não (riso).

10 **Ent.** – Permita-me individualizar esta questão. A sua prática pedagógica alterou-se ou não?

15 **E191C** – É como lhe dizia há bocado, eu só tenho a experiência de trabalhar para o desenvolvimento das competências. Agora já não estou a trabalhar com competências mas... eu estou a falar em termos de Colégio, nós não pertencemos a um Agrupamento,
20 somos independentes na nossa forma de trabalhar, de ensinar. Claro que temos um grupo, temos de trabalhar todas da mesma forma e, sobretudo, de ir ao encontro das
25 exigências superiores, ou seja, da direção do Colégio.

Ent. – Há pouco dizia-me que a sua Coordenadora a ajudou muito, Tanto quanto julgo saber, essa sua Coordenadora, é conhecedora dos dois tempos, ou seja, do tempo em que se privilegiava os conhecimentos, e do tempo da abordagem curricular das competências. Assim...

E191C – Mas ela sempre, sempre... para mim é uma professora de marca. Com ela, efetivamente, aprendi muito. Com ela, mas ela é uma professora moderna, é uma professora que se adaptou sempre, inteirou-se sempre sobre o que eram as competências pois, como lhe disse, ela foi também formadora de professores, e ela inteirou-se sobre esta nova temática das competências, mesmo que não soubesse perguntava-nos, e nós que tínhamos acabado de sair , acabado o Curso, estávamos mais próximas destas questões... Portanto, “vocês que são jovens, vocês qua acabaram o Curso, digam-me lá o que é isso das competências, e isso para nós... Agora, ao fim e ao cabo ela resumiu tudo no que acabamos de dizer, ou seja, não seriam nada mais que os “Objetivos”. Ou seja, as competências, hã!... que seriam aquilo em que o aluno deveria no final do ano ou de um Ciclo de estudos saber fazer. Comp..., como disse há pouco, era competente nesses assuntos, eram os Objetivos que nós teríamos de trabalhar para adquirir essas competências. Por acaso não é, ou seja, ao fim e ao cabo acabava por ser aquilo que ela sempre trabalhou, ir de encontro àquilo que estava lá no papel, as competências, pronto. Portanto, o que nós fizemos foi: misturar, misturar em que o nosso objetivo é este e a competência que o aluno deve possuir no final do ano ou no final do Ciclo é aquela. Que era o mesmo que o objetivo que nós tínhamos de trabalhar.

Ent. – A professora já partilhou, de certo modo, esta ideia, no entanto, deixe-me formalizar a pergunta: tem conhecimento, tem evidências de resistências a este novo
5 modelo curricular fundado nas competências, de trabalhar com as competências, por parte dos seus colegas?

E191C – Como sabe, resistir é uma atitude normal, é um fenómeno natural por parte
10 das pessoas. No caso concreto dos professores, é assim: eu quando estagiei, ouvia, ouvia a certos professores a verbalizarem essa resistência: “Agora, vêm estes, julgam-se
15 senhores e mandam-nos fazer assim ou assado”. Agora são as competências, amanhã o que será? Lá está. Eles não sabiam. Lá está, tinha a ver com a formação de professores que tinham tido ou que não tinham tido e com a predisposição da pessoa para aprender,
20 para procurar saber sempre mais, adaptar-se às novas circunstância e não, como fazem muitos, enterrarem-se numa sala de aula e fazer dela o seu pequeno reino e continuar a
25 trabalhar sempre da mesma maneira. Muda-se o Mundo, mudam-se os tempos, mudam-

se as condições e as circunstâncias, e os modos de trabalhar permanecem iguais. Não pode ser! As crianças de hoje são diferentes daquelas que nós fomos, o mundo em que vivemos hoje é muito diferente do mundo que me viu nascer e, assim, nós também temos de mudar e não permanecer iguais ao que sempre fomos. Como diz o povo “Só os burros é que não mudam”. O ensino também tem de mudar, tem de se adaptar às novas circunstâncias.

Mas, em nome da verdade, também não se aguenta o ritmo das mudanças. Cada novo ministro quer deixar a sua marca, quer ser recordado pela reforma ou pela revisão que fez. Muda-se e, muitas vezes, nem se dão ao trabalho de partilharem com as pessoas as razões da mudança. Para que é que se muda? Mudar é sinal de progresso? Pode ser mas também pode não ser.

Ainda neste âmbito deixe-me dizer mais duas coisas. Uma primeira é que as estruturas centrais decretam as medidas, decretam as mudanças que entendem sem, muitas vezes, auscultar aqueles que têm a responsabilidade de implementar essas mudanças e sem preparar, formar os protagonistas; uma segunda ideia é a ausência de uma tradição de avaliação das políticas. Porque é que se muda? O que é que no modelo anterior não estava a funcionar? Porque é que não funcionava? Se se mexer nesse ponto, as coisas melhoram? O centro diz, impõe e as periferias cumprem ou fazem que cumprem. Eu acho que esta é um pouco a história da educação em Portugal.

Ent. – Professora, em seu entender, quais as competências fundamentais que...

E191C – Está a fazer-me muitas perguntas difíceis! (riso)

Ent. – ...Quais as competências fundamentais que a escola, enquanto instituição, valoriza?

5 **E191C** – As competências fundamentais que a escola valoriza? Olhe, valoriza... A
compreensão oral e a expressão oral são pouco valorizadas. No final do ciclo, quando os
10 nossos alunos se sujeitam aos Exames Nacionais, as competências que apontei
anteriormente, não entram. Também valoriza pouco o espírito crítico, a imaginação das
crianças, a sua criatividade. Agora, no meu entender, valoriza muito mais o saber fazer
15 uma operação matemática, saber interpretar um texto, saber responder corretamente a
perguntas sobre um texto, saber escrever um texto sem erros ortográficos, dominar
conhecimentos sobre ciências, etc.

20 Um aluno pode ser muito bom ou excelente e, não ser capaz de aplicar, quando vai para
um teste escrito ou para um Exame, o que sabe, aquilo que ele é. E, no entanto, é um
25 bom aluno, manifesta espírito crítico, um bom raciocínio, é empreendedor, tem uma

bagagem cultural boa. Nós temos aqui no Colégio alunos que possuem conhecimentos que nós nunca saberemos ou que nós nunca avaliaremos porque não fazem parte do currículo formal. Como exemplo do que acabei de dizer, posso apontar um aluno do 2º Ano que sabe os nomes de todos os dinossaúros. Ele diz que quer ser paleontólogo. Como é que um aluno que tem 7 anos quer ser paleontólogo? Para mim, é um aluno acima da média: conhece todos os continentes, que aquele continente tem x, y ou z. Lá está! Muitos dos conhecimentos que os nossos alunos dominam não são por nós avaliados.

Ent. – Professora, se lhe pedisse para identificar obstáculos à promoção, ao trabalhar um currículo fundado no desenvolvimento de competências, quais nomearia?

E191C – Obstáculos?

Ent. – Sim! Obstáculos ou barreiras existentes no terreno e que é capaz de identificar, obstáculos esses que dificultam ou impedem levar a cabo um trabalho, de implementar práticas suscetíveis de promover o desenvolvimento das competências.

E191C – Eu acho que tem a ver, como é que vou dizer isto? O trabalhar as competências que me exigem terá a ver um bocado com, com o ambiente social, económico e cultural do contexto onde a escola está inserida, porque em determinados é muito mais difícil de trabalhar as competências do que noutros. Eu posso dizer que sou uma privilegiada, pois a população com a qual eu trabalho, geralmente vem de um contexto económico, social e cultural relativamente elevado. Agora, naquelas escolas que têm que acolher todos os alunos e alunos das mais diversas proveniências, onde muitas vezes a principal missão da escola não é a promoção do conhecimento mas de acolhimento, de guarda, de interiorização de regras, normas no que diz respeito ao estar, ao ser, ao relacionar-se com os outros e com as coisas, onde os alunos faltam repetidamente e em que os pais não ajudam nada, aí torna a tarefa muito difícil. Pais leitores, fazem filhos leitores; pais que “escritores”, fazem com que os filhos ganhem o gosto pela escrita, trabalham com eles essa competência. Portanto, eu acho que a retaguarda familiar desempenha um papel importante.

Depois, e com demasiada frequência, o tempo de que dispomos não é suficiente para trabalhar convenientemente determinadas competências, nomeadamente a competência da escrita. Dificuldade potenciada quando o grupo com o qual se trabalha é extenso e heterogéneo, com ritmos de aprendizagem e de trabalho diferentes. Eu termino os anos escolares cumprindo sempre as “Metas” propostas aqui para o Colégio. Eu terminei o meu 2º Ano, e não é para me gabar, mas estes meus alunos fizeram um livro. E não

deixei de trabalhar as competências matemáticas exigidas, as do Estudo do Meio, etc. Eles criaram um livro. O que é fundamental é organização, é sermos organizados, estruturas as nossas aulas adequadamente e dispensar tempo para “Oficina de Escrita”, e haver momentos para... Eu acho que... Eu... A minha turma, é relativamente homogénea, muito embora tivesse alunos com algumas dificuldades de aprendizagem. Mas, se juntarmos, por exemplo, o aluno com mais dificuldade no grupo onde se encontra o melhor, as coisas podem ser minimizadas. E esse colega até lhe pode ser mais útil do que eu. Pode ajudar o colega, motivá-lo para o trabalho em questão e, assim, aproximar-se um pouco mais dos melhores.

Mas a “Oficina de Escrita” rouba-nos, entre aspas, muito tempo. É preciso ter ideias, começar por elas, escrevê-las, reescrevê-las, corrigir novamente, voltar a reescrever. E este trabalho não é feito apenas com um aluno. São 27, quando não são mais. Só dispensando tempo, um cuidado individual podemos ajudar a melhorar. Se eles em casa não têm retaguarda, vão ter mais dificuldades.

Estes podem ser alguns dos obstáculos que eu, assim de repente, posso identificar. Não é que eu me possa queixar pois, como já lhe disse eu até sou uma privilegiada. Eu trabalho num local privilegiado, bastante diferente do ambiente da grande maioria das escolas públicas. Nós pedimos um trabalho de casa, nós aqui, não obstante existir um movimento contra os TPC, nós aqui marcamos TPC. Tem que ser 60 minutos diários. Já foram 90 minutos e diminuámos para 60 (riso). E os nossos alunos cumprem. Peço-lhes qualquer coisa, e eles fazem. Noutros contextos, tenho plena consciência de que é muito mais complicado.

5 **Ent.** – Como deve saber, estamos a assistir ao que se pode chamar de nova reorganização curricular e o nosso ministro da Educação, Nuno Crato, enterrou, por despacho, as competências recentrando o currículo nos conhecimentos essenciais...

10 **E191C** - Foi essa nova mudança que nos fez andar um bocadinho às aranhas há pouco tempo.

15 **Ent.** – Como interpreta esta recentração curricular nos conhecimentos essenciais, e nas disciplinas essenciais?

E191C – (Silêncio) vai dar tudo ao mesmo (gargalhada). É uma questão de tapar, ou
20 melhor, safar os nomes, os conceitos que se utilizavam anteriormente e substituí-los por outros. Pronto! Mas que é um retrocesso, quanto a isso não tenho muitas dúvidas.
25 Podemos dizer que é o regresso a um certo modelo de escola e de ensino que perdurou durante muitos, muitos anos. É um regresso a um passado recente, independentemente

de se concordar ou não com essa proposta. Onde está a fundamentação pedagógica para mais esta mudança ou para este retrocesso? Agora, o que realmente vale é a Língua Portuguesa e a Matemática. E o ser humano, é apenas língua materna e raciocínio matemático? Eu acho que não!

Ent. – Mas o que terá levado o ministro a operar esta mudança de agulha?

E191C – Boa pergunta! Não tenho resposta mas, provavelmente, ele terá identificado uma lacuna muito grande nessas áreas, ou seja, na língua Portuguesa e na Matemática. Mas está a esquecer-se dos outros domínios culturais. Por acaso ainda não me debrucei sobre essa proposta, e ela também está ainda muito encoberta, mas nós aqui no Colégio vamos ao encontro desta proposta do ministro. Aqui no Colégio valoriza-se muito nos conteúdos disciplinares, nos conhecimentos, na Matemática e no Português e esquece-se um bocadinho os conteúdos do Estudo do Meio, das Artes Plásticas, da Educação Física. E não só no Básico como no Secundário. Há uma aposta muito grande na Língua Portuguesa e na Matemática. Esta é a nossa realidade, e falamos muito dela aqui entre nós. É por isso que temos tempo para dar os programas e de uma forma mais ou menos serena, pois dedicamos especial atenção a Português e a Matemática, e não perdemos muito tempo com a expressão plástica, com o desenho, com, com o Estudo do Meio. No 3º e 4º Anos ainda perdemos algum tempo com o Estudo do Meio, mas no 1º e no 2º passamos completamente ao lado.

Talvez seja por isso que os nossos alunos vão para o 3º Ano com uma bagagem diferente, porque nós apostamos muito nos denominados conteúdos essenciais das disciplinas essenciais de que o ministro fala (riso). Mas eu estou num Colégio e no Colégio também trabalho para as estatísticas (riso), para os resultados. Aqui o que realmente importa são os resultados.

Ent. – Mas o Colégio também está obrigado a formar bons alunos, alunos bons, pessoas boas, cidadãos bons, e não apenas bons alunos de Língua Portuguesa e de Matemática.

E191C – Estamos a formar bons alunos a Matemática e a Português. O que a nossa direção privilegia e exige aos professores é resultados, o resto da formação fica para os pais, para a família. Aqui esquece-se um bocadinho essa dimensão da educação. Isso estamos, estamos. Mas nós também temos que ir ao encontro das expectativas dos pais, daquilo que os pais dos nossos alunos nos pedem.

Ent. – Obrigado professora.

E191C – Não tem nada a agradecer. Foi um gosto e, afinal, tinha algumas ideias para partilhar.

Entrevista 20

Ent. - Boa tarde professora. Como sabe, em 2001, assistimos a uma reorganização curricular do Ensino Básico. Foi também, mais ou menos por essa época que foi introduzida, a linguagem ou o discurso das competências no vocabulário da educação em Portugal. De lá para cá, consultando a literatura da especialidade e auscultando as vozes dos professores na sala de professores, este discurso das competências tem sido olhado ou interpretado, por uns, como uma moda e, por outros, como um vetor estruturante de mudança nas práticas da escola e dos professores. Com que posição se identifica?

E201C – De uma forma genérica, identifico-me com as duas perspetivas. As competências parecem-me ser ou tentam ir um bocadinho ao encontro das necessidades dos alunos. Portanto, tentou-se ver o que não funcionava bem e inovar, tendo em consideração aquilo que os alunos sabem. Também digo isto, tenho esta posição porque eu trabalhei, no meu tempo de estágio, e não só com o ensinar a investigar em que o ensino partia um bocadinho da experiência do aluno e, dois anos de estágio, foram precisamente a trabalhar com a modalidade de ensinar a investigar porque estava ainda em ação o projeto desta modalidade de ensino e acho que este projeto me permitiu ver também uma faceta diferente, portanto aquela faceta em que o professor tinha objetivos

a cumprir, sem dúvida, e falo em objetivos porque na altura em termos didático-pedagógicos falava-se nos “Objetivos Educacionais”. Mas por outro lado, eu orientava a minha ação pelos ditos “Objetivos”, mas tendo sempre em linha de conta as necessidades dos alunos, ou seja, havia já uma certa preocupação por um ensino mais ou menos individualizado, mais ou menos orientado para as necessidades de cada um. E, na minha opinião, as competências vieram um pouquinho ao encontro desta preocupação ou ao encontro desse princípio educativo.

Portanto, acabaram-se com aqueles objetivos e com aquela matéria que tinha de ser só, de facto, quase toda ela, como é que eu hei de explicar, falta-me o termo, os conteúdos, a matéria era despejada, os conteúdos eram despejados para os alunos e, estes, assimilavam ou não, teriam de investigar por conta própria. As circunstâncias em que eles viviam, as suas vivências, as suas individualidades não eram tidas em conta como com a renovação curricular das competências.

Eu acho que com a modalidade curricular das competências, passou-se a prestar mais atenção ao aluno, às suas necessidades, às suas circunstâncias. No entanto, concordo que também acabam por ser um bocadinho a mesma coisa. O termo mudou um bocadinho, mas depois a nível da vivência, da concretização e dos professores que adotaram as competências, acabaram por modificar um bocadinho a sua forma de estar na sala de aula, modificaram um bocadinho as suas práticas (silêncio). Hã!... hã!...

5 **Ent.** – E, em seu entender, quais terão sido as razões que terão levado os responsáveis políticos por desenharem e implementarem esta modalidade curricular fundada no desenvolvimento das competências?

10 **E201C** – (Silêncio prolongado). Hã!... Boa pergunta. Hã!...

15 Professora, deixe-me refazer a pergunta. Como deve saber, em 1989 vivemos uma reforma curricular que se generalizou em 1994. Passados meia dúzia de anos os responsáveis políticos avançaram com uma Reorganização curricular. Porque terá sido?

20 **E201C** – Sim! Penso que foi no ano de 2000 que se fizeram as primeiras “Provas de Aferição” que, como deve saber, pretendiam acompanhar avaliar o estado do processo educativo a nível do Ensino Básico e depois de avaliados os resultados, introduzir as alterações que se julgassem necessárias. Não me lembro muito bem se a data foi a que
25 avancei, mas já foi há uns anos a esta parte e não tenho memória precisa. A ideia que tenho, quando comecei a lecionar, era de se falar muito em “Objetivos mínimos” e estes
30 foi, julgo eu, para acabar um bocadinho com isso. É a ideia que tenho, pronto. Eu trabalhei sempre no ensino particular, mas os contatos que ia mantendo com as minhas

colegas e que trabalhavam no público era de que o que estava a dar eram os “Objetivos mínimos”, que foram sendo cada vez mais mínimos, o nível de exigência começou a ser cada vez menor, melhor, desceu drasticamente. Pelo menos era essa a ideia que me transmitiam, muito embora nos colégios por onde andei a realidade fosse um bocado diferente.

Nós também tínhamos os nossos objetivos, não é? Mas a fasquia era colocada num patamar mais elevado em relação ao que se passava nas escolas públicas. Algo parecido com o que se passa agora. Mas esta alteração, às tantas, foi para terminar com a questão dos “objetivos mínimos”. Como o estado da educação, com os resultados que se sabiam, como eram fracos ou muito fracos, quem sabe se a alteração não foi no sentido de combater esses resultados e contribuir para uma melhoria. É capaz de ter sido isso e, se foi, compreende-se e aceita-se. Assim o conceito de “objetivos mínimos” deixou de existir e passou-se às competências. Mas nas competências, nós tínhamos, lá está, as competências transversais, competências que apelavam para a interdisciplinaridade, fazíamos um bocadinho a ligação entre todos os domínios, disciplinas, conhecimentos e, aí, também entravam as vivências, as experiências dos alunos.

Ent. – Como deve saber, a acompanhar essa reorganização curricular, foi produzido um documento curricular denominado “Competências Essenciais do Ensino Básico”.
5 Contudo, para o Ensino Secundário não foi produzido nenhum documento semelhante. Como interpreta esta ausência?

E201C – (Silêncio). Olhe, não sei o que lhe responder mas, se calhar, a nível do Ensino
10 Básico, e ao falar do Ensino Básico quero referir-me ao 1º Ciclo, estamos a começar a formar os alunos, estamos na base da sua formação. As bases, os alicerces radicam nesta
15 fase e poderão ter partido do princípio que quando eles chegam ao Ensino Secundário, a sua formação obviamente que ainda não está concluída, obviamente que ainda está
20 incompleta, mas as competências estarão basicamente desenvolvidas. Ou então, pode dar-se o caso de pensarem que o que se espera no Secundário é algo de diferente, os conhecimentos valerão mais. Até porque, como se sabe, o Secundário é a preparação
25 para a faculdade e, aí, o que verdadeiramente interessa são os conhecimentos.

Ent. – Do que me diz posso concluir que, apesar de tudo, acha que deveria existir um documento análogo para o Secundário?

E201C – Sim! Se as competências fazem parte do currículo do Secundário, e eu não sei se fazem, então não se percebo muito bem porque é que não existe um documento orientador como existe no Básico. Esse documento deveria existir, ou será que os

professores do Básico serão menos competentes que os do Secundário e precisam de ser orientados e, os outros professores, não? (silêncio).

Ent. – No essencial, o que entende por competência?

E201C – (Silêncio) Genericamente falando, entendo por competência o saber fazer, o fazer bem algo e ter consciência do que se está a fazer porque, às vezes, podemos fazer bel alguma coisa e não sabermos, não compreendendo. Não entendendo o que estamos a fazer mas atingindo uma competência e atingindo o nível esperado ou exigido.

Ent. - Como construiu este seu conhecimento a propósito das competências?

E201C – Muito mal. O meu conhecimento, acho, é muito precário ou muito básico, é um bocadinho deficitário e, a razão para tal reside no facto de nunca ter tido acesso a formação a propósito do tema.

Ent. – Deixe-me pegar nessa sua ideia. Posso depreender que na sua formação inicial e na sua formação contínua não refletiu, não discutiu nem teve acesso a esta temática-problemática?

E201C – Não! Efetivamente não tive formação de espécie alguma nem a nível da minha formação inicial nem a nível da formação contínua. Como trabalho no Ensino Particular essa formação tem que ser paga por mim e, esse é um primeiro obstáculo. Depois um outro obstáculo é o facto de os horários serem pouco flexíveis, não sei se me faço
5 entender?

Ent. – Desculpe interrompê-la. Posso inferir que não lhe facultaram formação específica nem que a tenha procurado?

E201C – Procurar ainda procurei. Nós tínhamos, se não fosse mais, e uma vez que temos equivalência pedagógica, de fazer os projetos curriculares quer do Colégio quer
10 de turma. Eu também tive de os fazer e, nesses projetos curriculares entrava já a linguagem das competências, as essenciais do ano, as gerais, as transversais. Na época fiz alguma pesquisa mas, francamente falando, à medida que os anos iam passando... e,
20 entretanto, os termos iam aparecendo e nós íamos modificando as nossas planificações, os nossos projetos curriculares mas, depois, foram caindo em desuso. Não posso ser
25 mais sincera consigo.

Ent. – Se acompanho corretamente o seu raciocínio, posso concluir que esta mudança curricular para o desenvolvimento das competências não acarretou uma mudança
30 substancial nas práticas dos professores?

E201C – (Silêncio) Eu acho que sim (como que a medo). De uma forma geral pode ter havido.

Ent. – A mudança concretizou-se porque foi decretada, porque foi assumida pelos professores por acharem que era uma nova perspectiva, uma perspectiva mais enriquecedora.

E201C – É um bocado difícil de adivinhar o que ia na cabeça dos professores. Eu só posso falar pela minha pessoa e, quanto muito, extravasar a partir de mim. Neste sentido, eu acho que foi mais por ser decretado do que por outra razão qualquer. Como lhe dizia há bocado, eu não tive nenhuma formação a propósito das competências e da pesquisa que na época fiz fiquei com a impressão de que trabalhar para o desenvolvimento de competências era um bocadinho mais complicado, exigia práticas diferentes daquelas que habitualmente usávamos e ninguém pode ensinar o que não sabe. A grande mudança terá sido a nível formal, a nível dos documentos formais como as planificações, os projetos curriculares (silêncio).

Portanto, no fundo, acabou-se por trabalhar sempre do mesmo modo. Lá está, no meu primeiro ano de serviço eu trabalhei com um projeto que já não existe u que era o “Nós”, o “Pé-ante-pé”, pronto, projetos que apelavam muito à participação dos alunos, à atenção, ao cuidado a ter com as experiências e vivências dos alunos a nível da sala de aula. Foi um começo um pouco difícil porque caí de paraquedas naquela escola mas, depois fui-me adaptando. Eu acho que é tudo uma questão de adaptação. Nós temos que

5 nos adaptar constantemente aos grupos de alunos que temos à nossa frente, não é?, também temos que trabalhar no sentido de irmos ao encontro das necessidades dos

10 nossos alunos. Há grupos que exigem de nós um trabalho diferente do habitual, que exigem muito de nós e, outros, nem por isso. Portanto, não sei, e depois a minha experiência, não sei se fui beneficiada ou não, porque não fui... Eu dava aulas num

15 Colégio e, nesse colégio éramos apenas quatro, e fomos as quatro durante algum tempo e aprendemos a viver muito com esse ambiente e a adaptarmo-nos a esse nosso mundo. Tínhamos os documentos oficiais, líamo-los, mas tínhamos a nossa forma de trabalhar.

20 Durante muito tempo trabalhei um bocadinho fechada nesse pequeno mundo.

Ent. - Se bem percebi o que disse, a nível dos documentos formais a mudança operou-se, mas...

25 **E201C** – Alteramos. E, de alguma forma, também alteramos a nossa forma de trabalhar mas, se calhar, não mudamos como devíamos. Eu tenho essa consciência.

30 **Ent.** – Quer concretizar o que acabou de me dizer?

E201C – Tínhamos sucesso, trabalhando da forma como estávamos a trabalhar e íamos adaptando o nosso trabalho a esse sucesso que queríamos atingir, e esse sucesso era atingido, o sucesso dos nossos alunos era atingido.

Ent. – Mas a que sucesso se está a referir? Aos resultados escolares ou...

E201C – Obviamente que aos resultados escolares pois, são esses a principal referência, o grande elemento de comparação do sucesso e do insucesso. Os nossos alunos chegavam aos testes e às provas e tínhamos bons resultados e esses resultados estavam de acordo com as competências que nos eram pedidas pelos documentos oficiais a que nós tínhamos acesso. O que os pais querem é que os seus filhos tenham bons resultados, o resto, o resto é muito bonito mas também é muito folclore. Os pais têm a função de educar e o Colégio a função de ensinar, de levar a que os seus alunos aprendam e aprendam bem.

Ent. – Que competências, em seu entender, o aluno deve revelar dominar ou ter desenvolvido no final do 1º Ciclo? Quais as competências essenciais que um aluno, no final do 1º Ciclo, deve patentear? Em que é que o aluno deve ser competente?

E201C – Ler e escrever corretamente, que tenha um bom raciocínio matemático, que mostre ter um bom cálculo matemático e que mostre ter um espírito crítico. Um bom aluno é aquele que atingiu estas competências. Que tenha uma boa cultura geral, também acho que seja importante (silêncio prolongado).

5 **Ent.** – Conhece ou tem evidências de colegas que mostram ou mostraram resistência na aplicação desta modalidade curricular das competências?

10 **E201C** – (Silêncio) Resistências gerais ou coletivas não conheço, não! Mas conheço algumas pessoas, alguns colegas que sim. Podemos dizer que sim. Agora, se me perguntar quais, eu não saber responder-lhe. Mas recordo-me de, na altura em que
15 analisamos os vários documentos que nos enviaram, de existirem aspetos em que todos estávamos totalmente de acordo e, em relação a outros, já não concordávamos. Se calhar, moldamos o nosso trabalho em relação a esses aspetos com os quais não
20 concordávamos. Não me estou a lembrar de nenhum ponto específico, mas é perfeitamente natural que tenha acontecido pois a primeira reação é dizer não às
25 novidades, até porque muitas vezes essas mudanças não são compreendidas e, então, as pessoas deixam que corra o marfim e continuam a trabalhar como sempre fizeram.

Ent. – Posso depreender que, em seu entender, os professores, na sua maioria, quando
30 são confrontados com uma realidade nova que apela, digamos, à alteração das suas

práticas, dos seus modos de trabalhar, fingem que são recetivos mas continuam a funcionar como antes?

E201C – Há professores e professores. Obviamente que alguns aderem ou assumem o comando, a liderança dos processos. Mas a ideia que tenho, mas que pode estar errada, mas é a minha ideia é que uma boa parte dos professores não são recetivos. Vêm as coisas... o primeiro impacto é sempre pela negativa. Não, não são recetivos. Depois acabam por entrar no processo ou fingem entrar no processo. Resistem pela inércia. Transcrevem para os documentos a linguagem oficial porque podem ser objeto de inspeção e seria um descaramento que eles não comportassem essa linguagem. Mas depois, no seu pequeno reino, na sala de aula, fazem como sempre fizeram. Podem fazer uma ou outra alteração, mas no essencial, continuam a trabalhar como sempre. E fiquei com esta ideia sobretudo nos Colégios por onde passei.

Ent. – Nunca trabalhou no ensino público?

E201C – Também trabalhei ainda que pouco tempo e, a ideia não é muito diferente. O tempo foi reduzido mas a fazer fé nos relatos de colegas minhas que trabalham no Oficial... Se calhar, a ideia que tenho é errada porque não tenho nenhum caso concreto que possa apresentar de uma forma evidente, mas a ideia que eu tenho é essa. E, depois, pelas reuniões do Agrupamento em que participei... a minha situação era precária pois eu estava a substituir uma colega e, então os contatos não seriam tão próximos que me permitisse formar uma ideia correta, mas nessas reuniões apercebi-me que havia uma
5 grande contestação a essas novidades, ao que era pedido, às orientações que vinham de cima... Hã! Hã!... o primeiro impacto era sempre de contestação. Depois, as coisas acalmavam e acaba-se por se fazer, mas o primeiro impacto era de contestação, de
10 negação (silêncio). Os professores não são conhecidos por estarem na frente das mudanças, não é? A escola continua a funcionar segundo a mesma lógica de há muitos
15 anos a esta parte.

Ent. – Professora, tem evidências de o trabalhar para o desenvolvimento das competências teve implicações positivas na formação escolar e educativa dos alunos?

E201C – (Silêncio).

Ent. – A professora tem experiência profissional antes do lançamento da Reorganização Curricular, e depois durante o processo de implementação das competências...

E201C – O tempo que trabalhei antes da Reorganização Curricular foram os meus primeiros anos de serviço. O que eu acho é que, e falo apenas por mim, quando acabei o
25 meu Curso saí com grande défice, reconheço. A minha primeira turma foi a minha
30

cobaia, sem sobra alguma. Ainda por cima sou de um Curso que foi o primeiro grupo a sair daquela Escola e, portanto, eu acho que também fui uma cobaia para aquela escola. Nesses primeiros anos o que estava vigente eram os Objetivos. E a minha formação foi feita no âmbito dos Objetivos. Depois, entraram as competências e eu acho que nós (silêncio) fomos ou começamos a ver as coisas de uma outra maneira. Começamos a atribuir importância à interdisciplinaridade, começamos a usar o lúdico como forma de aprendizagem, como forma de chegar ao conhecimento. Acho que estou a fugir à pergunta. Já estou um pouco perdida. Não se importa de repetir a pergunta? (gargalhada).

Ent. – A minha pergunta tinha a ver com as evidências relativamente aos resultados atingidos pelos alunos, o sucesso escolar e educativo dos alunos depois de se começar a implementar o modelo curricular das competências.

E201C – (Silêncio) Não! Eu acho que não. Eu acho que os resultados têm muito a ver com a pessoa que está à frente do grupo, da turma, independentemente da orientação ser para os Objetivos ou para as competências (silêncio).

Ent. – Professora quais as competências que, em seu entender, a Escola valoriza e aquelas outras que não valoriza tanto e que deveria valorizar?

E201C – Eu acho que a Escola, nos dias de hoje, valoriza muito as competências a nível do, portanto, as competências relacionadas com a Língua Portuguesa e com a Matemática e, as outras, são descuradas, não é? A nível cívico, a nível da cidadania, da autonomia individual, etc.. Também acho que descuro um bocadinho o pensamento crítico. Portanto, eu acho que a Escola acaba por desvalorizar essas outras competências e, lá está, valoriza aquelas que, no final do ano, são pedidas ou exigidas, nomeadamente nas provas de Exame. Chega-se ao final do Ciclo e sendo aferi... com Provas de Aferição ou com Provas de Exame, acabam por ser as competências relacionadas com Língua Portuguesa e com a Matemática, sobretudo competências cognitivas as que são avaliadas. As outras, são um bocadinho esquecidas.

Ent. – Acha que os professores orientam o seu trabalho para as Provas, para os Exames?

E201C – Para os resultados, quer dizer? Não quero ser injusta, mas acho que sim. Para os Exames? Sim! Aqui no Colégio é isso que se passa. No ensino oficial, não sei muito bem, mas no final aparecem os relatórios dos resultados das escolas, das turmas... no fundo, ao serem por turmas são pelos professores. Nesses relatórios é feito um balanço final dos resultados reais, e eu acho que os professores trabalham um pouco para isso.

Ent. – E o que acha desse trabalhar para os resultados?

E201C – Acho mal, mas é isso que me pedem. Acho mal trabalhar só para eles, trabalhar só para os resultados. Eu acho que nós, os professores deveríamos orientar o nosso trabalho no sentido de prepararmos os alunos para, para o futuro, independentemente dos resultados que eles poderão vir a atingir. Trabalhar só para os resultados, acho mal porque isso leva-nos a esquecer outras dimensões dos nossos alunos, as suas necessidades e interesses. A Escola também se deve preocupar com estas competências.

Ent.- Acha que se trabalha para se formar bons alunos e a pessoa pouco interessa!

E201C – Posto dessa maneira será um pouco violento, mas corremos um bocadinho esse risco, esquecendo os valores da sociedade a formação... a cidadania. Esquecemos muito estas dimensões porque se trabalha só para os resultados, muito embora possamos dizer que a cidadania, a educação cívica se pode trabalhar desde que o aluno entra na sala de aula até que sai do Colégio. Mas, se calhar, alguns dos valores importantes são ou estão a ser esquecidos no meio disto tudo. Fazem falta porque nunca podemos esquecer que nós estamos na base da pirâmide da formação dos alunos.

Ent. – Que condicionalismos, que obstáculos se pode identificar, se é que existem, relativamente à implementação de um currículo orientado para o desenvolvimento das
5 competências?

E201C – (Silêncio – pose pensativa). Condicionar a aplicação do modelo das
10 competências? Assim de momento, não estou a ver... Mas o andar a saltar de escola em escola qual “salta pocinhas” como andam muitos professores de certeza que não ajuda em nada. Muitos professores hoje estão a trabalhar numa dada escola que se trabalha de
15 um determinado modo, depois saltam para outra onde se pode trabalhar de outra forma. Eu tenho muitas colegas nesta situação que se queixam desta sua situação de precaridade e que não se sentem acarinhadas. Depois as colegas mais velhas não ajudam
20 ou ajudam pouco. Como mais experientes, deveriam ser elas a promover o trabalho cooperativo, a partilha de conhecimentos e de experiências, mas... (Silêncio)

Ent. – Deixe-me reformular. Se eu tenho na minha sala 5 alunos com dificuldades de
25 aprendizagem não vou trabalhar com eles da mesma forma que se trabalha com os outros. Vou ter que trabalhar de modo diferente para que esses alunos e os outros,
30 cheguem ao final do 1º Ciclo dominando as competências previstas para esse Ciclo. Trabalha-se para o desenvolvimento de competências da mesma forma que se trabalha para a aquisição de conhecimentos?

E201C – Eu acho que aí as competências nos ajudam. Ao agrupar por 1º, 2º, 3º e 4º Anos, porque às vezes há crianças que não atingem determinada competência por falta de maturidade, que precisam, têm um ritmo de aprendizagem diferente dos colegas, não significa que não sejam capazes de desenvolver dada competência, demoram é mais um bocadinho de tempo. Com a importância que se dá à ideia de que os alunos têm é que no final do Ciclo patentear essas competências, está-se a reconhecer que os alunos são diferentes e que se tem de trabalhar de modo diferente com eles. Daí que o tempo seja uma variável importante e, nós, muitas vezes, não dispomos desse tempo necessário. Mas o facto do 1º Ciclo estar dividido em dois grandes momentos, o 1º e 2º Anos, e o 3º e 4º Anos, acho que aí, que as competências nos facilitam, porque ajudam a que esses alunos acabam por atingir as competências que nós, que estão estabelecidas, que estão prescritas. Mas é evidente que nos dão muito mais trabalho, nos obrigam a trabalhar mais com eles de uma forma individualizada. Mas há outras condicionantes e, uma delas, é a maturidade das crianças ou a falta dela. Também acho que o meio social influencia muito (silêncio). Acho que, no essencial, são estas as grandes dificuldades.

Ent. – Na sua formação inicial abordou, trabalhou esta temática das competências, com a organização curricular, com a didática e a pedagogia das competências?

E201C – Não! Não, não... acho que essa... Falava-se em objetivos e não se falava em competências.

Ent. – E no âmbito da sua formação contínua? Teve acesso a ações de formação orientadas para as competências?

E201C – Não!

Ent. – Mas, a professora procurou e não encontrou ou acha que ações direcionadas para as competências não existiam disponíveis?

E201C – Procurar propriamente falando, não procurei, não. Procurei, isso sim, ler os documentos oficiais, eu tive que os ler pois, como já lhes disse, nós tínhamos que
5 organizar os nossos projetos de turma em função das competências, mas a minha formação contínua, aquilo que sei sobre competências foi o que fui investigando e não
10 porque tivesse tido formação.

Ent. – Desculpe a minha insistência. O colégio não disponibilizou formação?

E201C – Não!

Ent. – E o que acha dessa não disponibilização por parte do Colégio?

E201C – Acho mal!

Ent. – Permita-me esta minha provocação. Mas se acha mal, porque é que não a procurou?

E201C – Olhe, por uma questão de comodismo. A formação tem que ser feita no final do dia ou aos Sábados. E, para além de professora, sou mulher, esposa, mãe e, o tempo, não estica. Mesmo quando estive no ensino oficial, e foram cerca de 2 anos, também não tive acesso a formação, não tive oferta de formação sobre competências, não só nesta como em nenhuma outra área.

Ent. – Professora, como sabe, estamos a viver uma nova reorganização curricular. O Ministro da Educação, Nuno Crato, enterrou, por despacho ministerial, as competências e recentrou o currículo naquilo que ele designa por conhecimentos essenciais. Como interpreta esta recentração curricular nos conhecimentos?

E201C – Penso que foi mais uma forma... uma nova cabeça entrou no Ministério e, na boa tradição portuguesa, resolveu mudar um bocadinho o que estava feito pois, se calhar, as coisas estavam a funcionar de acordo com as competências... Ele vem modificar e atribuir importância aos conteúdos (silêncio).

Ent. – E o que acha desta mudança? Que razões terão existido que levaram o ministro a recentrar o currículo nos conteúdos?

E201C – Essa é uma pergunta difícil de responder. Sinceramente não sei o que estará por detrás desta nova mudança. Mas se avaliarmos reparamos que esta mudança representa um recuo nítido a um passado ainda relativamente recente. O ministro também tem a sua experiência, as suas ideias sobre educação e, provavelmente, avaliou o sucesso do currículo das competências e decidiu mudar

Com toda a franqueza, não me sinto muito à vontade nestas matérias que são mais de natureza política e, como tal não tenho uma opinião formada. Ele é professor de Matemática e está a querer elevar o nível de exigência a Matemática, não sei. A Matemática é por ele considerada como uma disciplina essencial, fundamental, estruturante. Eu também sou um pouco suspeita a falar de Matemática, porque é a minha área preferida. Trabalho-a muito com os meus alunos.

Mas, não sei. Com franqueza.

Ent. – Professora, muito obrigado pela sua disponibilidade.

E201C – Apesar de tudo, foi um gosto. Espero ter contribuído com algo de positivo.

Entrevista 21

Ent. - Boa tarde professora. Como sabe, em 2001, assistimos a uma reorganização curricular do Ensino Básico. Foi também, mais ou menos por essa época que foi introduzida, a linguagem ou o discurso das competências no vocabulário da educação em Portugal. De lá para cá, consultando a literatura da especialidade e auscultando as vozes dos professores na sala de professores, este discurso das competências tem sido olhado ou interpretado, por uns, como uma moda e, por outros, como um vetor estruturante de mudança nas práticas da escola e dos professores. Com que posição se identifica?

E211C – Hã!... Olhe, um bocadinho com as duas, porque eu acho que isto é um bocadinho gradual porque quando apareceram as competências nós não tivemos grande informação, para além da documentação que foi enviada para o Agrupamento. Alguém nos disse que a partir daquele momento tínhamos que entrar com as competências e, então, nós assumimos as competências como Objetivos. Parecia que tinha o nome das coisas mas eram a mesma coisa. Quer dizer, no fundo, não são bem a mesma coisa. Gradualmente, fomos nos apercebendo de que as competências não é apenas outro nome para os Objetivos. Acho que é uma adaptação gradual, pelo menos falo por mim, comecei a aperceber-me, há relativamente pouco tempo, que, por exemplo, uma competência para desenvolver competências eu posso ter mais do que um objetivo, hã!... o que se espera das competências é que os meninos saibam fazer, como por exemplo, escrever uma carta, e os objetivos estão mais relacionados com os conhecimentos, com os conteúdos. É saber, hã!... a “tabuada”. Hã!... a competência é, por exemplo, saber utilizar a “tabuada” para resolver problemas. Mas isso eu acho que é gradual, eu falo por mim. Na generalidade dos colegas com quem eu tenho algum contato... mandaram-nos as competências cá para fora, enviaram os documentos para as escolas e nós assumimos, pronto! E, a pouco e pouco, fomos trabalhando e vendo que, na realidade, não é bem igual.

Nós no 1º Ciclo, temos um novo programa de Língua Portuguesa, temos um novo programa de Matemática, temos que os ler e os estudar, temos que olhar para eles com

outros olhos. Depois vieram as Metas, começamos a olhar para, para o currículo com outros olhos e a pensar, pronto, não é, não é exatamente a mesma coisa. Não vou dizer que é pois, ou é A ou é B, é uma mistura das duas. Às vezes, nós estamos mais pelos saber fazer e outras vezes é “tens que mostrar o que sabes, os teus conhecimentos”. Não sei se estou a responder à pergunta, há!... hã!... (silêncio).

Ent. – Posso depreender, do que me disse que, quando se processou a implementação desta reorganização curricular, não foi acompanhada de grande informação e esclarecimentos dos documentos.

E211C – Não! Não! De facto não, pelo menos essa é a minha opinião. Não tivemos grande informação, esclarecimentos, não fizemos formação para implementar tamanha novidade. Ela até podia ter havido, mas como o Ministério, a dada altura, considerou que formar os professores em Informática era fundamental, também podia ter entendido que formar as pessoas em competências, a chave do currículo, era igualmente importante. Também se pode dar o caso do facto das pessoas não procurarem a formação e eu sou a primeira a fazer um ato de contrição.

De facto, eu procurei sempre a formação que mais me agradava, que mais ia ao encontro dos meus interesses e as formações sobre as competências, sobre o currículo, são sempre mais maçudas e nós, portanto, evitámo-las. Depois, com a prática, vamos olhando para as coisas, neste caso, para as competências, e vamos percebendo cada vez mais e melhor, vamos vendo aqui e ali o que e como é que os outros fazem e, assim, vamos tendo uma maior consciências do que na época em que as competências nos foram impostas. Agora, formação no sentido, agora vamos parar e e vamos pegar no livro da “Bonequinha”, um desenho muito engraçado que parece uma boneca onde tem as competências previstas para o 1º Ciclo, bem com as outras dos outros ciclos. Nunca nos disseram “Vamos parar uns instantes, uma semana e vamos refletir sobre os documentos, sobre as competências e as práticas necessárias à sua implementação”. Nós temos momentos sem atividades letivas em que esta reflexão, esta análise podia ser feita, em que seria perfeitamente possível analisar as competências e os modos de as trabalhar com os nossos alunos. Não foi feito nada disso. Não houve grande preparação das pessoas que estão no terreno, quer no sentido de as motivar, de as aliciar para a importância e pertinência da sua implementação quer no sentido do trabalho didático e pedagógico

Ent. - Tendo em linha de conta o seu tempo de serviço...

E211C – Já trabalho há algum tempo.

Ent. - ...Leva-me a crer que na sua formação inicial...

E211C - Na minha formação inicial trabalhávamos com os Objetivos.

Ent. - ...Então não abordou a problemática das competências?

E211C – Não! Não! Como lhe disse, no meu tempo, a abordagem curricular era feita através dos objetivos. As competências são, para mim, uma problemática nova. São uma novidade na qual eu nunca me iniciei.

Ent. – Há pouco dizia que que não teve formação, que o Ministério não promoveu formação para a problemática das competências. Recorda-se se o Centro de Formação ao qual pertencia a escola onde estava colocada, disponibilizou, promoveu ações de formação direcionadas para o desenvolvimento das competências?

E211C – Que me lembre, não! Do que eu me lembro da época do lançamento das competências é que também foi por esse tempo que se falava da necessidade de se fazer um Projeto Educativo de Escola, de Projetos Curriculares de Turma. Nesse âmbito acho que havia alguma formação. Hã!... Agora. Diretamente relacionada com competências, como trabalhá-las com os nossos alunos, práticas pedagógicas respetivas, não. Pelo menos que eu me tenha apercebido. Não quero ser injusta com ninguém. Mas, como eu na época não passava de uma professora contratada, pronto, se calhar também andei um bocadinho desatenta às ações de formação.

Ent. – Professora, em 1989 tivemos uma Reforma Educativa que se globalizou em 1994. Passados sete anos, assistimos a uma Reorganização Curricular. Que...

E211C – É o nosso destino.

Ent. - ... Que razões ou motivos estarão por detrás da necessidade desta Reorganização Curricular levada a cabo em 2001?

E211C – Motivos? É óbvio que eu não sei quais foram esses motivos. Hã!... O que eu sinto enquanto professora, é que têm-nos em pouca consideração. Alguém que pode desenhar e manda implementar e nem tempo nos dão para conhecer, para assimilar as novidades curriculares e pedagógicas para as aprofundarmos, para as trabalharmos e sentirmo-nos confortáveis com essas novidades. Mas, se calhar até nem é preciso porque daqui a pouco tempo outras novidades virão. Hã!... É óbvio que o sistema educativo português não é perfeito. Há muitas coisas com as quais eu não concordo. Mas quem sou eu? Sou uma simples professora do 1º Ciclo.

Ent. – Quer exemplificar algumas das medidas com as quais não concorda?

E211C – Olhe, por exemplo, no 1º Ciclo não haver retenções no 1º Ano. Eu compreendo qual é a ideia mas, depois, na prática, entrava tudo o que está previsto para

o 2ºAno; hã!... o facto de as faltas não serem consideradas, não interferirem agora já interferem, na passagem ou retenção do aluno. Um aluno podia faltar o tempo que bem lhe apetecesse e isso não tinha implicações na sua passagem. Considerarem as faltas é uma forma de responsabilizar os pais. Os alunos chegam, à escolas às 9 e meia, às 10 e meia, quando querem e lhes apetece porque, também não lhes faz diferença, não há, hã!... hã!... Há pormenores com os quais eu não concordo. Hã!... Já me perdi, já não sei a que é que lhe estava a responder (riso) Em relação a...

Ent. – Estávamos a falar de pormenores referentes ao Sistema Educativo com os quais não concorda.

E211C – Pois, com os elementos com os quais eu não concordava e o que achava destas mudanças constantes. Quero crer que foi mais uma tentativa para melhorar o sistema, para melhorar as performances dos alunos. Mas, na prática, não ouvem quem está no terreno. Eles mandam hã!... as novidades todas, provavelmente ouvem alguém, , hã!... em algumas escolas, não faço ideia, mas, de facto, tenho a sensação que há um grupo de teóricos não sei onde, fechados nos seus gabinetes desenham as mudanças e que, depois, enviam para as escolas para nós implementarmos e ponto final. Quem manda, pode.

Ent. – Mas...

E211C – Na parte da matemática tenho uma experiência diferente. Nós integramos um programa onde estivemos, aqui no Agrupamento, estivemos a pôr em prática atividades, na altura nem Manuais tínhamos, nós íamos fazendo o Manual, sei lá, comunicávamos uns com os outros, partilhávamos experiências, materiais, fizemos um trabalho continuado com os nossos alunos, fazíamos relatórios do modo como corriam as coisas. Não sei até que ponto tudo isto teve influência na organização e desenho do novo programa de Matemática. Mas é um facto que fizemos este tipo de trabalho. Mas o que eu acho é que não nos dão tempo para assimilarmos as mudanças. Daqui a dois ou três anos, e não apenas a nível curricular, mas a nível de toda a organização escolar. Daqui a dois anos já é diferente, outras mudanças serão desenhadas. Quando já estamos a familiarizarmos com as situações, quando o nosso trabalho começa a dar frutos, logo vem outra mudança que nos diz para deitarmos para o caixote de lixo o que fazíamos até aí.

Uma coisa que eu reparei e que resultou bastante foi a medida dos Agrupamentos Horizontais que funcionaram durante quatro anos?, quatro ou cinco anos e depois de estarmos familiarizados, vieram os Agrupamentos Verticais. Não é que eu ache mal,

mas quando nos começamos a habituar a um sistema, a um modelo, logo vem alguém e introduz uma nova mudança e temos que nos adaptar e não pode ser assim. Ninguém consegue aguentar mudanças de 4 em 4 anos, quando não é menos. Não nos dão tempo para nos habituarmos, para nos estabilizarmos. É assim, pronto, Vamos... é com estas linhas com que nos vamos cozer, com que nos vamos orientar. Vamos conhecê-las bem e só depois de trabalharmos 2 ou 3 anos é que acabamos por dominar. Precisamos de amadurecer os processos, as práticas, não acha? (sorriso).

Ent. – Já que estamos a falar de mudanças, podemos analisar a mais recente levada a cabo pelo Ministro Nuno Crato. Como deve saber, por despacho acabou com as competências...

E211C – Sim! Correto.

Ent. – E, e deixou-nos... enterrou as competências e não desenterrou nada!

E211C – Ao enterrar as competências, recentrou o currículo nos conhecimentos essenciais. Como interpreta esta recentração curricular nos conhecimentos?

Ent. – Os conhecimentos são importantes. Eles não deixam de ser importantes. Os pais dos nossos alunos continuam a dizer: “Eu acho que o meu filho não sabe nada. Não sabe fazer uma conta”. E nós respondemos: “Pois, mas o que interessa é saber fazer. Mas ele desenvolve, aplica os conhecimentos de outra forma, resolve as coisas. Não sabe fazer uma conta, mas faz isso através do Desenho ou por outro modo qualquer”. Também acho que ficamos um bocado no... (silêncio) ficou um bocadinho vazio. O, a aprendizagem, falta... quando nos centramos muito nas competências o... os conteúdos ficaram um bocadinho esquecidos. Vamos trabalhando mas...

Ent. – Desculpe interrompê-la. Acha que competências e conhecimentos são incompatíveis?

E211C – Não são propriamente incompatíveis, mas acho que é difícil encontrar o ponto de equilíbrio entre ambos. Passando, por exemplo, pela Matemática, “tens que saber o cálculo de subtrair, somar, multiplicar, dividir”; “tens que saber aquelas opera...”; “não sabes fazer o algoritmo da soma, mas sabes que 10 mais 10 são 20 e, portanto, 12 mais 10 são 10 mais 10 mais dois, pronto... Hã!... Hã!... Não sei como hei de explicar, havia assim uma espécie de vazio, não havia tanta exigência relativamente aos conhecimentos.

Desde que os alunos soubessem fazer de alguma maneira, bem ou mal, se eles chegassem àquele caminho, já era suficiente. Eu acho que o importante, que os conhecimentos são importantes hã!... a dar... não vou dizer que a escola ficou vazia de

exigência, mas... eu disse pouco acho eu (risos) ou pelo menos hã!... pronto, no final nós fazemos o somatório e dizemos: “Este aluno não revelou, não tem grandes conhecimentos”, mas acaba por transitar. Hã!... Porque de uma forma ou outra ele vai fazendo, ele vai-se desenrascando, atinge as com..., porque nós continuamos a gerir as competências porque era isso que nós e não é hoje... e já não nos guiamos por elas.

Aqui na escola continuamo-nos a guiar pelas competências, embora não seja isso que agora está em vigor. Eu falo por mim, mas acho que não estou sozinha. Ninguém ficou com essa mudança na cabeça. Aquilo saiu nas notícias, as mudanças foram circulando na Net, pelos *mails*, mas acho que a maioria não ligou nada. Continuou a trabalhar da mesma maneira.

Ent. - Acha que foi mesmo assim?

E211C – Tenho a certeza! (gargalhada). Acho que a maioria não ligou nada a este nova mudança. Sinceramente falando acho que foi isso que aconteceu.

Ent. – Por acaso, eu tinha uma ideia diferente. Tinha a ideia que este tipo de discurso ia ao encontro do pensar de muitos professores!

E211C – Eu estou a referir-me ao 1º Ciclo.

Ent. – Eu ia dizer que esta recentração curricular vinha preencher aquele vazio de que falava há pouco.

E211C – Mas eu acho que as pessoas não aplicam, ainda não aplicam isso. As pessoas podem ter gostado...

Ent. – Professora, concebe competências sem os conhecimentos?

E211C – Hã!... Não! Em princípio nós não somos capazes de fazer o que quer que seja sem o mínimo de conhecimento, só que nós estávamos habituados à velha escola, ao saber de cor e salteado, como diz a avó do meu marido: “Eu lia com o livro fechado” (gargalhada). Ela não lia nada, ela memorizou aquilo e... Os pais que nós temos aqui estão habituados a isso e, infelizmente, nós também estamos habituados a isso, ao, ao, está ali mostrado no papel, é preto e branco, é isto, hã!... é óbvio que eles também, se tem competência para fazer algo, também tem algum conhecimento, senão também não chegavam lá (silêncio).

Mas, quando nós esprememos, quando nós apertamos mais um bocadinho, como referência a velha escola, aquela onde eu andei e fazíamos fila para dizer a tabuada e se não soubéssemos era o fim da picada. Não sei se essa escola era melhor ou pior, mas o facto é... Tínhamos que saber aquelas coisas todas de cor e salteado e, depois apagávamos... Hã!... Mas é assim, o facto é que há muito boa gente que aprendeu dessa

forma e hoje, como professor ou professora trabalha da forma como aprendeu enquanto aluno. Agora, utiliza-se o conhecimento para alguma coisa? Se calhar, não! Mas estes miúdos, agora, também não o utilizam.

Ent. – Ter conhecimento não é suficiente para se ser uma pessoa competente. Um advogado, por exemplo, pode saber os códigos e desculpe-me a expressão, na “ponta da língua” e não ser um bom advogado!

E211C – Evidentemente! Concordo plenamente consigo. Mas, é assim: O que nós vemos aqui, e eu falo pelas massas com quem eu tenho vindo a trabalhar, pelos alunos que têm feito parte da minha vida profissional, as competências também são mínimas. É verdade que eles estão apenas no 1º Ciclo e não posso estar a partir do princípio de que... eu até tenho tido surpresas, surpresas muito agradáveis da parte de alunos que eu achava que eram aquilo que na nossa gíria apelidamos de “alunos fracos” e que saíram daqui na base do 50%, portanto no limiar da positiva, deixando-me ficar a pensar de que não deveriam ter saído para o 5º Ano, e que nos surpreendem e, pronto, porque tinham ali qualquer coisa. (silêncio).

Ent. – Os meninos, entretanto, cresceram.

E211C – Pois crescem. Hã!... mas também vemos, e eu falo por mim (silêncio) nós, às vezes, conseguimos fazer alguma coisa com um mínimo de esforço, não é? Não, não nos é exigido grande esforço, grande empenho. Pelo suficiente, nós conseguimos chegar ali e, portanto, esta ideia é algo a que nos vamos habituando desde a mais tenra idade e, portanto, também não é de admirar que os nossos meninos se orientem pelo mínimo esforço. Portanto, eu faço x e, esse x é suficiente para alcançar a meta, para passar de ano, então porque é que hei de esforçar-me mais?

Ent. – Mas não acha que essa atitude significa uma atitude inteligente, ou seja, chegar a um dado objetivo com o menor gasto de energia possível?

E211C – Não estou a dizer que não seja um sinal de inteligência, mas nós temos ou nós devemos puxar por eles para que eles se esforcem...

Ent. – Desculpe, mas isso depende de nós enquanto professores. Isso é uma competência profissional.

E211C – Mas não temos. Eu acho que não há o investimento, o aplicar as nossas energias para sermos os melhores ou melhores do que somos já. Se não for o futebol... Repare, eu tenho 26 alunos e 18 deles são rapazes e acham que vão ser todos jogadores de futebol, que vão ser como o Cristiano Ronaldo e, por mais que eu lhes diga “Deus queira que sim, mas é pouco provável porque vocês não investem, não se esforçam o

suficiente para serem melhores”. Fazer apenas o suficiente parece ser o lema deles. Não há o gosto por melhorarem, por serem melhores. Eu acho que, da nossa parte, estamos a falhar nessa parte da exigência. Está tudo muito facilitado para os miúdos (silêncio). As famílias deles também esperam muito pouco e, por outro lado, a sociedade em si, os empregos disponíveis e cada vez mais mal pagos também não são encorajadores. Estas coisas começam-se a beber, começam a ficar entranhadas desde pequenos.

Por acaso os meus meninos, dentro das possibilidades deles, nunca se recusaram a nada, mas há uma escola no nosso Agrupamento em que as crianças faltam muito, cospem para o chão e recusam-se a limpar. Chamam-se os pais e eles ainda se viram aos professores, que eles implicam com os filhos, “que mal tem cuspir para o chão?” Se a escola tem empregadas, elas que limpem. Ora, cuspir para o chão, pelo menos para mim, é um ato inadmissível e, se o aluno limpar o que suja não faz mais que a sua obrigação pois foi ele quem, propositadamente, sujou. Todos se acham com direitos, mas deveres, cumprir regras... Hã!... pronto, a escola sofre destes ambientes, digamos hostis, e depois embarca um bocadinho nisso e, nós, às vezes, em nome da sanidade mental, também acabámos por embarcar pois andamos com a cabeça... Esta história da crise portuguesa está a dar cabo de muita gente. Cada vez temos mais famílias muito carenciadas, onde falta de tudo, famílias desestruturadas e, torna-se complicadíssimo trabalhar com crianças oriundas destes meios. Há pais, e não são tão pouco como isso que, se puderem deixar os miúdos na escola o dia inteiro, deixam e sem se importarem com eles. Não estão para os aturar. E, por um lado até é melhor. Melhor para as crianças pois elas estão melhor aqui do que na casa delas por mais que, a nós professores, nos custe.

Mas, voltando à pergunta, eu compreendo o que diz, ninguém consegue ser competente, ninguém consegue fazer o que quer que seja se não tiver conhecimento a propósito do assunto. Eu compreendo isso perfeitamente (riso). E, aqui com os meus alunos, eu tento valorizar isso, mas também sinto, confesso, dificuldades pois acho que falta qualquer coisa do lado das nossas crianças, falta maior empenho, maior esforço. A atitude de querer superar, ir mais além. Nós bem as motivamos “Força, mostra que és capaz de fazer melhor e não fiques pela rama, pelo suficiente”. Eu não vejo muita exigência, e sinto que não sou capaz de passar a mensagem e, como disse há bocado, os pais também não nos ajudam muito. “Hã!... Se não fazes a escola vais para o Centro de Emprego e eles lá arranjam-te qualquer coisinha que tu possas...” em vez de ter um trabalho... de que é que vais viver? “Vivo do Rendimento de re..., agora já não é “Rendimento

Mínimo” mas de “Reinserção Social”. Graças a Deus que as coisa agora estão a ser mais controladas, porque é uma coisa com a qual eu não concordo, ou melhor não concordo com o facto de muita gente estar a fazer do “Rendimento de Reinserção” um modo de vida. Nós aqui na nossa escola, ou melhor, no nosso Agrupamento, o que eu vou dizer é grave, mas já começamos a ter adolescentes que engravidam para terem acesso ao Rendimento de Reinserção”. Mas isto são outras conversas que não são para aqui chamadas.

Ent. – Professora, como é que interpreta o facto da existência, no Ensino Básico, de um documento auxiliar à aplicação do modelo curricular das competências, denominado “Competências Essenciais do Ensino Básico” e, no Ensino Secundário, não existir um documento similar, análogo?

E211C – Não fazia a mínima ideia de acontecia isso. Hã!... Mas, nunca existiu?

Ent. – Os programas curriculares de diferentes disciplinas falam ou remetem para competências, mas não existe nenhum documento de auxílio ao desenvolvimento das mesmas à imagem do que ocorre no Básico.

E211C – Não sei! Sabe que aqui no 1º Ciclo ainda nos preocupamos com o que acontece no Ensino Básico porque os nossos alunos daqui vão para o 2º Ciclo. Agora o Secundário fica muito longe e é muito mais desconhecido. Estou a falar por mim. Mas quanto à sua pergunta, tentando responder à sua pergunta talvez (silêncio). Não tem grande justificação, não é? Não é para entender, não é? Eu achava que as coisas estariam organizadas da mesma maneira que no Ensino Básico. Só se for pelo facto do Ensino Secundário não ser, à época, obrigatório. Não estou a ver, sinceramente (gargalhada). Olhe, está a dar-me uma novidade porque sempre pensei que... Mas isso foi só de agora ou de (silêncio).

Nós temos acesso a todos os documentos que englobam o 1º, 2º e 3º Ciclos e, sabemos que no Ensino Básico as coisas estavam organizadas dessa forma, ou seja, que o currículo estava organizado em torno das competências, mas no que diz respeito ao Secundário, nunca tive sequer a curiosidade de ... Por acaso, em relação ao Jardim de Infância e, na nossa escola, nós temos um “Jardim”, dá-nos a oportunidade de sabermos o que está para trás, temos escolas do 2º e 3º Ciclos e assim também temos a oportunidade de saber o que aí se vai passando. Agora, no Secundário, confesso, não sei minimamente o que por lá se passa. A gente vai ouvindo, mas não chega. Não fazia mesmo ideia de que no Secundário não existia (silêncio).

Ent. – E, portanto não é capaz de descortinar as razões que possam explicar essa ausência?

E211C – Eu não (riso). Quer dizer, se há uma continuidade dos ciclos de estudos, tinha toda a lógica que no Secundário esse documento existisse não é? O ensino não deixa... se eles querem orientar para as competências, uma competência, ou até mesmo a grande maioria das competências exigem níveis de desenvolvimento e, portanto, não estarão desenvolvidas em pleno no Básico e, como tal, exige o seu desenvolvimento ao longo do Secundário e, então, a estrutura do Secundário deveria obedecer à mesma lógica. Já não digo o Ensino Superior porque aí não sei quem, se são os professores que gerem o próprio currículo, se obedecem a Orientações, não faço ideia. Mas, até ao 12º Ano deveria estar estruturado segundo a mesma lógica, para mim fazia sentido que assim fosse (riso).

Ent. – Professora, embora já fosse partilhando comigo um pouco esta ideia, deixe-me formalizar a pergunta: o que entende, no essencial, por competência?

E211C – Eu acho que está ligada a um saber-fazer. Aplicar, hã!... ser capaz de gerir os vários conhecimentos, o saber ler, o saber escrever, o saber calcular para depois ser capaz de resolver os problemas com que se vai confrontar ao longo do tempo. Ir buscar aqui e ali os conhecimentos que se possui para dar resposta às mais diversas situações com que se vão confrontado, para fazer, por exemplo, escrever uma carta a uma qualquer instituição, ser capaz de justificar nas suas opiniões e opções, para ler e interpretar o mundo, para saber estar e conviver com os outros.

Eu acho que é... eu sei este bocadinho aqui, outro bocadinho dali e dali e, depois posso usar todos estes conhecimentos nas mais diferentes ocasiões. É mais ou menos esta a ideia que tenho do que é ou será uma competência.

Ent. – E o que é para si um aluno competente no final do 1º Ciclo?

E211C – (Silêncio) Depende qual é a competência que nós queremos. Nós temos uma lista de competências nomeadamente, ter que saber ler com fluência, saber interpretar, saber exprimir-se oralmente e por escrito de forma estruturada e com clareza, portanto, têm que utilizar os conhecimentos que possui para mostrar que (silêncio) sabe, que sabe estar, que sabe falar, que quando eu falo com ele, percebe o que estou a dizer e é capaz de me responder adequadamente, hã!... se eu o questionar sobre conteúdos de “Estudo do Meio”, por exemplo, ele também saber desenvolver qualquer coisa sobre isso. Sabe que, por exemplo, quando vamos plantar, saber que é preciso preparar a terra, é agilizar os conhecimentos todos de forma a mostrar que o trabalho que se faz ao longo do ano é

capaz de desenvolver e de aplicar. Estar num patamar diferente daquele em que estava quando chegou no primeiro dia de aulas em que não sabia ler, escrever ou contar, às vezes não sabia como estar numa sala de aula, não saber nada do “sistema solar” (gargalhada). Sei lá! No final do 1ºCiclo, espera-se que eles tenham desenvolvido algumas competências relacionadas com alguns conhecimentos lecionados (riso).

Mas isso não quer dizer que nós tenhamos mudado relativamente ao passado. Eu acho que mudamos mas foi a nível da avaliação mas no aspeto em que, por exemplo, no nível do 1º ano, se ele não sabia, ficava retido. Agora, não. E nós temos de seguir com ele no nível em que se encontra.

Ent. – E como adquiriu o conhecimento que possui a propósito das competências?

E211C – Não adquiri. Olhe... Como adquiri? (silêncio). Sobre as minhas competências ou sobre as competências que tenho de trabalhar com os alunos? (riso)

Hã!... Hã!... Nós temos uma lista e lemos o que está nesse documento orientador e tentamos ver se os alunos mostram essas competências. Se eu os questionar, por exemplo, em relação ao saber ler com fluência, isso é relativamente fácil pois basta dar-lhes um texto e ver se os alunos manifestam essa fluência ou se manifestam uma leitura silabada. Se há competências fáceis de medir, há outras que são bastante mais difícil de avaliar.

Ent. – Quais, concretamente?

E211C – Competências que não sejam fáceis de avaliar, de medir? (silêncio prolongado). As atitudes (silêncio). Não sei, assim de momento, apanhou-me de surpresa (silêncio). Eu acho que, por exemplo, na área da Matemática, tenho mais facilidade em saber dizer que o “aluno é capaz de saber fazer uma dada operação”. Na língua materna, se calhar, há alguns pontos que eu não tenho tanta facilidade em dizer o mesmo, a parte da interpretação... é relativo, dependendo daquilo que eu tenho de questionar ou que ele tem de me responder. Acho que há competências que são um bocadinho difíceis de medir... Não é... não lhe vou dizer que é em relação às áreas, como é que lhe vou dizer ou explicar (silêncio).

Ent. – Se vir que...

E211C - ... Imagine a seguinte situação: tenho dois alunos e como é que eu meço que um está no 50% e o outro não está? Nós aqui continuamos a basear-nos um bocado, é o trabalho da avaliação contínua, o trabalho diário, mas também nos baseamos muito nas provas escritas ou nos testes e nas fichas que vamos fazendo ao longo do ano. Um aluno que faça uma ficha perfeita, nós dizemos que tem as competências essenciais previstas.

Chegamos ao final do trimestre, elaboramos um teste escrito e ela vai dar-nos as competências de que é capaz ou que ele... Mas eu também acho que os testes e as fichas não mostram muito, ou melhor, não mostram tudo. Eu, pessoalmente, não gosto muito das fichas de avaliação porque... Eu não gosto muito das fichas porque... é uma coisa pontual, é algo daquele momento e o aluno pode não estar nas melhores condições pelas mais diversas razões, hã!... As fichas, às vezes, não revelam aquilo que os alunos sabem ou sabem fazer, muito embora a maioria dos professores baseia as suas avaliações nas fichas. Aqui, nesta escola, não acontece muito, mas há muitos colegas que se limitam a somar as notas das fichas e fazer a média e a nota que sai para o aluno é o resultado daquela média.

Os testes ou as fichas são instrumentos que nós utilizamos e que nos orienta um bocadinho, e nos facilitam a vida, a avaliação que fazemos dos alunos, mas o trabalho do dia a dia, aquilo que eles nos vão mostrando o que fazem no caderno, que fazem no quadro quando o chamamos a participar na aula, que fazem no trabalho de grupo, quando vemos ele ajudar ou não o colega que está a sentir dificuldades. Isso é que nos dá... ao olhar para eles, ao acompanhá-los todos os dias é que vemos que ele é capaz de... Depois, aquela ficha, às vezes, até diz que sim ou diz que não, tem muito bom, suficiente ou insuficiente mas, muitas vezes, não refletem a verdadeira realidade, de quanto valem os nossos alunos.

Ent. – Além do mais, não há nada que obrigue o professor a aplicar testes escritos!

E211C – É um bocadinho, porque depois dizem-me: “Onde está isso que tu dizes do aluno? Onde estão as evidências? E, depois, mandam-nos uma grelha de ponderação da qual consta os testes e as fichas. Tudo tem que ser mensurável, quer em gráficos quer em não sei o quê. Eu não posso dizer que “o aluno x é competente nisto ou naquilo, porque eu sei”. Depois dizem-me: “Isso onde é que está evidente?” Nós temos que ter evidências da avaliação que fazemos e, os testes e as fichas que fazemos com os nossos alunos entram no processo de avaliação e, são, provavelmente uma das formas mais fáceis de avaliar um aluno. Eu posso ter grelhas de avaliação particulares, com variáveis diferentes das dos meus colegas e tenho-as, mas eu também faço parte de um grupo de trabalho e esse grupo de trabalho cria as suas grelhas e os seus instrumentos de avaliação e, os testes e as fichas fazem parte desses instrumentos de avaliação. Tenho que ir ao encontro do grupo, hã!... mas faço aquelas fichas num (silêncio) delas consta a avaliação sumativa mas, para mim, às vezes, elas não são, nem de longe nem de perto, o reflexo daquilo que os alunos são capazes, são competentes (silêncio).

E, depois, vêm os pais e querem ver as fichas que os filhos fazem. Portanto, o esquema está todo montado desta forma, do qual consta as fichas, mas eu, pessoalmente, não gosto muito das fichas de avaliação.

Os meus alunos dizem-me muitas vezes: “Professora, nunca nos diz qual é o dia em que fazemos as fichas” E eu respondo-lhes que, todos os dias, eles têm que estar preparados, logo, não precisam de saber qual o dia. “Se eu te der hoje a ficha, tu tens que estar preparado para responderes, se eu ta der amanhã, tens que saber e se ta tivesse dado ontem, também tinhas que estar preparado”. Aquela coisa de ter que estar preparado para a ficha para aquele dia específico, tenho que ter aqui os conteúdos todos direitinhos na cabeça, para mi, é pouco relevante. E, os pais, pronto, às vezes também aparecem aqui para saber quando é que ó dia da ficha e eu respondo-lhes: “Esqueçam a ficha. Vou realizar a ficha quando calhar” A ficha é uma preocupação coletiva, de filhos, pais e professores. Se os alunos têm que estudar todos os dias e, se eles sabem hoje, também saberão amanhã e, assim os pais não têm que passar o dia todo com os meninos a fazer tabuadas, a fazer “problemas” porque vai ter ficha de Matemática amanhã (riso).

Ent. – A implementação do modelo curricular das competências, trouxe alguma mudança nas práticas dos professores? Se trouxe, essa mudança refletiu-se nos resultados escolares dos alunos?

E211C – Eu acho que trouxe melhorias (silêncio).

Ent. – Quer dizer que os professores passaram a trabalhar de modo diferente?

E211C – Não sei se foi pelas competências. É assim: eu também não tenho, são 15 anos, já são alguns anos de experiência, mas... está a falar-me da minha perceção...

Ent. – Realmente o que me interessa é a sua perceção, é a sua experiência profissional sobre estas matérias.

E211C – Eu acho que houve mudanças significativas, embora a escola ainda tenha muitas coisas centradas no professor, nas aulas expositivas, ainda há muito, muito disso, mas acho que houve uma modificação. Se foi por causa das competências... se calhar até foi, não sei dizer-lhe.

Ent. – E que modificações foram essas (fomos interrompidos por ula colega da nossa informante que veio convidá-la para lanchar).

E211C – Hã!... Hã!... (silêncio). Não sei! É assim: ao longo dos tempos nós vamos alterando a nossa forma de trabalhar. Eu, ao longo destes 15 anos de trabalho, fui alterando a minha abordagem, as minhas estratégias, as minhas abordagens curriculares. Não sei se é pela experiência que vamos acumulando, se é pelas alterações e pelos

documentos que quem de direito vai introduzindo, produzindo. É um bocado das duas coisas, obviamente. Nós experimentamos uma dada abordagem, essa abordagem falhou, por exemplo, então o que temos de fazer é alterar, tentar uma nova.

5 Eu já passei por várias escolas e, numas, há uma certa cultura, uma certa abordagem pedagógica, noutras há outras abordagens. Depende muito de com quem se trabalha. E, assim, acabamos por enriquecer o nosso portefólio. Já trabalhei em escolas tipo fábrica, onde entrávamos às 9 e saíamos às 3 e meia da tarde, entrávamos na nossa sala, trabalhávamos com os nossos alunos e não havia grande troca, grande partilha, 10 atividades comuns. E isso ainda acontece em muitas escolas. Eu já estou nesta escola há algum tempo, e não é isso que se passa, mas passa-se ainda em muitas escolas. Disso 15 tenho a certeza.

Depois, há outras escolas onde os professores funcionam como um corpo, como um todo. Não é os meus alunos, não é os teus alunos, são os nossos alunos, são os alunos da 20 nossa escola. E este “nossa” é elucidativa de alguma coisa. Aqui, nesta escola, as coisas funcionam muito bem. Talvez por a escola ser pequena, ter poucos alunos, trabalhamos muito em comum, partilhamos muito as estratégias e as atividades, as ideias. 25 Trabalhamos muito em articulação, mesmo com o “Jardim”. Aqui, as práticas são muito diferentes daquelas que tive oportunidade de constatar noutras escolas. Eu estive noutras 30 escolas e não fui capaz de... de ser um elemento de mudança. Quem faz a escola são as pessoas: os alunos, os pais, os professores, a comunidade onde a escola está instalada. Mas, fazendo uma análise, ainda que muito generalizada e muito pela rama, houve alterações nas práticas dos professores.

Ent. – Quer especificar alguma dessas alterações?

E211C – Olhe, bem! Parece-me que o aluno passou a ser o centro e não os professores. Começamos por nos centrar muito mais nos alunos, as nossas aulas funcionam muito com base em projetos, na resolução de problemas, na articulação com os outros colegas e ciclos. Nós projetamos atividades em que recebemos as crianças do “Jardim”, levamos os nossos alunos ao “Jardim”, por exemplo. Temos muitos momentos de partilha, de trabalho em comum. Criamos um jardim e, no tempo das sementeiras, trabalhei com os meninos de uma das salas do “Jardim”. Eles vieram aqui, pegamos num conjunto de batatas e fomos plantá-las. Portanto, há todo um conjunto de atividades comuns, planeadas em comum e há... é diferente. E eu sei que, em muitas escolas isto não se passa. É cada um por si. É cada um com a sua sala, com os seus alunos... um pouco à imagem do que se passava quando eu fui aluna: a professora centrada na secretária e os

meninos nas mesas a trabalhar, com as mesmas atividades de sempre, as mesmas abordagens pedagógicas. Mas noutras escolas, e baseando-me nas conversas com outros colegas esta situação alterou-se bastante.

No geral, eu acho que há mudanças, mas ainda há... Agora, se essas mudanças ocorreram por causa das competências, não sei. Os Projetos Educativos, os Projetos Curriculares de Turma, são uma herança dessa abordagem pedagógica e, se calhar, obrigou as pessoas a abrir as portas da sua sala de aulas mas, agora, já não é para estar na conversa, no corte e cose com a colega da sala ao lado, que era o que acontecia muito, as professoras juntavam-se para falar do tricot, das sardinhas, dos filhos... Agora as conversas subiram de nível, “Como é que abordaste este conteúdo com os teus alunos?”; “Eu fiz assim e acho que não resultou!”. Partilhar ideias e experiências e abrir também às crianças. Cada vez mais, a dimensão afetiva é fundamental. Cada vez mais as nossas crianças interferem mais nas nossas planificações, nas atividades com as suas ideias. Nós pedimos o porquê e eles têm que nos explicar.

Ent. – Esta centração nas competências, pelo que me diz, teve reflexos no seu trabalho com os seus colegas!

E211C – Eu acho que sim. É assim: não é uma coisa que nos tivessem dito “Saíram as competências e, agora, temos de trabalhar de modo diferente”. A pouco e pouco, as pessoas vão... não sei se é resultado ou não das competências, mas que podemos afirmar que assistimos à mudança no modo de trabalhar dos professores, isso podemos (silêncio). Se calhar, é mesmo resultado delas e, assim, nós tivemos que pensar nas coisas de outra maneira, a olhar para elas com outros olhos. Se calhar, é mesmo resultado dos vários documentos que vêm e que nós somos obrigados a... Mas nós hoje sabemos que é assim, mas amanhã já é de outra maneira, mas temos que saber lidar com estas mudanças permanentes na educação. É a nossa sina.

Ent. – E no que diz respeito ao processo das planificações escolares? As competências constam ou não desses documentos formais?

E211C – Fazem. Obviamente que fazem. Nisso nós somos mestres. Transcrevemos para os diferentes documentos formais aquilo a que estamos obrigados. Agora, se trabalhamos de acordo com isso ou não, isso já é outra conversa. Portanto, as competências constam das planificações...

Ent. – Mas elas constam das planificações apenas como enfeite ou...

E211C – Ei creio que temos as duas situações. No caso da minha escola, as competências constam das planificações e não é para enfeitar. Elas estão lá para orientar

o nosso trabalho. Falando por mim, gosto mais de me orientar por conteúdos. E é isso que eu tenho de trabalhar e a gente que eu vou conhecendo faz uma lista e, depois, esses conteúdos vão ter que ser trabalhados na sala de aula. Hã!...

Ent. – Mas, formalmente...

E211C – Não formalmente, quer dizer, nós não trabalhamos os conteúdos pelos conteúdos. Nós sabemos que é aquilo que as crianças têm que adquirir, mas não trabalhamos o conteúdo pelo conteúdo. “Agora, vamos trabalhar a Gramática!”, não é o conteúdo pelo conteúdo, é o saber aplicar essa Gramática, é saber aplicar os conhecimentos. Pegamos num texto, o que é que tu conheces daqui, o que é que esta
5 palavra está aqui a fazer, que outra palavra utilizarias para a substituir para que a frase mantenha o mesmo sentido. Levar as crianças a chegar a conclusões, a orientá-los. Mas não é trabalhar os conteúdos pelos conteúdos.

Ent. – A professora já foi dizendo...

E211C – Muitas parvoíces (gargalhada).

Ent. – ... Tem ou conhece evidências de resistências, individuais ou coletivas à
15 implementação deste modelo curricular das competências, a uma pedagogia das competências?

E211C – As pessoas, se as mandarem pular, elas pulam em cima da mesa. A única
20 pessoa, aqui na escola que contesta, que tem um espírito mais crítico em relação aos documentos é a N... (colega da escola) e quando lhe põem um documento novo à
25 frente, ela lê, analisa, ela pensa nele. Olhe, “Hoje a coisa é verde! É verde?; “Amanhã é vermelho!” “É vermelho?”. Está bem! Nós, eu e maior parte dos colegas não
30 questionamos, não analisamos e refletimos sobre as coisas. Depois vamos vendo. Alguém diz que se tem de fazer, faz-se, pelo menos formalmente, porque depois mantemos tudo mais ou menos na mesma, mas mantemos não propriamente por uma questão de consciência, ou porque tenhamos refletido sobre as coisas, mas é mais por inércia. Além do mais, também ninguém se preocupa em formar as pessoas para as novidades curriculares, para as mudanças que se efetuam. Não fazemos uma oposição declarada (riso). É o que eu disse há pouco. Das pessoas que eu conheço a única que quando sai um qualquer documento vai ler e vai tentar perceber porque é que é assim, o que é que eles querem com esta novidade?, em 15 anos de trabalho só conheci uma, é a (nome da colega). E isto em várias escolas em que já lecionei. A maior parte das pessoas não quer saber.

Ent. – Professora tem evidências do reflexo do trabalho com as competências no sucesso escolar e educativo dos alunos?

E211C – Não sei! (silêncio). Talvez agora os alunos (silêncio) Não sei! Melhorias? Eu acho que há melhorias nos resultados. Hã!... Hã!... agora... Eu estou nos alunos que tive e nos que tenho agora, mesmo os aluno que considero, considerava mais fracos em termos de aproveitamento escolar, manifestam outra capacidade de argumentação, outra capacidade de explicar, de... que eu não promovia ou desenvolvia no passado, nas primeiras turmas. Mas isso também pode ser devido a muitas coisas, como por exemplo, no facto de eu não ter grande segurança na forma como ensinava, no que estava a fazer e, portanto, não lhes dar grandes margens para... O ensino era centrado na minha
5 pessoa, mas não sei se isso tem a ver com, com o facto de serem os primeiros anos de trabalho. Mas acho que há efetivamente melhorias, nota-se, nota-se que (silêncio) há
10 diferenças.

Ent. – Professora, embora já tenha partilhado, de alguma forma, as competências que julga fundamentais, deixe-me formalizar a pergunta. Quais as competências essenciais
15 que a escola valoriza e/ou desvaloriza nos seus processos didático-pedagógicos e avaliativos. Há pouco falou-me dos testes, das fichas. Estes e estas medirão, de certo, algumas competências, mas não medirão todas aquelas previstas no documento
20 curricular por nós já referido.

E211C – Não! Pois. Tem toda a razão. Se centramos a nossa atividade e a nossa
25 avaliação nos testes e nas fichas, na preparação dos alunos para o Exame de Português e de Matemática, fica-se muito aquém.. Eu acho que se fica muito aquém. Aliás, uma das questões que aparecem sempre no início de um ano letivo é precisamente a avaliação
30 diagnóstica. Aqui, fazemos a avaliação diagnóstica utilizando uma ficha de trabalho. E o resto? Aquilo que não é mensurável pela ficha? Onde é que essas competências que não medidas pela ficha são medidas e em que percentagem dessa avaliação diagnóstica? E, agora, até as fichas, com esta história dos Testes Intermédios, o Ministério de uma forma simbólica já nos vai dizendo o que é que verdadeiramente interessa: os conteúdos e as competências relacionadas com a escrita, com o texto escrito. E as outras competências, nomeadamente as orais?

Nós temos uma parte que é a compreensão e a comunicação oral, como é que se mede isso numa ficha de papel e lápis, com os Testes Intermédios ou com um Exame? Aqui eles fazem umas audições, tipo os ingleses e, depois, fazem umas cruzinhas num enunciado tipo “Múltipla-Escolha” e pronto (riso). E, depois, às vezes, é assim: eu estou

aqui na minha sala e ninguém vem cá ver os meus papéis e eu posso mudar as notas e mudo-as, porque não concordo com aquela nota daquele teste. Ou melhor, para mim, a nota dos meus alunos vai muito além do resultado obtido no teste ou na ficha. Mas, se me chamarem vou ter que dizer: “Hã! Eu sei que me dizem para fazer deste modo, mas eu não fiz porque...” (bate com a mão na mesa). Ainda bem que não nos chamam e eu perco-me muito nestas coisas. Adianto-me muito, tenho a mania de falar, hã!... Já não sei o que é que me perguntou. Eu estava a falar...

Ent. – As competências mais privilegiadas pela Escola e as menos privilegiadas!

E211C – (silêncio) Teoricamente, no papel, deveria privilegiar (risos) a... tudo o que está previsto no documento “Competências Essenciais”. Só que eu acho que a escola
5 continua a privilegiar os conhecimentos e, as atitudes e os valores, acabam por ficar esquecidas. As competências de cidadania, ligadas à arte, ficam um bocadinho de lado.

Ent. – Que barreiras ou obstáculos se podem identificar relativamente a um trabalho orientado para o desenvolvimento das competências?
10

E211C – Trabalhar as competências ou trabalhar para o desenvolvimento de
15 competências, é um trabalho muito difícil, muito mais difícil que transmitir conhecimentos. É óbvio que ensinar para os conhecimentos é muito mais fácil. Os conhecimentos são mais mensuráveis, ou sabem ou não sabem. Se sabem são bons
20 alunos, se não sabem são maus alunos. Ainda ontem estive aí uma mãe a falar comigo que me dizia: “Mas o ... (nome do aluno) ainda não sabe fazer contas de dividir!” Mas, é assim: ele tem aqui a resolução de um problema em que ele realizou a operação da
25 divisão, que era um problema de distribuição de um conjunto de cromos numa caderneta. Ele não sabe fazer a divisão, mas resolveu este problema. Hã!... não sei
30 quê... nós confrontamo-nos com isto por parte dos pais, porque eles estão à espera que eles mostrem aquilo que é palpável, que o seu filho saiba fazer cintas, que o seu filho saiba escrever, ler, de forma igual àquela que aprenderam. Hã!, hã!... é muito mais difícil trabalhar para as competências.

Ent. – E porque é que acha que é mais difícil trabalhar as ou para as competências do que para os conhecimentos?

E211C – Em primeiro lugar, o problema está em nós (gargalhada).Hã!... para nós é difícil. Os professores serão a primeira barreira ou o primeiro obstáculo. Hã!... porque nós, naturalmente, temos a tendência a valorizar os conhecimentos, a trabalhar da forma como fomos ensinados. E é como eu lhe dizia há pouco. Eu prefiro ter uma lista de conteúdos para trabalhar, que é aquilo que os meus alunos têm que saber, têm que saber,

têm que saber, hã!... porque é aquilo que eu sou capaz de medir ou de avaliar mais facilmente. O aluno ou sabe ou não sabe. E, depois, eu acho que nós somos a principal barreira (riso) Hã!... e depois, às vezes, tentamos mudar um bocadinho a nossa maneira de trabalhar. Não nos vamos centrar eternamente na aula tradicional do “magíster dixit”. Eu não tive grande experiência do 2º Ciclo, muito embora o meu estágio tenha sido feito nesse Ciclo, mas aquilo que eu sentia é que eu não era capaz, não tinha tempo nem condições para trabalhar com os meus alunos, nomeadamente no número de alunos por turma. E, se calhar, nos outros Ciclos o fator tempo, a extensão das turmas, dos programas e as múltiplas funções que se tem de fazer para além de professora, também se podem oferecer como barreiras. Contudo, eu acho que no 1º Ciclo isso não se coloca

5 muito. O tempo de que dispomos é suficiente, não é de mais, é suficiente, nem a extensão dos programas impede o seu trabalho. É a minha opinião (gargalhada).

10 E, agora, vai-me dizer assim: “Mas e então... uma coisa é o que nós achamos e, depois, às vezes, na prática, não fazemos nada disso que pensamos” (gargalhada). Hã!... Hã!... acabamos por dizer: “Hã...! pronto, não tivemos tempo para fazer isto ou aquilo”. Nós

15 temos tempo, o que acontece é que, muitas vezes, gerimos mal esse tempo. Portanto, a má gestão do tempo, também pode ser um entrave. Mas, aí, o problema, uma vez mais, está em nós, professores.

20 **Ent.** – Professora, como deve saber, o ministro Nuno Crato, por despacho, determinou que se abandonassem as competências, recentrando o currículo nos conhecimentos essenciais. Como interpreta esta recentração curricular nos conhecimentos?

25

E211C – (silêncio) Eu, por um lado, acho bem e, por outro não. Acho bom porque aquela coisa do vazio, pois não se sabia muito bem o que era isso das competências,

30 havia um certo vazio no pensamento dos professores, acho que essa recentração veio preenchê-lo. E também acho que, com esta medida, o ministro vem ao encontro do desejo, dos anseios de muitos professores que trabalharam sempre de acordo com os conhecimentos.

Por outro lado, se nós nos concentramos apenas nos conhecimentos... tem que haver o meio-termo, tem que haver um equilíbrio. Não podemos estar centrados só nos conhecimentos, nem podemos estar focados apenas nas competências. Acho que tem que haver um bocadinho... não sei como é que vai pôr isso, não sei como é que hei de dizer isto, mas tem que haver um equilíbrio e não estar centrados só nuns ou noutras. Esta é a minha opinião, mas eu não tenho nenhuma formação específica que me permita ter uma ideia mais abalizada, mais profícua.

Ent. – Mas o que eu pretendo é precisamente a sua opinião!

E211C – Sim! Eu percebo, mas eu acho que nós somos pouco reflexivos, não pensamos o suficiente sobre as coisas, nomeadamente com as coisas que têm a ver com as políticas educativas, com as mudanças curriculares. A nossa formação é manca.

Mas, se centrarmos a nossa ação sobre os conhecimentos, então podemos dizer que essa recentração curricular marca um regresso à velha escola. Contudo, também penso que o ensino não pode estar apostado apenas nas competências. Tem que haver o meio-termo. E, nós aqui, no primeiro ciclo, com a nossa autonomia, tentamos agilizar esta ideia na sala de aula. Mas, cada vez vamos tendo menos autonomia dentro da sala de aula pois, temos que obedecer à autonomia do Agrupamento e, essa autonomia do Agrupamento, corta a nossa autonomia individual. Mas, também podemos sempre mostrar aquilo que eles querem ver e, depois, na nossa sala trabalharmos como entendermos melhor. Isto não é para ficar gravado (gargalhada). Mas, em última análise penso que este despacho do ministro a propósito dos conhecimentos essenciais, o Português e a Matemática, marca, de certa maneira, um regresso à minha escola, à escola onde eu fui aluna e, portanto é um regresso ao passado. Olhe, é o que eu penso.

Ent. – Professora, muito obrigado por dispor do seu tempo e por partilhar algumas das suas ideias comigo.

E211C – Foi um gosto e espero ter ajudado.

Entrevista 22

Ent. - Boa tarde professora. Como sabe, em 2001, assistimos a uma reorganização curricular do Ensino Básico. Foi também, mais ou menos por essa época que foi
5 introduzida, a linguagem ou o discurso das competências no vocabulário da educação em Portugal. De lá para cá, consultando a literatura da especialidade e auscultando as
10 vozes dos professores na sala de professores, este discurso das competências tem sido olhado ou interpretado, por uns, como uma moda, uma mera moda e, por outros, como um vetor estruturante de mudança nas práticas da escola e dos professores. Com qual
15 das posições se identifica?

E22MatSec. – Eu identifico-me muito mais com a segunda. As minhas práticas letivas, a forma como eu preparo as minhas aulas, a forma como eu trabalho com os meus
20 alunos são claramente no sentido de desenvolver competências nos alunos, claramente! Jamais entendo as competências como uma moda.

25 Eu entendo que os conhecimentos, as capacidades, as atitudes, os comportamentos têm que ser trabalhados em simultâneo na sala de aula e não é hoje que me vou dedicar aos conhecimentos, amanhã vou pô-los a fazer exercícios de rotina e, depois, no final do
30 capítulo vou verificar se eles sabem resolver problemas. Eu acho que as coisas não devem funcionar assim. Eu acho que tenho que tirar partido da capacidade dos meus alunos para resolver problemas na sala de aula e, estou a falar de resolução de problemas de Matemática, não é? Para introduzir os conhecimentos e para desenvolver conceitos e aprofundar os mesmos conceitos e, ao mesmo tempo, estar a trabalhar a capacidade de resolução de problemas. É evidente que quando peço aos meus alunos para me explicarem como é que pensam, como é que chegam a um dado resultado e que expliquem aos colegas como fizeram para chegar àquele resultado também estou, penso eu, a patrocinar a capacidade, o desenvolvimento da capacidade de comunicação, neste caso de comunicação matemática. O raciocínio vem hã!... por acréscimo, por arrasto, porque o raciocínio está sempre presente nas aulas de Matemática. Mesmo num exercício que pode ser entendido de rotina, eu posso estar a praticar um dado raciocínio mas, o que verdadeiramente me interessa é que eles desenvolvam a capacidade de

raciocinar matematicamente, a capacidade de resolução de problemas. É por tudo isto que eu me identifico muito mais com a segunda perspetiva. É o meu ponto de vista.

Ent. – Evidentemente! É precisamente os seus pontos de vista que eu quero. Como é do seu conhecimento, em 1989 levou-se a cabo a reforma do Sistema Educativo, reforma esta que se generalizou em 1994, creio. Em 2001, assistimos a uma reorganização curricular no Ensino Básico e, em 2004, a uma reforma no Ensino Secundário. Quais as razões ou motivos que terão ditado este movimento reformista no início do século XXI?

5 **E22MatSec.** – Hã!... Aquilo de que eu me lembro da área da Matemática, e estou sempre a cingir-me àquilo que eu conheço da Matemática porque em relação às outras
10 áreas eu vou sabendo algumas coisas mas, se calhar, não sou capaz de as sustentar nem de argumentar. O programa de matemática de 1991, e estou a falar do programa do
15 Ensino Básico, principalmente, já apontava as capacidades, tem uma tabela dos conhecimentos, uma tabela das capacidades e uma tabela das atitudes. Mas não é muito claro que, ou melhor, não dá indicações claras para a prática da sala d aula, para a sua
20 aplicação que, em meu entender, deve ser trabalhada a par. Eu acho que os professores se centraram sempre muito, muito nos conhecimentos e esquecem-se das outras componentes que é a capacidade de comunicação, a capacidade de raciocínio, a
25 capacidade de resolução de problemas. Tudo isto. E eu acho que, aí, houve uma necessidade de generalizar para todas as disciplinas ou para todas as áreas disciplinares e, obviamente também para a Matemática, especificamente o... e dar indicações claras
30 de que se tornava necessário trabalhar as competências.

Não sei se foi isso que esteve me causa. Sei quem é que esteve por detrás da ideia e da sua implementação, foi Paulo Abrantes, à época diretor do DEB e o documento é, claramente, o percurso da vida dele, da vida intelectual, didática e pedagógica. Isso percebe-se perfeitamente no documento das “Competências Essenciais”

Ent. – Também poderíamos citar outros nomes, nomeadamente a então Secretária de Estado Ana Benavente!

E22MatSec. – Claro! A Ana Benavente é outro nome de referência. E foi ela que levou o Paulo Abrantes para o DEB.

Ent. – Permita-me pegar nessa sua ideia do Documento “Competências Essenciais”. A par da Reorganização Curricular foi produzido, de facto, esse documento Orientador denominado “Competências Essenciais do Ensino Básico”, do qual constam as competências transversais, gerais e específicas da cada disciplina do currículo...

E22MatSec.- As dez competências...

Ent. – Curiosamente, a revisão curricular do Ensino Secundário não é acompanhada por um documento orientador análogo...

E22MatSec. – Pois não!...

Ent. – Como interpreta esta ausência de um documento similar no Ensino Básico?

5 **E22MatSec.** – Não sei! Não sei! O que eu sei é que em 1997 houve uma revisão curricular também no que diz respeito à Matemática. Houve, melhor dizendo, um reajustamento programático e... mas não sei claramente o porquê dessa alteração. Não sei e não vou estar para aqui a inventar.

10 **Ent.** – Mas não quer aproveitar a ocasião para analisar, para pensar em voz alta no assunto?

15 **E22MatSec.** – Não sei! Não sei! Apesar do programa de Matemática referir as capacidades e as atitudes. Está lá claro. Agora, no que se refere ao termo “competências” de facto, não está lá.

20 **Ent.** – Os programas das várias disciplinas do Secundário remetem para as competências, mas...

25 **E22MatSec.** – Sei que do programa consta os conhecimentos, as capacidades e estão mais aprofundadas em termos de processos e também as atitudes aparecem mais aprofundadas...

30 **Ent.** – Desculpe interrompê-la mas, tanto quanto julgo saber, no programa de matemática não aparece a referência às competências.

E22MatSec. – Pois! Também estava em crer que sim.

Ent. – Professora, o que entende, no essencial, por competência?

E22MatSec. – (gargalhada) Isso é muito difícil. Essa é uma pergunta muito difícil. Não me disse que me ia fazer perguntas complicadas (riso). O que é uma competência?

Uma competência, para mim, é o saber em ação e, este saber em ação engloba os conhecimentos, os conteúdos, sejam eles de que área forem, as capacidades, já me estou a repetir, e ainda as atitudes. É o saber mobilizar, o saber conectar, num dado momento, quando se está perante uma situação problemática, perante um qualquer desafio, ser capaz de ir buscar os conhecimentos, pôr em ação as suas capacidades de resolução de problemas, as representações.

Em Matemática estou a pensar nos desenhos, nos rabiscos, nos gráficos, em tudo, pois tudo são representações fundamentais. Os bonecos, dizer.. por exemplo estou a pensar no 1º Ciclo, uma menino a falar de rebuçados, ele necessita de ver os desenhos dos rebuçados ou em desenhá-los para perceber e para depois resolver o problema. Estas

representações, o saber fazê-las, tudo isso sustenta e vai modelando o pensamento e a, a manipular toda a informação, todo o manancial de conhecimentos para chegar à resolução da situação problemática ou do desafio colocado. Para mim, a comp..., ser competente é isto mesmo. Ou seja, é ser capaz de ir buscar os conhecimentos que estão mais escondidos, o que está lá na nossa memória mais profunda, ir buscar esse material, agarrá-lo e mobilizar para construir conhecimento novo. Novo conhecimento ou
5 responder a um qualquer desafio ou problema colocado.

Ent. – Continuando neste âmbito, como que é que a professora construiu este seu conhecimento sobre as competências?

10 **E22MatSec.** – (gargalhada) Eu fui sempre sensível aos desafios e, desde que comecei a minha formação inicial fui sendo desafiada pelas mais diversas circunstâncias e nos
15 mais diversos momentos. O desafio começou logo no estágio a trabalhar mais ou menos de acordo com este modelo. O meu estágio foi, parece-me, um pouco diferente do tradicional, mas já foi um tanto arrojado para a época. Por exemplo, o nosso Orientador
20 não nos exigia as famigeradas planificações, pelo menos aquelas planificações onde se metia tudo, objetivos, instrumentos, estratégias, etc.. O que nos era exigido é que
25 fossemos capazes de mostrar como é que íamos colocar os nossos alunos a pensar. Pô-los a pensar era efetivamente o mais importante, o que realmente valia. Não era a planificação, para cumprir o objetivo tal, vou usar esta ou aquela estratégia e, depois, no
30 final, avaliar e escrever que os meninos aprenderam isto ou aquilo e eu avaliei isto ou aquilo. Não era nada disto que importava.

A ideia era: eu tenho um dado conceito para trabalhar na aula e como é que eu vou colocar os meus alunos a trabalhar e a aprender esse mesmo conceito. O desafio era esse em todas as aulas, assistidas ou não. Portanto, comecei por um desafio que era trabalhar um pouco de modo diferente daquele com que trabalharam comigo.

Depois, tive a necessidade, senti a necessidade de aprender mais, de aprofundar os meus conhecimentos em Educação e, mais concretamente, os meus conhecimentos no que diz respeito aos modos de ensinar a Matemática pois, para ensinar matemática não basta ter conhecimentos matemáticos. Tão importante como esses conhecimentos são os processos, os modos de fazer passar a mensagem, o ensinar a Matemática., pôr os meus alunos a fazer Matemática. Este desafio levou-me a matricular num mestrado, mestrado este que, na parte curricular teve muito de matemática pura, mas também tive cadeiras d ensino da Matemática, o que me desafiou ainda mais.

Comecei, então, a fazer muitas leituras e um dos autores que li foi Paulo Abrantes e fiquei logo encantado com a sua perspetiva, com o modo como ele olhava para a Matemática e para o seu ensino. Então, resolvi contactá-lo, mandei-lhe um *mail*, ele aceitou receber-me e logo de seguida, acedeu orientar-me e orientou-me no meu trabalho de investigação. Como é natural, fui beber muito ao seu pensamento, à sua tese de doutoramento. O meu grande interesse era perceber como é que os alunos trabalhavam em grupo, em, em, na resolução de problemas em Matemática, em atividades de investigação. Trabalhar com Paulo Abrantes foi fantástico, foi muito, muito enriquecedor.

A seguir comecei a fazer parte de um grupo de investigação ligado à Associação dos Professores de Matemática há!... em que fomos em que nos dedicamos muito a trabalhar com os professores, vamos fazer experiências na sala de aula e escrevemos essas experiências. Escrevemos já um artigo, e essa experiência também é discutida em pormenor em grupo de discussão. O artigo também foi discutido entre nós, ao pormenor e, tudo isso, contribuiu muito para a minha formação, mais do que estar sentada em casa a ler os documentos que nos são enviados ou a ler um qualquer livro de um qualquer autor, por mais importante que ele seja. Mas com isto não quero dizer que seja a regra nas diferentes escolas. No que diz respeito à produção de materiais didáticos, e olhando para as várias escolas por onde já andei, não existe uma prática sistemática e regular de fazer este tipo de trabalho em conjunto, nem durante as reuniões de departamento, nem em momentos menos formais. Aquilo a que eu tive oportunidade de assistir com mais frequência nas reuniões, foi ao diálogo, por vezes a dois ou três, sem ter a preocupação de o alargar a todos os professores, sobre determinada estratégia de aprendizagem utilizada nas aulas ou, menos frequentemente, à partilha de fichas de trabalho construídas individualmente pelos professores.

Ent. – O que é, para si, um aluno competente em Matemática no final do Ensino Secundário?

E22MatSec. – Um aluno competente?

Ent. – Sim, no final do Secundário.

E22MatSec. – No Secundário! Mais uma pergunta difícil de responder. No final do Secundário os alunos são confrontados com um desafio que não se limita à conclusão do mesmo e que é a entrada na Universidade. E as coisas aí, começam a ficar um pouco complicadas pois aí começa, de facto, uma seriação dos alunos e, para mim, é muito triste que assim seja porque há alunos que são competentes, muito competentes, mas em

situação de exame podem não ser capazes de mostrar toda a sua competência, para além de que, num exame, não são medidas ou avaliadas todas as competências, mas apenas algumas. Além do mais, se nós pensarmos que um problema de Matemática pode não resolver-se, muitas vezes, numa hora, nem em duas ou até mesmo três. Muitas vezes, é preciso aquele *click* (faz o gesto com os dedos na testa) para o fazer e, esse *click* nem sempre, muitas vezes, naquele momento não se dá e, muitas vezes, dá-se num momento em que estamos a fazer outra coisa qualquer. Quem tem experiência do ensino da Matemática sabe do que estou a falar. Quantas vezes estamos perante um problema em que estamos a ter dificuldades em resolver, saímos, vamos tomar um café comos amigos e, enquanto rimos e conversamos com eles, dá-se o *click*, porque o nosso cérebro continua a trabalhar, continua na busca da resolução. Ele está lá dentro, escondidinho, está a pensar no assunto, embora nós, muitas vezes, não tenhamos consciência desse labor interior.

Portanto, eu acho que o Exame estraga todo este trabalho e não revela se os alunos são competentes ou não. Um aluno é competente, voltando assim, tentando centrar-me no
5 final do Secundário, um aluno competente... O que lhe posso responder está relacionado com aquilo que o Programa propõe ou exige. Assim, é de esperar que um
10 aluno se tenha apropriado de conceitos e de técnicas matemáticas enquanto se confrontam ou são confrontados com situações, de tal modo que, face a situações, desafios ou problemas realistas, sejam capazes de manipular ou mobilizar hã!... hã!... os
15 conhecimentos adequados, os conhecimentos científicos por forma a dar respostas próprias e não propriamente decalcadas de outrem. As competências em Matemática pressupõem, portanto, um corpo coerente de conhecimentos, atitudes ou capacidades,
20 habilidades. É preciso saber escolher não só as ferramentas que se podem utilizar na resolução de um qualquer problema, bem como no seu manejo.

O aluno deverá ser capaz também de explorar, procurar generalizações, fazer conjeturas
25 e raciocinar logicamente; ser capaz de comunicar os conceitos, os raciocínios ou as ideias, com clareza e rigor lógico. Ser portador de um espírito tolerante, cooperação e
30 respeito pelo pensamento dos outros.

Se calhar, estou a fazer... a minha ideia pode parecer um bocadinho confusa. Eu olho para o conhecimento matemático e para as competências matemáticas como algo muito dinâmico. Não posso ver o conhecimento só, isolado, em que o aluno é capaz de enunciar o “Teorema de Losano” ou o “Teorema de Kachi”, ou dominar as “Regras da Derivação”. Isso é importante, mas mais importante é ser capaz de mobilizar todo esse

conhecimento em situações, na resolução de problemas, de desafios e, assim, construir conhecimento. Para mim, a competência é isto, é uma coisa muito dinâmica em que entra o conhecimento, as capacidades, as aptidões, as atitudes. Não sei se estou a responder à pergunta (sorriso sonoro).

Ent. – Professora, acha que este modelo curricular baseado nas competências implicou uma mudança substancial nas práticas dos professores?

E22MatSec. – Está a falar dos professores de um modo geral?

Ent. – Sim, muito embora esteja mais à espera que se refira aos colegas de grupo porque são aqueles que, teoricamente, estão mais próximos da professora.

E22MatSec. – Aqui eu sou muito crítica. E vou ser muito crítica. Aí vou ser muito crítica. Hã!... Hã!... e atenção, não sou eu apenas que sou muito crítica.

Em 2001, a APM fez um diagnóstico sobre o ensino da Matemática e concluiu que muitos professores continuavam a trabalhar à moda antiga, continuavam a centrar a sua atenção nos conhecimentos, na repetição mecânica dos exercícios, continuavam a trabalhar de acordo com a aula tradicional, expositiva. Isto foi em 2001. Passados estes

5 anos todos, e já lá vão bastantes, mesmo com a introdução do novo programa, este novo programa dá indicações claras de que o ensino da Matemática deve ser exploratório,

10 mas eu continuo a achar que muito do que se faz na sala de aula tem a ver apenas com a transmissão do conhecimento matemático e com a rotina dos exercícios. O saber em ação, o ensino exploratório, as competências, são pura e simplesmente esquecidas.

15 Infelizmente ainda continua muito a ser assim. Vai-se dando alguns passos para isso, para a mudança, mas é muito difícil a um professor mudar quando ele não sabe para o que é que se muda, não é? Se ele não sabe é óbvio que não se sente confortável e,

20 portanto, tende a trabalhar da forma como se sente mais confortável. Isto acontece porque, no ensino exploratório, o professor vais estar muito mais exposto aos seus alunos, muito mais do que aquilo que as pessoas julgam.

25 Numa aula tradicional, o professor fala durante a aula toda, escreve no quadro, mas ele fala aquilo que quer e é ele quem controla tudo e todos. No ensino exploratório não é

30 assim estamos a pôr-nos, estamos a correr um “grande risco”, entre aspas, porque estamos a dar oportunidade aos alunos de pensar connosco e, quando damos ao aluno a oportunidade de pensar podemos ser surpreendidos logo na primeira esquina utilizando, assim um, passo a expressão não é?, podemos ser apanhados logo na primeira esquina, em que os alunos pensão em caminhos que não me ocorreram. Quando eu estou no ensino exploratório, eu tenho que ir para a sala de aula com um sincero e verdadeiro

espírito de abertura, com a humildade suficiente de mostrar as minhas fragilidades pois, faz parte de nós, da natureza humana, não sabermos ou não dominarmos tudo.

Ent. – Quer concretizar de um modo mais objetivo o que é isso do ensino exploratório em Matemática? Acha que ele vai ao encontro do desenvolvimento das competências?

E22MatSec. – O ensino exploratório da Matemática exige do professor muito mais do que uma identificação e seleção das tarefas a desenvolver na sala de aula. Privilegia-se a seleção de uma tarefa adequada e valiosa pois ela tem que ter sempre implícita uma determinada oportunidade de aprendizagem.

Uma aula exploratória típica é geralmente organizada em torno de 3 ou 4 momentos: o momento do lançamento da tarefa, o momento de exploração pelos alunos e a fase de discussão e sintetização.

No primeiro momento, o professor apresenta a tarefa aos alunos e esta é, frequentemente, um problema, um desafio, ou uma investigação, exigindo interpretação por parte dos alunos. Ou seja, os professores devem assegurar-se, num tempo muito reduzido, que os seus alunos entendem o que se espera deles e que se sintam desafiados a fazê-la, estabelecer o tempo para a realização da mesma e gerir os recursos a usar e definir os modos de trabalho deles.

Na fase da exploração o papel do professor é apoiar os alunos no respetivo trabalho autónomo, que pode ser realizado individualmente, a pares ou em grupo, mas há!... tendo sempre a atenção ou o cuidado no sentido de garantir que todos e cada um participam de modo produtivo. Aqui há um ponto importante a realçar, ou seja, os comentários ou as respostas que o professor der às dúvidas colocadas pelos alunos, nunca devem reduzir o nível de exigência cognitiva da tarefa, bem como não indiquem um caminho único, ou uma única estratégia da sua resolução para que não ponha em causa a possibilidade de, no momento seguinte, os alunos há!... há!... há!... se sintam motivados para a discussão dos resultados e estratégias utilizadas.

O professor precisa também de garantir que os alunos se preparam para apresentar o seu trabalho à turma toda e que produzem os materiais adequados em tempo útil para a fase de discussão. Enquanto isso, o professor tem de selecionar, a partir da sua rápida observação e apreciação das produções dos alunos em resposta à tarefa, as soluções que avalia como contribuições positivas para a discussão coletiva e estabelecer a sequência da sua apresentação pelos alunos (Stein et al., 2008).

Na última fase, discute-se coletivamente as resoluções escolhidas. Aqui, o professor tem que dirigir esta discussão, ou seja, deve gerir as intervenções e interações dos diferentes

alunos, bem como promover a qualidade matemática das suas explicações e argumentos. Aqui também é importante que o professor seja capaz de manter um clima positivo e de verdadeiro interesse na discussão e tentar que todos os alunos tomem parte nesta discussão (silêncio).

E qual é ou deve ser o principal objetivo da discussão das resoluções? Muito mais do que a comparação e o confronto das resoluções encontradas pelos alunos, que concorra para que estes façam novas aprendizagens relevantes, não só sobre os conceitos, procedimentos ou processos, mas também sobre os modos legítimos de produção do conhecimento matemático.

O final da discussão é o momento de institucionalização das aprendizagens que toda a turma deve reconhecer e partilhar, e neste momento tanto podem surgir novos conceitos ou novos procedimentos que emergem dessa discussão, bem como revistos ou aperfeiçoados conceitos e procedimentos já conhecidos e aplicados.

Ent. – O professor está convencido que muitos professores não trabalham de acordo com este modelo?

5 **E22MatSec.** – Como lhe dizia há pouco, muitos professores continuam a trabalhar à
moda antiga. É que o desenvolvimento de um ensino exploratório constitui uma prática
10 complexa e, nomeadamente, no respeitante ao terceiro momento, ao da orientação das
discussões matemáticas.

Com esta modalidade de ensino, os alunos podem, assim, perceber, que o conhecimento
15 é assim mesmo, que o aprender é isto mesmo, é construir o conhecimento, é ter
humildade, é reconhecer as insuficiências, que um professor não sabe tudo, não pensa
em tudo ou em todas as possibilidades, é reconhecer que há vários caminhos para
20 chegar a um mesmo ponto, que há várias perspetivas sobre um mesmo assunto. É um
risco. É um risco. É, por isso, os professores demoram tempo a mudar. Demoram e vão
25 continuar a demorar.

Outra coisa que eu acho que falha, que falta e que eu senti agora, quando estava a fazer
o acompanhamento da aplicação do novo programa de Matemática, é a formação e uma
30 formação mais próxima do professor. Não é aquela formação que, no final de um dia de
trabalho nos fecham numa sala e desbobinam um conjunto de dados, de perspetivas e
que dura durante x semanas. A formação de que eu falo é uma formação mais próxima e
mais amiga do professor. Nós, os acompanhantes, temos que ir à sala de aula dos
formandos e trabalhar com eles; eles têm que vir às nossas aulas e verem como nós
trabalhamos; é discutirmos, em conjunto o que fizemos, como fizemos e porque fizemos

daquele modo. É partilhar experiências e conhecimentos, verdadeira partilha, trabalho de cooperação. Mas isto implica investimento, como é óbvio. Mas a experiência que tive aquilo que eu vi das sessões de acompanhamento dos professores do 1º Ciclo, em que os professores estiveram nessa formação de maior proximidade, eu vi uma grande modificação de práticas. Posso dizer que tive a oportunidade de constatar essa mudança nos professores do 1º Ciclo. Eu acho que esta mudança faz muita falta também no 2º Ciclo, no 3º e no Secundário. Mas, esta formação de proximidade em que o formador vai à sala de aula do formando e que este vem à sala de aula do formador verem, experienciarem o modo como se trabalha e o caminhar em conjunto, em caminhar com alguém com mais experiência ou com alguém com mais vontade de experimentar e com menos medo de errar, é deveras importante. Pelo menos é o que eu penso. E isto, nos 2º e 3º Ciclos e no Secundário está a faltar. Porque eu vi com a formação que tive a oportunidade de dar, hã!... que as pessoas... pronto, elas até concordam comigo, mas mudar as práticas, isso é mais difícil. É muito difícil.

5 **Ent.** – Pegando nessa sua ideia, o que é que impedirá a mudança das práticas dos professores? Que obstáculos ou barreiras identifica na implementação deste modelo curricular fundado nas competências?

10 **E22MatSec.** – Hã!... Eu creio que já fui dizendo ao longo desta conversa. Olhe, eu já andei por várias escolas e tenho experiências diferentes. Naquelas que, podíamos dizer,
15 de tamanho pequeno ou médio, pode-se trabalhar de modo diferente do que nas escolas grandes, que tenha uma população de mais de 1000 alunos. Aí nós debatemo-nos com muitos obstáculos ou constrangimentos, quer a nível do número de intervenientes no
20 desenho e desenvolvimento de projetos, quer quanto a recursos disponíveis e a tempo. A qualidade sofre com imensos problemas de ordem burocrática, administrativa que têm que se resolver. Um outro pormenor ou “pormenor” é que nestas escolas é muito mais
25 complicado para não dizer impossível encontrar espaços e tempos para a partilha de ideias, de materiais, de experiências.

30 Mudar é sempre muito difícil, muito complicado. Mais difícil é quando mudar implica chegar à sala de aula e expor-me, estar sujeito a mostrar as minhas fragilidades. Por outro lado, preparar este tipo de aulas dá muito mais trabalho ao professor, é mais exigente para o professor, muito mais do que dar uma aula expositiva. Numa aula expositiva, como já deixei dito, eu controlo tudo, vou até onde quero; numa aula de ensino exploratório é muito mais complicado porque eu tenho que ter em linha de conta aquilo que vou seleccionar, os materiais que vou levar para a sala de aula, as estratégias

que vou seguir e os instrumentos que vou utilizar, bem como tenho que imaginar uma grande multiplicidade de cenários porque os alunos... aquilo que eu levo para uma turma pode não ser o mais adequado para outra. Por exemplo, isso é óbvio, enquanto que numa aula expositiva eu vou por ali fora e quem quiser que me acompanhe, o *feedback* que vou tendo é relativamente reduzido quanto ao que os alunos estão a compreender ou não. È só aquelas perguntas: “Compreendem?”; “Então, digam-me lá...” e eles respondem aquilo que eu já estou à espera. Ou então, faço aquelas perguntas que apenas dois ou três alunos são capazes de responder e eu vou ficando contente. Naquela aula tradicional o aluno respondeu-me, dois ou três responderam-me e eu continuo sossegada da minha vida porque todos estão a compreender, quando, na verdade, mais de metade dos alunos já foram à vida porque não ouviram nada, não compreenderam nada. Numa aula de ensino exploratório, é muito, muito complicado, porque é a tarefa que eu tenho que selecionar, a tarefa tem que ser adequada com aquilo que os alunos... para aqueles alunos que eu tenho diante de mim e não para um aluno médio tendo, portanto, em conta os seus conhecimentos, as suas capacidades, e eu tenho que ter esse *feedback* para, a partir do que eles já sabem construir um novo conhecimento e eu tenho que me movimentar pela sala de aula para monitorar o que estão a fazer mas, ao mesmo tempo, estou a promover a sua autonomia, autonomia esta que é fundamental para o desenvolvimento das competências, outra coisa que não podemos dissociar das competências é, precisamente, a autonomia do aluno; tenho que andar pela sala para ver o que eles estão a fazer e ouvi-los, compreender o que eles estão a dizer, as suas dúvidas, as suas dificuldades e tenho que lhes dar um feedback que lhes seja útil, que lhes permita crescer no conhecimento matemático. Não é responder-lhes, como muitas vezes se ouve: “Isso está tudo mal. Agora, vais apagar tudo, e vais fazer assim, assim e assim”. Não é nada disso. O feedback que eu devo dar, as dicas que eu tenho de dar têm que ir ao encontro daquilo que eles estão a fazer. E isso não é tarefa fácil e mais difícil é em turmas de 28/30 alunos e com as 5 ou 6 turmas que cada professor tem. Isso é difícil, sob pena de ser eu a responder e de fazer o trabalho, o estudo por eles. Eles têm que descobrir com a ajuda do professor. É necessário avaliar, a cada momento, o trabalho dos alunos e este também será um dos medos dos professores, porque acontece que, muitas vezes, nem eu sei, naquele momento, responder e, portanto, este avaliar é uma tarefa difícil pois nem sempre sei se está certo ou não.

Muitas das vezes... é porque é um grande risco, eu não sei se está certo e preciso, muitas vezes, de dar mais uma volta ou até parar e pegar no papel e ir testar e tentar perceber o que valida, quais são aqueles teoremas todos que nós temos e que estão todos guardados na nossa sacola, não é?, que não está ali à mão, eu tenho que o ir buscar para ver se aquelas propostas dos alunos são válidas ou não. E isso é difícil. É preciso ter muita Matemática também. É que não basta a atitude, o querer, o empenhar-se na resolução, é preciso saber muita Matemática pois é preciso perceber o alcance daquilo que eles estão a fazer. Este trabalhar em direto, sem rede não é uma tarefa fácil. E também não é nada fácil gerir, no final, a discussão com os alunos das suas propostas. É que muitos alunos vão colocando questões aos outros sobre o modo como resolveram e nós temos que estar ali a mediar, a gerir, ver se as perguntas são pertinentes ou não, se são úteis para aquele problema ou desafio, se visa trazer conhecimento novo, se está a levantar-se ali outro problema ou desafio e nós vamos ter que ir validando tudo isto sem sermos nós a dar-lhes as respostas. Se a ideia é levar os alunos a pensar, essa tarefa dá muito, muito trabalho. Eu saio de uma aula destas completamente estafada, saio estafada. Era muito mais fácil e mais confortável estar sentada na minha secretária e dizer. “Façam os exercícios da página x até à página y” e, no fim, resolver os exercícios no quadro e ir-me embora. Era muito mais simples.

Ent. – Está a lembrar-se de mais algum obstáculo?

E22MatSec. – Estes são, acho que são os principais. O conhecimento matemático também é, porque implica estudar e, é certo, que muitos alunos não estão para aí virados. Poderia referir também, acho que já falei nisto, no número de alunos por turma. Eu, para tentar ultrapassar esta dificuldade, trabalho muito em grupo e, quando os alunos começam a trabalhar bem em grupo, ou seja, com entusiasmo, com empenhamento, com querer, com diálogo e partilha eu passo a ter 8 grupos e não 30 alunos. Estes 8 grupos são como se fossem 8 alunos, é como se fossem 8 alunos na sala. Mas o trabalho de grupo, o levar os alunos a trabalhar verdadeiramente em grupo, também é um trabalho moroso. Eu, este ano, este ano, é uma turma que eu tenho desde o 7º Ano, no 8º Ano eu ainda não tinha sido capaz de pô-los a trabalhar em grupo, pelo menos como eu acho que deve ser o trabalho de grupo. Mas, quando assim é, altero a estratégia e coloco-os a trabalhar em pares. E, de vez em quando, lá os coloco a trabalhar em grupo. Se as pessoas não conseguem coloca-los a trabalhar em grupo, ou se os alunos não conseguem desenvolver esta competência de trabalhar em grupo, de facto

20 o número de alunos é uma barreira difícil de ultrapassar, pois não temos possibilidade de fazer um trabalho individualizado.

25 Um outro argumento que se ouve muitas vezes é a extensão do Programa de Matemática mas, agora, o trabalho está mais facilitado, acho eu, porque temos 3 blocos de 90 minutos e, assim, o programa é exequível. O Programa consegue-se, mas também acho
30 que se consegue trabalhá-lo em toda a sua extensão porque tenho alguma experiência nesse, no trabalho de grupo, neste tipo de gestão de trabalho. Um professor sem experiência vai sentir dificuldades e vai precisar de mais tempo para trabalhar deste modo.

De facto, o tempo é um elemento fundamental mas se nós nos habituarmos, desde o princípio, se trabalharmos com os nossos alunos estas modalidades de trabalho, a meio do ano é meio caminho andado. O tempo que se perde no início é recuperado posteriormente e, por volta do meio do ano eles começam, nós damos-lhe o papel com a tarefa e eles começam a trabalhar de imediato, percebe? É diferente. Agora, se nós não trabalhamos com eles a competência da autonomia, se não os habituámos a ser autónomos, a terem espírito de iniciativa, nunca lhes dermos tarefas com tempos determinados para as realizarem, eles vão estar sentados à espera que eu debita a matéria e que lhes demos as respostas. Então o programa vai ser extenso, demasiado extenso.

Também há outra coisa que... a propósito do, do tempo e da gestão do tempo, há uma coisa que eu faço muito nas minhas aulas e principalmente naqueles momentos do trabalho de grupo. Eu avalio até que ponto, a dado momento da aula, ao passar pelos vários grupos, se os alunos estão de facto a trabalhar e estão a investir e precisam de mais tempo ou se lhes der mais tempo é para eles estarem a fazer mais do mesmo. Se for para estar a fazer mais do mesmo, é melhor parar por ali e avançar para o momento da discussão com todos os alunos da turma. No, no..., durante a aula tomar este tipo de decisões é, por vezes, muito difícil porque nós nunca temos a certeza que se dermos mais 10 minutos eles até faziam mais e melhor. E, às vezes, não é nada disso e, tomar a decisão naquele momento é difícil. É trabalhar sempre um pouco em cima do arame. Mas, muitas vezes, ela é necessária, é necessário tomar a decisão pois eles não vão... eles vão fazer mais do mesmo e, então, o melhor é parar e arrancar para aquilo que é realmente importante. Vamos para a discussão em grande grupo, nesta eu faço aquelas perguntas que eu trago na manga para orientar o debate, a tal preparação que é necessária fazer em casa, e avançar porque, senão, só estamos a perder tempo. E muitas

20 pessoas insistem que “Se eu tenho 50 minutos para o trabalho de grupo, vou usar esses
50 minutos”, sem flexibilidade para dar mais tempo, se tal se manifestar necessário ou
25 encurtá-lo se, por acaso o tempo distribuído foi exagerado. A gestão da minha aula tem
que ser dinâmica e, isso, dá trabalho, dá muito trabalho.

Ent. – Das ideias que tem partilhado comigo, julgo poder inferir que, de algum modo, a
30 professora, entende a resistência à mudança por parte dos professores como algo
natural.

E22MatSec. – Eu compreendo essa resistência. É difícil, é difícil mudar. O papel do
professor no ensino exploratório é muito mais complexo, é muito mais exigente. E
muito, mas muito mais complexo. As pessoas acham que não, que nós andamos para ali
a passear pela sala de aula, dizemos umas coisas aos alunos. Mas não é. É, é muito,
muito mais complexo e, daí eu compreender a dificuldade que os professores
manifestam em mudar as suas práticas, e que os professores sintam esses obstáculos
todos e sentirem-se mais confortáveis na sua aula expositiva, tradicional. Eu acho que já
referi.

Para levar, motivar os professores a modificar as suas práticas era necessário uma
aposta forte na formação, na formação mais próxima, se é que se pode chamar de
próxima. É sobretudo ao nível das práticas partilhadas que os professores precisam de
ser apoiados. Eles precisam e querem ser ajudados, apoiados sobretudo no terreno.
Querem ser acompanhados por alguém que os motive, lhes transmita segurança, lhes
esclareça as dúvidas e apontem caminhos. Frequentemente, a quando da formação,
sentem-se esclarecidos, mas depois falta-lhes o suporte continuado na aplicação prática
do que aprenderam. Uma formação semelhante aquela que estamos a partilhar com
os professores do 1º Ciclo, em que o formador vai à sala de aula dos seus professores-
formandos, os professores-formandos vão assistir às aulas do seu formador porque é
vendo, observando o que se faz e como se faz ou pode fazer que vamos perceber,
compreender melhor.

Ent. – Professora, posso inferir do seu discurso que os professores não tiveram acesso a
formação adequada para trabalhar com as competências, para trabalhar as competências
5 com os seus alunos!

E22MatSec. – Eu acho que formação foi havendo, que há muita formação nesse
sentido, só que também acho que ela não é suficiente ou, pelo menos não está a atingir
10 os seus objetivos. Porque a formação que tenho vindo a falar, eu completei agora 3 anos
de acompanhamento de professores do 1º Ciclo ou em que fui professora-acompanhante

na implementação dos novos programas de Matemática, em que nós tínhamos uma reunião um vez por mês para discutir as nossas experiências, reunião esta que durava 3, 4 horas e esta reunião faz parte do processo e é uma parte fundamental. Não, não é nem pouco mais menos suficiente. Não dá para nada. É apenas um bocadinho, é uma espécie de lançar a migalhinha e uns agarram e por si vão e arriscam, mas outros, mais tímidos ou mais temerosos não arriscam, não conseguem, não compreendem... porque é preciso compreender o potencial desta modalidade de formação, deste tipo de ensino e, muita gente não compreende. Não conseguem compreender, não conseguem ver as potencialidades desta modalidade, não compreendem que, com ela, os alunos aprendem mais e melhor. E isso porque acham... muitas pessoas acreditam que, por dizer, se aprende. E estão a esquecer-se da própria experiência deles.

Aprendemos a ouvir, a manipular, a conectar lá dentro, no nosso cérebro, tudo e a... há uma dinâmica em tudo isto, não é?, e a fazer Eu acho que a formação é insuficiente ou a formação disponível não é a mais adequada, as metodologias utilizadas não são as mais adequadas para sensibilizar os professores a operarem a mudança necessária.

Eu, na experiência enquanto professora-acompanhante da implementação dos novos programas de matemática, senti que algumas professoras agarraram algumas coisas, quiseram mudar e fizeram-no, mas outros não. Por outro lado, estamos num momento muito complicado para os professores, muitas mudanças são exigidas ao mesmo tempo, e aos mais variados níveis. Neste momento, uma boa parte dos professores não têm certeza quanto ao seu lugar na escola. Agora, nem os professores do quadro estão seguros na sua escola. E isto deixa marca.

No tempo da Ministra Maria de Lurdes, foi aquele ataque despropositado aos professores; há um ano atrás eram os nossos vencimentos, foi o corte nos nossos vencimentos. E tudo isto não ajuda nada. As pessoas estão esgotadas. Depois, é o aumento da carga horária dos professores, os papéis, os relatórios para isto e para aquilo, relatórios que ninguém lê, que ninguém quer saber, e não podemos esquecer todo aquele reboiço, aquele inqualificável processo de avaliação. Depois, as pessoas chegam a casa, exaustas e, como é óbvio, pouco disponíveis para fazerem o investimento necessário a nível da preparação das aulas e das práticas na sala de aula.

Há uma outra coisa que gostaria de referir e que eu acho que ajudou muito nas mudanças que tive oportunidade de constatar e foi a figura das assessorias nas aulas de Matemática. Com o Plano da Matemática, uma das medidas que muitas escolas tomaram foi terem 2 professores de Matemática na sala de aula. E isso ajudou muito,

5

10

15

20

mas lá está, mas a quem quis mudar, quem não quis também não ajudou grande coisa. Aqueles que se disponibilizaram a mudar mudaram, os outros é como tudo, continuaram confortavelmente no ensino tradicional. Por isso, em matéria de mudanças, vai haver sempre aqueles que arriscam, que assumem a mudança, que buscam formação para melhorarem, e outros que se deixam andar na sua rotina. Haverá sempre destes professores, não é?

Ent. – Há pouco dizia que com a aplicação do modelo das competências os alunos aprendiam mais e melhor. Tem ou conhece evidências deste tipo de trabalho no que aos resultados escolares diz respeito? Este modo de trabalhar contribuiu para um maior sucesso dos alunos?

E22MatSec. – Em termos genéricos, não tenho. O que tenho tem a ver com a minha experiência. E a minha experiência diz-me que os alunos aprendem mais e melhor. Isso é claro, é muito claro para mim. A experiência que tenho com os meus alunos, e eu não tenho modo de comparar com o ensino tipo expositivo, porque trabalhei sempre mais ou menos desta maneira, embotas tenha nas minhas aulas momentos que podem ser chamados de expositivos, mas isso é inultrapassável. Há momentos que eu tenho de explicar algo que os alunos não sabem nem têm que saber. Para além do mais, os alunos também têm que saber ouvir, atribuir importância à necessidade da atenção ao outro, de ouvir o que o outro tem para nos dizer. Mas, de uma forma geral a minha prática vai ao encontro do ensino exploratório e considero que com esta minha abordagem didática e pedagógica, preparo melhor os meus alunos para os desafios, para os problemas e para a resolução dos problemas, porque eles têm que ligar a Mate... eles vêm a Matemática como aquela lista de teorema 1, teorema 2, teorema 3, definição, etc., vêm como algo dinâmico. E a Matemática é dinâmica, é uma ciência dinâmica, não é um corpo de conhecimento ali acabado e estruturado. Ela é construída numa dinâmica. E, modestia à parte, eu acho que os meus alunos veem isso claramente. Veem e estabelecem conexões entre vários há!... há!... temas da Matemática, porque eu exijo isso sempre. Nas minhas aulas há sempre as conexões entre Geometria e Álgebra, a Álgebra e a Teoria dos Números. E acho que isso verifica-se porque, muitas vezes, eles recorrem a coisas feitas num passado mais recente, ou “Nós já falamos disso...”, ou alguém lembra-se “Isso faz-nos lembrar alguma coisa que já fizemos ano passado”. E faz lembrar, porquê? Porque o processo, o... nem é, às vezes, o conhecimento, é mesmo o processo que está em causa, que eles vão buscar, que eles utilizaram na resolução de um dado problema e vão buscá-lo para o resolver.

15 Algo que eu me lembro que resultou bastante foi no “pensamento algébrico” do 7º Ano,
 hã!... para ir procurar um “termo longínquo” numa sequência de números. O
 interessante foi que a ideia é que os alunos chegassem ao “termo geral”, mas houve um
 20 menino que seguiu um caminho completamente diferente, caminho que eu não estava à
 espera. E, e mostrou aos colegas que era um caminho válido, eles mostrou isso aos
 25 colegas. E, curioso, é que os colegas nunca mais utilizaram o processo antigo, o
 processo a que estavam habituados a utilizar, aquele que eu queria que utilizassem, mas
 aqueles que foi utilizado pelo colega da turma. Utilizavam sempre, sempre, sempre o
 30 processo do colega. E, este ano, quando estávamos a tratar do “pensamento algébrico”,
 eles voltaram a utilizar o processo do colega. E isto é, para mim, é o conheci..., isto está
 profundamente relacionado com as competências, não é? Os alunos manipulam a
 informação disponível e constroem conhecimento novo. Eles... é um processo dinâmico
 e isso, ara mim, é precisamente o que consiste trabalhar as competências. Se fosse eu,
 enquanto professora a dizer, “faz-se assim e assim”, se calhar, metade da turma não
 teria aprendido pelo processo por mim ensinado ou que que queria que eles
 aprendessem. E, o outro, era válido e, por isso, eu deixei-os ir. Eu acho que, assim, os
 alunos ficam mais dotados de ferramentas para irem mais além, para resolver os mais
 diferentes desafios. Isso, para mim, resulta claro. Para mim, é claro.

Mas há ainda a referir algo que, há pouco, quando falávamos dos obstáculos ao
 desenvolvimento de um ensino fundado nas competências não referi e que são os
 Exames Nacionais. Os exames causam constrangimentos aos professores e aos alunos.
 O aluno sabe que tem de estar formatado para aquele tipo de Prova e o professor
 também sabe que não pode escolher um exame específico para aquele aluno. Nos
 Exames pede-se uma coisa, e nós, durante o ano, andamos a fazer outras ou pedem-nos
 para nós fazermos outras. Depois temos a publicação dos resultados. Para além da
 publicação dos rankings. Com comparações... ou sem comparações, que o problema é
 não terem comparação nenhuma, não é? Dos vários intervenientes naqueles resultados.

Ent. – E, como explica isso?

E22MatSec. – (Gargalhada) Política. Eu acho que aí entra a política. O que está em
 causa é a Política. É mesmo, é a Política que define isso.

Ent. – Mas, os professores, não deveriam...

E22MatSec. – Insurgir?...

Ent. – Sim! Então, anda-se a trabalhar de um determinado modo, para determinados
 5 objetivos ou finalidades...

E22MatSec. – Nós andamos 3. No Ensino Secundário, andamos 3 anos e, prova disso, hã!... hã!... (silêncio).

Ent. – Anda-se 3 anos a trabalhar de acordo com determinadas estratégias e metodologias para ir ao encontro do que é pedido, e que é a competencialização dos alunos e, depois, o Exame que...

E22MatSec. – Realmente não há explicação para isso. A única explicação que eu encontro é política. Para mim é, é o que está em causa. E, prova disso, foi a Prova Intermédia do 9º Ano que foi uma prova de bradar aos céus.. Este é o termo mais correto ou, pelo menos, o que eu encontro para descrever a discrepância entre o que se pede que nós, os professores, trabalhemos durante o ano e aquilo que depois, suas excelências exigem nas Provas ou nos Exames. Foi algo de chocante o tipo de linguagem utilizado, o tipo de, de, de raciocínios exigidos aos alunos do 9º Ano, raciocínios esses que eram do nível de um 10º Ano, de um 11º Ano, claramente. Não dá para entender. Não eram conhecimentos, porque muitas pessoas perguntaram: “Mas aquela matéria é do 9º Ano!”. De facto era, mas a formas como as questões eram colocadas, a linguagem utilizada era, isso sim, adequadas para um 10º Ano, nível em que os alunos já dominam outro tipo de linguagem, já têm até outro nível cognitivo, ou um nível cognitivo mais desenvolvido que lhes permite... E isso era, de facto, razão para nos insurgirmos. Não sei porque é que não nos insurgirmos. Os Exames não têm que ser difíceis. Fica-se com a noção clara de que os Exames são uma forma de seleccionar. Somos uma classe pacífica, melhor, amorfa. Acatamos tudo. Vem um, altera um dado elemento, vem outro altera esse elemento por um outro, vem outro ministro e diz que esse elemento não serve e, nós, acatamos tudo. Não nos rebelamos.

Mas, repito, o que está por detrás disso é a Política pois, cada governo, assim que assume funções implementa um ensino ou dá indicações para um ensino de acordo com as suas ideias, com a sua ideologia, política esta, muitas vezes, que não é sustentada nas avaliações já feitas, nas investigações ou trabalhos já desenvolvidos, que muita gente perde porque... Há gente que trabalha toda uma vida à procura de melhorar o ensino, investigam e publicam e os nossos políticos ignoram esse conhecimento acumulado e que é muito valioso, e olham para o estrangeiro como se fosse a solução dos nossos problemas. Copiam os modelos estrangeiros esquecendo, muitas vezes, o muito e bom que existe em Portugal, e toma medidas que não lembra ao diabo, que não lembra a ninguém e que, frequentemente, soa a retrocesso.

5 **Ent.** – Dizia há pouco quando falávamos das resistências dos professores aos novos desafios curriculares e às novas metodologias que eles exigem, que nem toda a gente sente motivada para a mudança, nem toda a gente mudou...

10 **E22MatSec.** – Eu acho que a resistência é mesmo isso. Eu acho que é, é um bocado aquilo que foi dito há pouco. É uma moda para muita gente. É uma moda e eu fiz
15 sempre assim e vou fazer sempre assim e quero lá saber... É um bocadinho isso. Não estou para me chatear. Vou à escola, dou as minhas aulas e como ninguém vai ver o que eu faço nas aulas não me chateiam, hã!... é isso que também acontece. Dentro da minha
20 sala, em princípio faço o que eu bem entendo. Sumario, dou ou debito a matéria e ando confortável na minha vidinha porque eu tenho outras preocupações para além da escola. Eu acho que é um bocado isso. De certeza que há resistentes, podem não ser visíveis...
25 eu não conheço ninguém que diga frontalmente, inequivocamente “Eu não faço isso porque não sei quê...”, Mas com toda a certeza que há gente que não faz como é determinado legalmente, tenho a certeza disso. Mas resistem, calados, silenciosos,
30 muitas vezes fazendo que fazem sem fazer, formalmente até farão, mas na prática, no dia a dia, nas suas práticas continuam a fazer como sempre fizeram.

Ent. – E na sua experiência profissional nunca encontrou gente que dissesse “Eu não faço desse modo porque para mim, o melhor modelo ou a melhor forma de trabalhar para...”

E22MatSec. – Claro que já encontrei pessoas dessas. Conheço pessoas que dizem de uma forma clara que não mudam porque continuam a pensar que o único ensino verdadeiramente válido é o ensino tradicional e consideram que o ensino exploratório, por exemplo, o que traz é só uma grande confusão para a sala de aula e que não produz propriamente aprendizagem. Para eles fica tudo no ar, fica tudo a pairar no ar e que os alunos não aprenderão grande coisa. Hã!... porque é difícil. E porquê?

Porque eles não sabem trabalhar as competências, porque só para enumerar o “Teorema de Pitágoras”, e falo deste porque é muito famoso, eu para fazer aprender o “Teorema de Pitágoras”, não preciso de fazer aquilo que tu fazes. Eu chego à sala e digo-lhes, descreve-o e pronto.

Esses colegas esquecem-se que trabalhar as competências não é bem a mesma coisa que trabalhar os conhecimentos, trabalho que exige novas metodologias, nomeadamente a resolução de problemas, de desafios, trabalho de projeto e que já não basta apenas debitar, de cor e salteado o “Teorema de Pitágoras”. É fundamental sabê-lo aplicar nas situações que não parece... É que não... Muitas vezes, quando se olha, não se está a

5 pensar “Vou utilizar o Teorema de Pitágoras”. E isto as pessoas não reconhecem porque estão habituadas a fazer mais do mesmo nas suas aulas.

10 **Ent.** – Professora, como deve saber, recentemente, o ministro Nuno Crato, por despacho, aboliu as competências do currículo e recentrando esse currículo naquilo que ele designou de “conhecimentos essenciais”...

15 **E22MatSec.** – (Riso sonoro) É mais uma daquelas questões políticas de que eu falava há pouco. É mais uma questão política. Mais umas quezílias, provavelmente, que deveriam andar por ali, pelos meandros do poder, da 5 de Outubro. Mas acho que
20 vamos voltar atrás, claramente, Para mim essa medida marca um nítido retrocesso. Mas, como um colega meu diz muitas vezes, e ele tem muita experiência do ensino, já cá anda há muitos anos, “Os ministros passam e nós cá vamos ficando, portanto, quando
25 ele sair do governo as medidas por ele implementadas também saem”.

E (riso), a nossa esperança é essa mesma, É que as coisas mudem, é que esta medida
30 tomada por Crato mude, apesar de ter apenas 6 meses de vida. Esperamos que as coisas mudem e retomem o caminho certo.

Este despacho do Ministro Nuno Crato representa, como disse há pouco, um recuo, é um ataque ao saber em ação, ao saber pensar, ao espírito crítico e, para mim, representa a ideia de que os políticos acham que a melhor forma, a qualidade do ensino se mede pela seletividade de que esse ensino é capaz de fazer. Eu acho que o Ministro acredita que... uma das coisas que eu o ouvi dizer numa entrevista acerca da Matemática, era de que quem quisesse tirar um 15 em Matemática teria que estudar x horas, quem quisesse tirar 16, teria que estudar x horas mais duas ou x horas mais três. Como se a aprendizagem se resumisse a esse tipo de trabalho. Para alguns alunos esta modalidade poderá e resultará, de facto, mas para outros... Saber Matemática não é nada disso, não é nada disso. Não é por eu estudar mais horas que eu vou saber mais, mas pela qualidade das experiências que eu faço. Obviamente que saber matemática exige trabalho, horas de trabalho, esforço, vontade, mas também exige outros modos de trabalhar de forma a torna-la mais acessível, mais motivadora. O ensino exploratório, na minha modesta opinião vai ao encontro desta ideia.

Para mim, esta decisão do nosso Ministro representa um voltar atrás, o voltar a muitos anos atrás em que a escola era apenas para alguns e não para todos. Agora, para uma escola de massas, para uma escola em que se quer que todos e cada um tenham sucesso, o seu sucesso, se nós queremos uma Matemática para todos, nós temos que ter um ensino mais abrangente e temos que dotar os nossos alunos de muitas outras coisas para

5 além dos conhecimentos. E é fundamental que hã!... nós não nos podemos cingir apenas aos conhecimentos porque, assim, vamos apenas contribuir para a criação de pessoas-máquinas, de pessoas mecânicas.

10 Quando ele fala dos conhecimentos essências, e que para ele são, o Português e a Matemática, e no que à Matemática diz respeito, o que ele quer fazer vingar é a
15 repetição, é a repetição, o trabalhar à moda antiga, repetir, repetir, repetir exercícios. Isto não é mais do que ser capaz de reproduzir mecanicamente o saber matemático: eu sei o teorema A, sei o teorema B, eu sei o teorema C, mas não sei para o que é que
20 aquilo tudo, todos esses teoremas servem. Os conhecimentos também têm que ter uma utilidade.

25 Esta medida de Nuno Crato tem, na minha opinião, muito de ideológico, é voltar a um tipo de sociedade... não dotamos as pessoas da capacidade de pensar pela sua própria cabeça, da autonomia necessária para serem verdadeiros cidadãos, do espírito de
30 iniciativa necessário para ir mudando aquilo que é preciso mudar, do espírito crítico a fim de não aceitar tudo o que lhe querem dar, da criatividade necessária para ir reinventando esta mesma sociedade. Nada disto, nada disto. É só enumeração dos conhecimentos, é só quantidade de conhecimentos, é só uma repetição de conhecimentos, uma repetição daquilo que alguém acha que é o melhor para os cidadãos.

Ent. – Falou há pouco que na sua formação inicial e, mais concretamente, no seu ano de estágio pedagógico, já trabalhava de um modo diferente daquele que era o habitual. Deixe-me apertar um pouco o âmbito da questão. Na sua formação inicial teve acesso à discussão e aprendizagem da temática das competências?

E22MatSec. – Tive! Tive, mais ou menos. O meu curso é, o curso que frequentei, não é, agora, provavelmente, o mesmo. Já terá uma outra estrutura por causa do Processo de Bolonha, mas o meu curso, nos dois primeiros anos tinha uma forte componente de Matemática Pura, era mesmo Matemática Puta. Apenas no 3º Ano tínhamos que decidir qual o ramo que queríamos enveredar. Neste 3º Ano, que eu me lembre, tive uma cadeira de Sociologia, uma coisa muito simples. Depois, no 4º Ano, tivemos as Psicologias e tive duas cadeiras que, de alguma forma, me começaram a marcar fortemente. Além das Matemáticas Puras de que eu gostei muito, pois eu gosto muito de Matemática, foi a Metodologia do Ensino da Matemática e a Preparação para a Atividade Docente que me marcaram muito e que, de alguma maneira, me despertou para este tipo de ensino, do ensino exploratório. No Seminário preparávamos sempre temas, tínhamos que

5 apresentar temas para apresentar aos restantes colegas e, essa metodologia iniciou-nos
no trabalho de discussão, de discutir com os outros as nossas opções, porque é fomos
10 por um dado caminho e não por outro. Não era necessariamente para verificar o que
fazíamos ou deixávamos de fazer, mas levantar problemáticas e como é que nós iríamos
implementar essas problemáticas nas nossas aulas. Foi aí que a minha sensibilidade para
15 trabalhar de outras formas, utilizar outras estratégias, outras teorias, despertou, por
assim dizer.

Com a professora de Metodologia, ela tinha feito um trabalho de investigação para o
20 doutoramento ligado ao ensino da Matemática, e ela, também, de alguma forma, nos foi
incutindo hã!... nos foi despertando, motivando para estas questões. Uma das coisas que
mais me marcou na época foi o “Trabalho de Polia” (?) em torno da resolução de
25 problemas de Matemática. A “Arte de Resolver Problemas” que é um livro dela, ia
nessa direção e marcou-me muito pois deu-nos a conhecer este tipo de trabalho, para um
30 ensino centrado na resolução de problemas e não tanto na transmissão de conhecimentos
matemáticos. Ah!... e depois, quando cheguei ao estágio foi juntar e dar significado,
regar essa pequena semente que foi semeada na formação inicial.

Ent. – Professora, muito, muito obrigado pela sua disponibilidade e por esta partilha de ideias.

E22MatSec. – Foi um gosto. Espero ter ajudado, ter contribuído para os seus objetivos.

Entrevista 23

Ent. - Boa tarde professora. Como sabe, em 2001, assistimos a uma Reorganização Curricular do Ensino Básico. Foi também, mais ou menos por essa época, que foi introduzida no contexto do vocabulário educativo em Portugal, a linguagem ou o discurso das competências. De lá para cá, consultando a literatura da especialidade e auscultando as vozes dos professores na sala de professores, este discurso das competências tem sido olhado ou interpretado, por uns, como uma mera moda e, por outros, como um vetor estruturante de mudança nas práticas da escola e dos professores. Com qual das posições se identifica?

E231C – Sem sombra de dúvidas que me identifico com a segunda perspetiva, com esse novo olhar sobre o currículo e os modos de o trabalhar. Sem dúvida. Aliás, eu, até essa data, já era professora e sempre questioneei, muitas vezes, porque é que eu lecionava determinados conteúdos, determinadas coisas. Era tudo muito baseado na memorização. Era tudo saber, saber, saber e, depois faltava ali um contexto qualquer em que eu tivesse ou houvesse alguma razão para aprender tudo aquilo. O saber tem que ser útil, tem que ter alguma utilidade para que os alunos lhe deem significado. O aprender apenas pelo aprender já não pega.

A escola parecia um bocadinho, um bocadinho um laboratório. Desde que, voltando atrás, eu fui para professora não por vocação mas por me ter sido imposto e, depois, com o tempo, passei a gostar muito, muito de ser professora primária porque comecei a

perceber que, para além de ser professora e ensinar uma pluralidade de coisas, ensinar a escrever, a contar, conhecimentos sobre o meio, etc., muito mais que ensinar isso tudo era procurar que os alunos arranjassem forma de aplicar aquilo que iam aprendendo, de encontrar aplicação no seu dia a dia aquilo que iam aprendendo. Eu pensava isto e trabalhava desta forma muito antes de se ter dado a referida reorganização curricular. Assim, quando ela apareceu senti-me muito contente, muito satisfeita pois, afinal o que eu estava a fazer tinha fundamentação, tinha substrato. Esta revisão veio fornecer a fundamentação que eu não tinha para trabalhar do modo como trabalhava, veio responder às interrogações que eu colocava e que não sabia responder de forma fundamentada, por assim dizer.

Contudo, constatei que, a meu lado, vi muita gente a questionar as razões de ser de muitas coisas que diziam que tínhamos de ensinar às nossas crianças, nomeadamente em relação às competências: “Para que é que servem as competências?”, “É mais uma coisa nova, é mais uma moda”; “Isto não serve para nada, não vem melhorar nada, só vem estorvar-nos”. Isto deve-se, provavelmente, à novidade da linguagem, e essa novidade assustou muita gente. Devo dizer que, ao princípio, a mim também me assustou, porque é assim: aquilo vinha-me responder a algumas das minhas dúvidas, das minhas interrogações, vinha ao encontro àquilo que eu queria fazer e a linguagem era realmente muito diferente daquela a que eu estava habituada. Só depois é que eu dei por mim a pensar que o termo competência se encaixava como uma luva naquilo que eu queria. Mas, devo confessar que, no início, fiquei um pouco atrapalhada pois não percebia muito bem aquilo das competências transversais, gerais e específicas, e liga-las todas, articulá-las com os conhecimentos. Achei que o documento era muito complicado e só muito mais tarde é que, olhando para trás, acho que é um documento belíssimo.

Hoje, passados estes anos todos, acho que foi um documento de grande qualidade e que as escolas e os professores não souberam aproveitar, trabalhá-lo da melhor forma.

Ent. – Desculpa interrompê-la, mas entende que foram os professores e as escolas que não souberam tirar partido do documento que lhes foi proporcionado pelo Ministério da Educação?

E231C - Por um lado sim, mas por outro lado há que remeter a responsabilidade para o Ministério pois, se os professores se assustaram com a nova linguagem foi porque ninguém se deu ao trabalho de lhes explicar o referido documento orientador, ninguém preparou os professores, ninguém formou os professores para esta nova realidade curricular e pedagógica. E, como estamos habituados as coisas mudarem de ano para

ano... Mas a nossa responsabilidade reside no facto de termos a obrigação de investigar, de nos prepararmos, de refletirmos para as novas realidades.

No meu caso particular, veio ajudar muito a minha prática letiva. Lá isso veio. Veio dar resposta, veio dar sentido àquilo que eu já fazia e, portanto, é natural que eu tenha abraçado forte esta novidade, digamos assim. Agora, pelos vistos, foi arrumado pelo novo Ministro da Educação (gargalhada). Mas a mim não me vai arrumar, ou melhor, eu não vou arrumar o documento das competências porque foi uma prática que eu fui consolidando ao longo dos anos e que eu acho que deu muitos frutos e bons e que, portanto me foi estruturando e que, dificilmente, daqui até à minha reforma, daqui a meia dúzia de anos me vai abandonar por mais normativas que saiam.

Ent. – Quer dizer que pelo facto de se decretar uma qualquer medida...

E231C – Não significa que nós os professores a aceitemos e muito menos que as implementemos e abandonemos aquelas práticas que julgamos resultar, que nós julgamos como melhores. Não há garantia nenhuma. O mesmo se pode dizer em relação a um qualquer programa disciplinar. Um programa pode ser publicado, e eu estou a reportar-me ao Programa de Matemática, já não falo do de Português, porque o de Matemática tem um historial um bocadinho maior porque já conta mais de um ano de aplicação, o facto de o programa estar em vigor, não quer dizer rigorosamente nada, ou não quer dizer que os professores estejam todos a trabalhá-lo Longe, muito longe disso. Hã!... Isto sem criar uma ilação direta, basta olhar para os resultados das Provas da Aferição do 4º Ano. Os resultados são assustadores. E quer queiram quer não aquela Prova traduz o Programa. Para mim, a meu ver, de uma forma um bocadinho difícil para um Programa que está a ser implementado há apenas 3 anos, mas há alunos que foram fazer a Prova e que não foram abrangidos por esse novo Programa e isso é injusto para as crianças e para os seus professores, não é?. Mas isto são as contradições do nosso sistema. Porque, é assim: se a Prova fosse de uma dificuldade média, mas não era, era média alta. Tinha lá problemas difíceis de resolver.

Portanto, não... isso não quer dizer, também não quer dizer nada. Os normativos saem, espera-se que os professores os apliquem, mas a sua aplicação depende, muitas vezes, de cada um e também das escolas. A sua aplicação depende de escola para escola pois a escola é uma entidade orgânica, constituída por um conjunto diferente de pessoas, pessoas estas que se vão mantendo ou não. Há sempre uma margem de flutuantes, uma margem de professores que vão entrando e saindo, mas há sempre um núcleo duro que vai permanecendo ao longo dos anos e esse núcleo duro também tem um

comportamento coletivo face aos normativos, não é? Não é cada um *per si*, quer dizer, muitas vezes também é. Mas, a regra é juntarmo-nos todos e reagir em conjunto e, se calhar, é por isso mesmo que eu ainda estou nesta escola. Já estou aqui há muitos, muitos anos. O que é que isto significa? Significa que eu me identifico com ela, me identifico muito com este dito núcleo duro porque caminhamos todos, mais ou menos, no mesmo sentido, partilhamos muito umas com as outras, trabalhamos muito de forma cooperativa, conseguimos arranjar estratégias de atuação que, realmente, nos tornam felizes a trabalhar com as nossas crianças e que vão ao encontro daquilo que pensamos que é a educação básica ou primário, como prefiro designá-la. Aliás, ainda hoje não entendo porque lhe mudaram o nome. Pode haver outros locais semelhante ao nosso, e de certeza que há, mas eu fora daqui não me iria sentir bem. Já andei, no início da minha carreira por outras escolas, mas esta foi, realmente, o meu ninho.

Ent. – Professora, em 2001 assistimos à reorganização curricular do Ensino Básico. Mas, em 1989, cerca de 12 anos atrás, já se tinha levado a cabo uma Reforma Curricular, reforma esta que se generalizou por volta de 1994, se não estou em erro. Passados alguns anos apenas, assistimos à implementação de uma Reorganização Curricular. Que razões ou motivos estarão por detrás da necessidade desta Reorganização Curricular do Ensino Básico?

E231C – Não faço ideia. Não foi uma questão sobre a qual eu me tivesse dado ao trabalho de analisar e de refletir. Mas não deixo de ficar um tanto ou quanto surpreendido, porque tanto quanto eu julgo saber não foi produzido nenhum documento que desse conta da avaliação feita ao que correu bem ou correu mal na reforma de 1989. De qualquer das maneiras o tempo que medeia um momento do outro é muito reduzido. Talvez tenha sido uma questão política pois essa é uma característica de Portugal. Mudam os governos, mudam as pessoas, mudam as ideias e as políticas e, depois, as equipas também têm que mudar, não sei. Não tenho a certeza no que estou a dizer. É apenas um palpite meu pois, como disse, nunca me dei ao trabalho de refletir sobre a questão.

De qualquer dos modos, acho que se anda a experimentar muito e há demasiado tempo e, depois, é natural que as coisas não saiam como desejamos. Mas é um facto, e eu também fiquei estupefata. Foi muito pouco tempo, realmente. Acho que não foi o tempo suficiente para as coisas amadurecerem. Todos os dias aparecem novidades. Estou convencida disso e, e, não sei. Eu acho que é preciso... quando se está a trabalhar assim... em matéria de educação é preciso ter cuidado com as mudanças que se querem

implementar porque as consequências podem ser graves para os alunos e para o sistema que é frágil, e perdurarem por muitos e muitos anos. Eu acho que as mudanças constantes só acrescentam fragilidade a um sistema que por si já é frágil. Até porque há muita gente a ser abrangida e uns entendem as mudanças de uma maneira, outros interpretam-nas de outra e instala-se a confusão. Há muitas medidas tomadas pela tutela, normativos por ela produzidos que nós, que estamos na base da pirâmide, não percebemos, não compreendemos o porquê delas. Mas essa tutela também me parece que está pouco preocupada com isso. Pensa nas medidas, desenha-as e o mexilhão que as implementem. Este é o meu entendimento.

Ent. – Há pouco referiu que o documento produzido pelo Ministério “Competências Essenciais do Ensino Básico” era um documento excelente!...

E231C – Eu acho isso.

Ent. - ... Curiosamente, a quando da Revisão Curricular do Ensino Secundário, concretizada em 2004, não foi produzido e publicado um documento semelhante...

E231C – Pois não! Foi só para o Ensino Básico, não foi?

Ent. - ... Que razão ou razões podem explicar essa ausência de um documento orientador análogo?

E231C – Mais uma pergunta difícil. Eu, isso, sinceramente, agora que me está a colocar a questão. Nunca pensei nisso porque, pronto! Eu não passo de uma mera professora primária (riso) e, às vezes, há coisas que saem para outros níveis de ensino, nomeadamente para o Secundário, de que não estou a par. Mas, pensando bem, o referido documento é apenas para o Ensino Básico. Mas, seja qual for a razão, acho mal, porque, por uma ordem natural das coisas, os alunos no secundário devem continuar a desenvolver o nível das suas competências. A não ser que os responsáveis considerem que as competências ficam suficientemente desenvolvidas no Básico e que, no Secundário, já não é preciso orientar-se por elas. Mas é de bom senso que existisse toda uma linha contínua a perpassar por todos os níveis de ensino. As competências também deveriam ser trabalhadas no Secundário. Portanto, faria todo o sentido ter-se produzido um documento semelhante para o Ensino Secundário semelhante àquele que produziram para o Básico. Porque o cidadão não vai ser formado numa dada direção no Básico e, depois, no Secundário, passa a ter outra direção. Mas parece que isso acontece. Os objetivos do Secundário podem ser diferentes.

Aliás, as novas competências vêm no sentido de formar ou de educar cidadãos que... no sentido de se conseguirem cidadãos que sejam capazes de interagir de uma forma

saudável, uma cidadania ativa, proactiva na sociedade e não é num ano que vão acabar com isso. A cidadania ativa é um projeto que não pode terminar ou que não fica concluído na escolaridade básica, no 9º Ano. Nem de longe nem de perto. Pelo menos é o que eu acho. Este é um projeto de uma vida inteira, logo, por maioria de razão, também deveria ser fomentado no Secundário. Tenho para mim que qualquer que seja a competência a que nos referimos, ela não fica concluída no 9º Ano. O saber ler, o saber escrever, por exemplo, são competências que se vão aprimorando ao longo dos anos, que vão evoluindo à medida que mais as utilizamos. E quem diz esta, diz outra qualquer. Elas têm que continuar a ser desenvolvidas, aprofundadas. É o que eu penso.

Ent. – No essencial, o que entende por competência?

E231C – Uma competência é... foi um dos conceitos, uma das ideias que mais trabalho me deu para tentar compreender a sua definição e arrumar na minha cabeça. Mas, depois, acho que compreendi. Nessa altura, na época em que se deu a Reorganização Curricular, por acaso, eu estava a fazer uma formação acrescida e, esta formação, veio-me ajudar muito na compreensão do conceito e do documento orientador das competências. Na época, estava a frequentar um Curso de Estudos Superiores Especializados (CESE), depois fiz uma pós-graduação e, por esse tempo, voltamos aos teóricos da educação, à literatura ligada à educação e tudo isso também ajudou-me um bocadinho a perceber melhor as coisas. Lembro-me que um dos autores que estudamos foi Perrenoud que, tanto quanto julgo saber, é um dos autores fundamentais das competências.

Portanto, o que é para mim uma competência? Para mim, uma competência é um saber fazer, é um saber em ação, ou seja, eu sei e, ao saber, não fico apenas com o conhecimento comigo, e quando aparece uma dada situação eu ser capaz de aplicar esse mesmo conhecimento. Nas mais variadas situações com que me vou confrontado na minha vida, eu tenho que saber aplicar os meus conhecimentos. Portanto, não importa eu saber muito, muito, muito, decorar tudo, conhecer livros para a frente e para trás, o que me interessa a mim isso se eu, depois não aplico ou não sou capaz de aplicar na minha vida, para resolver os problemas com que me vou confrontando?

Os estudantes devem ser colocados perante situações problemáticas que exijam isso mesmo pois, se nós acharmos muito bem, sim senhor é muito bom, é assim que deve ser, o ensino deve seguir este sentido se eu, depois, não crio situações em que isso seja trabalhado, de nada vale. Se continuamos com aquele ram ram, lê, decora e aplica... isso não dá nada. Nós temos que criar situações aos alunos que promovam de facto o

desenvolvimento das competências. O saber ele vai adquiri-lo, pode memorizá-lo, mas se nós não criarmos situações em que eles possam aplicar esses conhecimentos eles acabam por desaparecer e tornarem-se completamente inúteis.

É a tal história da escola que era um bocadinho uma espécie de laboratório, não é?, na qual se previa que 3 mais 3 dá 6, vai dar ou acontecer qualquer coisa como isso.. Não, a escola tem que ter sempre um certo grau de imprevisibilidade, tem que haver situações em que as crianças possam, os alunos aplicar aquilo que aprendem em condições concretas em que é necessário escolher o que sei ou julgo saber, portanto, usar uma série de conhecimentos, conhecimentos de (incompreensível) para que eu possa agir ou pelo menos, para agir melhor. Daí eu ser uma grande defensora da Área de Projeto no Ensino Básico e nomeadamente no 1º Ciclo. O trabalho de projeto é precisamente uma modalidade de trabalho que pode contribuir de um modo verdadeiramente eficaz para o desenvolvimento das competências. O trabalho de projeto serviu-me sempre de base e de cenário a isto tudo. Eu lembro-me perfeitamente, por exemplo, aqui na escola temos um trabalho de intervenção no (incompreensível) que é excelente que eu avalio como excelente e permite-me trabalhar tudo e mais alguma coisa., desde Estudo do meio, passando por Língua Portuguesa, Matemática. Andamos a medir os nossos canteiros porque precisávamos de os vedar, calculámos perímetros, precisávamos de saber mondar as ervas daninhas e as outras ervinhas que são plantas espontâneas que nascem ali e, portanto, é necessário arrancá-las senão abafam as outras. Com tudo isto estou a dar Estudo do Meio. É preciso fazer, por exemplo, o que é plantar, o que é semear, trabalhamos aqui... mas, só lá fora, em contato com o meio é que as crianças percebem o que é semear e plantar verdadeiramente. Porquê? Se plantarmos tomateiros, temos tomates-cereja e temos cenouras, mas semeamos a salsa e eles, no concreto, é que percebem. Conseguem distinguir que esta é uma planta cultivada e aquela é uma planta espontânea que tem que ser arrancada, e tem que perceber por que é que tem que ser arrancada, porque estorva, porque impede o crescimento das outras. Tudo isto se pode aprender ali e porque temos este projeto podemos também... eu podia fazer isto na sala de aula, explicar-lhes na sala de aula todas estas coisas mas com uma participação mais implicada por parte das crianças vai fazer com que eles aprendem mais e melhor, porque é um conhecimento construído por elas. Há necessidade de irmos para o terreno, sim.

Os alunos têm que ir lá para fora, também criaram ali, naquele espaço, que é um espaço agradável para todos. Então vamos ver o que é que podemos fazer, que materiais vamos

precisar, a quem da comunidade educativa vamos pedir ajuda e só depois vamos para o terreno já organizados e combinados e acertados com os diferentes grupos, com as tarefas distribuídas, porque há mais turmas a trabalhar no projeto. Esta foi sempre a minha forma de trabalhar. Por exemplo, os animais, nós também temos animais cá dentro. Temos coelhos, rolas, bichos-da-seda, e há uma implicação de todos eles. Eles sabem o que é uma metamorfose, não é? O que me interessa a mim ir a um Dicionário ou a uma Enciclopédia e saber o que é uma metamorfose: “É a transformação do corpo bla, bla, bla... ao longo da vida de um bicho”. Chegamos ao fim e eles veem, eles veem o bicho-da-seda. Existe um ovinho que dá origem a uma larva, esta faz um casulo e depois nasce a borboleta. É neste contexto que eles aprendem e, e, e realmente para mim foi muito claro ver o que é uma competência. E mais, eles aprendem aqui e vão para casa e passam estes conhecimentos aos pais. Eu tenho pais que me dizem: “Eu nunca vi um bicho-da-seda e depois do que me ensinou o meu filho vim vê-lo”. E aprendem.

Hã!... Por exemplo, quando fizemos na nossa escola a horta vertical, investigamos na Internet uma série de coisas necessárias, uma série de ideias para reutilizar materiais e, e, nós fomos à Net e vimos umas ideias que eram muito interessantes, que eram como... umas eram pregadas na parede, outras eram na vertical apoiadas em arames e nós optamos pela dos arames, ou melhor, os nossos alunos escolheram a dos arames, ideia que utilizava garrações de água de 5 litros que facilmente... os pais hã!... hã!... foi uma movimentação incrível, os pais aderiram em força, começaram a juntar garrações de água, depois trouxeram brita pequena para colocar no fundo dos garrações pois há a necessidade do ar circular. Imagine o conhecimento que se adquire, se partilha com os pais e se aplica em casos concretos da vida. Mas isto só é possível se houver um tipo de trabalho deste género, trabalho de projeto porque o... na escola o ter um programa com metas fixas e rígidas por anos e ciclos, e sobretudo em meios onde falta de tudo, com os meninos terem que saber isto, isto, isto, isto e isto, mas depois não haver um contexto onde eles possam aplicar esses conhecimentos, ou que a aplicação desses conhecimentos lhes seja útil, se estamos que esse contexto só apareça a posterior, quando eles forem crescidos, não interessa. Entretanto, perde-se muita gente pelo caminho professores e alunos.

Ent. – Pegando nessa sua ideia, hã!... como é que interpreta a recentração do currículo nos conhecimentos essenciais, levada a cabo pelo Ministro Nuno Crato?

E231C – Não entendo, não consigo entender! Mas o defeito deve estar em mim, percebe? Acho que há uma ... para mim é uma atitude de um... que revela medo, não é

medo, é um bocadinho de... Nós temos que ter resultados e então vamo-nos segurar no currículo. Pelo menos os alunos sabem aquilo que os entendidos acham como saber fundamental e mede-se isso mesmo que eles sabem e, como tal, lança-se mão dos Exames Nacionais. Se trabalhar para as competências é um trabalho árduo e difícil, medir as competências não é menos difícil. Talvez seja hã!..., avaliar as competências talvez seja a parte mais difícil do processo pois, e por exemplo, o que é isso de ler e escrever fluentemente? O nível da competência, e até porque nós temos níveis intercalares, temos plataformas diferentes de competência. É muito, muito difícil.

Eu acho que a grande maioria das competências propostas não se podem medir numa Prova de 90 minutos. Para se medir realmente o nível das competências é necessário deitar mão de um série de instrumentos.

Agora, se ele faz isso, vamo-nos centrar, então, na Prova. Então estamos todos seguros, não é? Sei isto, aplico na Prova, o aluno sabe, não é? Para mim, não é. Obviamente ninguém pode dizer que os conhecimentos não sejam importantes, fundamentais, mas agora esta medida do Ministro marca, pelo menos para mim, um retrocesso ideológico, uma espécie de regresso ao passado, ao regresso de uma escola onde apenas alguns tinham acesso e menos ainda sucesso. É uma opção, na minha opinião clara e deliberada, de uma escola seletiva.

Ent. – Professora, como construiu este seu conhecimento sobre as competências?

E231C – Olhe, como lhe dizia há pouco, esta ideia geral, a ideia base já existia em mim, foi uma ideia que eu fui construindo no Magistério, muito embora, na época, essa nomenclatura não existisse, pelo menos na nomenclatura oficial e oficiosa. Eu pertencço ao primeiro grupo de alunos do Curso do Magistério de 3 anos. Como lhe confessava há pouco, eu não queria ser professora. Eu queria ser economista, mas sabe como é, na época os nossos pais achavam que nem todas as formações eram adequadas para os filhos, e sobretudo para as filhas...

Hã!... entretanto, dá-se o 25 de Abril, temos o “Serviço Cívico” e eu fui para nadadora salvadora, não sei durante quantos meses na praia de Francelos. Então, o meu pai disse-me: “Tem paciência. Isto não é vida. Tens que resolver a tua vida, vais para outra coisa qualquer, vais ara professora que é uma coisa muito bonita, vais para professora primária!”. Isso deixou-me muito, muito angustiada, até porque eu tenho uma memória horrível da minha professora primária. Desculpe usar o termo professora primária, mas continuo a achar que é um dos professores mais importantes, pois são os primeiros e, assim como os bebés desenvolvem a vinculação com o adulto que lhe dá alimento,

cuidados, carinhos, assim também na educação as crianças desenvolvem a sua vinculação à aprendizagem com este adulto. Hã!... Eu tive uma professora primária horrorosa. Era daquelas senhoras que batia, batia, batia e tinha a fila dos burros, dos médios e dos bons. Ainda hoje sinto, tenho a memória do cheiro dela, dos berros dela e a senhora ainda é viva, tem noventa e poucos anos e, o engraçado, é que já fui colega dela, já estive numa mesma escola com ela. Mas ela sempre me arrepiou e eu tinha uma ideia muito má, eu achava que ser professora era a coisa que poderia exi... e, portanto, não queria ser professora. Mas fui confrontada com a situação e não fui capaz de dizer não ao meu pai.

Fui para o Magistério e, entretanto, dá-se uma remodelação, o tempo do curso de 2 passou para 3 anos, deixou de haver aquela carga de labores, dos trabalhinhos e entram no Magistério uma leva de professores de mente muito aberta e que, realmente, começou a abanar as mentes de quem entrou naquele ano. E eu que não queria entrar, que entrei contrariadíssima... E, o engraçado é que ainda hoje me ponho a pensar nesse tempo que eu apelido de fantástico e, se calhar, não podia ser outra coisa. Comecei a gostar e, hoje, sinto-me verdadeiramente bem naquilo que faço. Sinto-me completamente realizada e não me vejo a fazer outra coisa, não obstante sermos constantemente desqualificados, desvalorizados, desautorizados por quem de direito.

Na época já tinha uma disciplina de pedopsi...

Ent. – Psicopedagogia?

E231C – Psicopedagogia, sim! Faltava-me o termo. Já tivemos Música, Drama, tínhamos uma série de novidades. Tínhamos um Pedro Mesquita na Matemática, que era um homem avançadíssimo para a época; tínhamos o Mário Mesquita, o Mário Cerqueira, o Mário Cerqueira. Tínhamos uma série de homens, de professores fantásticos e, foi aí que tudo começou.

Quando eu chego ao, ao à vida profissional, mal acabei o Curso comecei logo a trabalhar, confrontei-me com uma série de situações em que tive mesmo de andar para a frente, desde chegar à escola que me tinha sido atribuída e não ter sala para trabalhar, e tive de arranjar uma na aldeia, tive que me virar. Desde ter que inventar tudo e mais alguma coisa, porque eu fui colocada numa aldeia e na Telescola e na sala que arranjei tinha tudo menos uma tomada para ligar a televisão. No meu primeiro ano de trabalho fui pura e simplesmente lançada às feras e tive que me desenrascar. Foi todo este percurso que me levou a pensar em todas estas coisas, na forma de melhor trabalhar junto de pessoas mais carenciadas, o ter que inventar meios, instrumentos. Além do

mais, sou uma pessoa que gosto de refletir nas coisas, na minha prática, etc.. Não gosto de aplicar uma qualquer medida, um qualquer normativo só porque alguém diz que tenho que o fazer. Gosto de pensar nas coisas, de refletir nas coisas, de pesar os prós e os contras, bem como gosto de me juntar a pessoas que partilham comigo esta vontade e este querer. Não têm que pensar necessariamente como eu, mas que gostem de pensar e que não se limitam a aceitar as coisas, os normativos, as diretivas vindas dos responsáveis das políticas educativas. Como é vulgar dizer, da discussão nasce a luz e, nesta escola existe, com muita frequência esta discussão, este diálogo entre os pares.

A vida profissional foi correndo, fui fazendo as minhas reciclagens ao longo dos tempos até que chegou a oportunidade de fazer o CESE. Matriculei-me nesse Curso porque o ser professora me exigiu, eu própria senti essa necessidade de rever autores, de ler coisas novas.

Na (instituição onde frequentou o Curso) apanhei um homem, Severino Correia, que era o Coordenador do Cursos e era uma outra mente aberta, e fui para a Tecnologia porque eu sentia-me na Idade da Pedra no que a estas temáticas dizia respeito. Olhava para o computador, os meus filhos tinham-no em casa, trabalhavam nele e eu limpava-lhe o pó e tinha-lhe um respeito enorme, ou melhor, um medo muito grande pois carregava numa tecla e modificava aquilo tudo. Portanto, a partir daí, foi em 1998 que comecei o CESE, foram dois anos e quando o Curso terminou fui convidada a dar lá aulas. Portanto, está a ver a minha evolução enquanto professora. Eu resolvi aceitar o desafio, dei aulas aos alunos do Curso seguinte. Portanto, como vê, quer dizer, eu gostei tanto daquilo, e depois aquilo também me mudou muito, me ajudou a pensar em muitas problemáticas que não faziam parte dos meus interesses enquanto professora primária.

Lá está, voltei aos teóricos, uns já conhecia, já faziam parte das minhas relações intelectuais, por assim dizer, nomeadamente Wigotsky, Piaget, mas outros eram completamente por mim desconhecidos, e há pouco referi-lhe um, Perrenoud. Autores que me vieram recordar que o essencial do conhecimento está na sua construção que cada um deve fazer. O conhecimento terá mais significado para o alunos se forem estes a construí-lo, se eles virem utilidade nele para as suas vidas e que, em suma, ele constrói-se, muitas vezes, de modo muito diferente daquele que acontece na escola.

Passados 2 anos voltei novamente a (nome da instituição), mas agora para fazer uma pós-graduação, com o mesmo professor como responsável. Como já deve ter percebido, eu gosto muito deste senhor, porque ele é homem com uma mente aberta, um homem muito solto, muito livre dos diferentes poderes, quer dizer, ele lê os normativos, reflete

sobre eles, tenta compreendê-los e até os aplica, mas nesta sua aplicação ele dá o seu cunho pessoal, e não se limita a cumprí-los.

Ent. – Desculpe interrompe-la, mas ao referir este seu professor posso ser levado a pensar que se revê no seu modo de olhar para as coisas da educação

E231C – E pensa muito bem. Efetivamente revejo-me nele. À minha maneira, embora numa proporção muito inferior, tento trabalhar da mesma maneira. Depois abandonou o ensino e dedicou-se a uma empresa de Tecnologias. Mas eu gostei muito, muito dele.

Por outro lado, eu leio muito, eu gosto muito de ler, e gosto de pensar sobre o que leio e de partilhar com outras pessoas. Meto-me em tudo o que é grupo de trabalho. Ainda hoje de manhã vim de uma sessão de reflexão, de uma reunião sobre a aplicação do novo Programa de Matemática. Hã!... Eu gosto muito de desafios. Se há um projeto de Leitura, lá estou eu; se há qualquer coisa nova, lá estou eu. A título de exemplo posso contar-lhe mais uma experiência: há uns 4 ou 5 anos, consegui uma parceria fantástica com uma professora de Português daqui do Agrupamento, e fizemos ao longo de todos estes anos um trabalho que implicou todas as turmas do Agrupamento ou poderia implicar se as pessoas estivessem disponíveis. Como é óbvio, algumas pessoas não aderiram, dando como argumento Os Testes Intermédios, os Exames, etc.. Mas o projeto era dirigido a todos, desde o Pré-Escolar até ao Secundário. O que é excelente é excelente e foi um trabalho com base nos livros, na leitura, no Projeto Nacional de Leitura (PNL). O que pretendíamos era levar todos a ler, a fazer leitura orientada, no sentido de todos trabalharem no mesmo sentido, na mesma direção e, depois, qualquer coisa deveria resultar dali nos diferentes níveis. E, depois, é muito interessante ver como é que o Pré-Escolar fez com a proposta que é igual para o 1º Ciclo, para o 2º, para o 3º e para o Secundário.

Tenho coisas interessantíssimas, desde verificar que desde o Pré-Escolar até ao Secundário, à medida que vamos subindo no nível escolar, a adesão é progressivamente menor. Hã!... nunca percebemos muito bem a razão de ser desta realidade, quer dizer, sabemos que há muitas razões, e uma das razões que é frequentemente apontada tem a ver com as Provas Intermédias e com os Exames: “Nós temos que nos preocupar em preparar os nossos alunos para Exame e, portanto, não disponho de muito tempo”, dizem-nos. Mas tenho dificuldade em aceitar este argumento.

Eu creio que este projeto era um cenário muito interessante na questão das competências, um cenário de trabalho das competências extraordinário que nos levou, por exemplo, a Alcobaça declamar Camões, Ary dos Santos junto ao túmulo de Inês de

Castro. A minha turma, na altura eu tinha um 4º Ano, fomos com uma turma do 12º Ano, eles trabalharam... hã!... de irmos ao TECA declamar poesia, de irmos ao S. João, ao Teatro S. João, sei lá. Fizemos coisas incríveis que nos deram muito gozo e que, creio, também deu muito gozo aos nossos alunos. Essa ida a Alcobaça foi, foi interessantíssima que os alunos jamais esquecerão.

Em termos de desenvolvimento de competências foi excelente, para grandes e pequenos. Em primeiro lugar, porque os pequenos puderam estar com os grandes a trabalhar na mesma causa, perceberam, grandes e pequenos, que podiam trabalhar textos da Literatura Portuguesa, cujo tema era “Pedro e Inês”, de vários autores, uns contemporâneos, outros mais clássicos, e podiam fazê-lo de uma forma fantástica no local próprio onde as coisas se passaram. Conseguimos que o nosso Diretor fosse sensível à nossa proposta, ao nosso projeto e nos ter possibilitado as condições mínimas para o pôr de pé. E ainda hoje lhe estou grato por isso, pois foi uma das experiências mais marcantes da minha vida profissional e pessoal, assim como para a minha colega.

Fomos falados na rádio, fomos à rádio e a senhora que nos entrevistou ficou de boca aberta como que a dizer “Como é possível crianças tão pequenas trabalharem Camilo Castelo Branco, Camões, Almada Negreiros, como é possível do Cerco vir tanta sensibilidade?”.

Isto tudo tem-me ajudado a dar valor a toda esta dinâmica das competências. Para mim saber sem entender o que sei não tem grande valor. O meu saber tem que ser possível de ser utilizado, tem que ter utilidade na prática. Se não for para me tornar melhor pessoas, melhor cidadão, melhor profissional, não tem grande interesse. Estou a falar de mais, não estou? (gargalhada).

Ent. – Professora, o que é um aluno competente no final do 1º Ciclo?

E231C – Um aluno competente, um aluno competente no final do 4º Ano (silêncio) é aquele aluno que se apropriou das técnicas fundamentais da escrita de modo a redigir de um modo desenvolto e correto, ou seja, produzir textos escritos com diferentes objetivos comunicacionais; hã!... hã!... (silêncio) ser um leitor, ainda que em ponto pequeno, mas gostar de ler, escolher as suas leituras e ser fluente na leitura; compreender os mais diferentes discursos e reter deles a informação essencial, bem como exprimir-se oralmente de forma clara e adequada; ter um vocabulário o mais diversificado possível, bem como dominar estruturas sintáticas e gramaticais.

Ent. – (pigarro) Professora, do seu ponto de vista, a implementação deste modelo curricular das competências trouxe alguma mudança substancial nas práticas dos professores?

E231C - Logo, logo de início acho que não! No início, as pessoas... quando chegam os normativos as pessoas costumam, como ato normal, arrumar para o lado. Portanto, ao princípio, diria que não, mas aos longo dos tempos, em algumas pessoas implicou mudança, mas outras continuaram a trabalhar como sempre trabalharam.

Ent. – E que mudanças operadas teve oportunidade de identificar?

E231C – Na mudança... Hã!... sim! Pelo menos, sei lá, pelo menos no não espartilhar as diferentes disciplinas ou saberes. Os diferentes saberes, sabe que nós na monodocência, não é tão difícil de concretizar esta ideia, não é?, mas há sempre aquela tendência de que a Matemática era a Matemática, era um momento próprio e único, depois o Português, depois o Estudo do Meio. Um pouco à imagem do que acontece nos restantes Ciclos em que as disciplinas sucedem-se umas às outras nos tempos escolares. Mas com a publicação do Documento veio, veio a necessidade de olhar para as diferentes disciplinas com um olhar integrado, com uma visão integradora, de haver mais osmose entre as várias disciplinas. Portanto, às vezes, há momentos em que uma pessoa nem sabe o que está a fazer, se está a trabalhar a Matemática, se está a trabalhar Português, pois podemos fazer, trabalhar ambas no mesmo momento. E quem diz Português e Matemática, diz também Estudo do Meio, Ciências. E, as pessoas, isso já se fazia mas de uma forma inconsciente e este Documento veio fundamentar, veio tornar isso consciente. Os professores começaram a perceber que, se realmente atuassem dessa forma, utilizando algumas das estratégias de abordagem que ele preconizava, os alunos aprendiam mais e melhor, os alunos aprendiam aquele conhecimento mas já no agir, que numa dada ação, que num dado momento concreto para resolver um dado problema é necessário recorrer aquele conhecimento.

Isso, isso mudou, mudou. E houve mudanças na própria dinâmica da escola. Com base nisso, as pessoas começaram a tomar consciência de que a escola não se resumia a uma sala de aulas, mas é um todo, em que entra as outras salas de aula, os espaços de recreio, aqueles pequenos jardins e canteiros... e em que todos têm de intervir, têm de participar e animar. E isso ajudou um bocadinho. Uns tomaram a iniciativa, ou seja, quando chegou o Documento começaram a analisá-lo, a refletir sobre as competências e a aplica-lo, e outros foram de arrasto e, outros ainda, continuaram fechadinhos na sua concha, como é natural que aconteça.

Há aqui gente nova que chegou à escola precisamente nessa época e que hoje já tem uma série de anos de escola, que conseguiu apanhar o comboio, de entrar nele e que, neste momento estão a fazer um trabalho fantástico, muito interessante de tal maneira que, e isto é apenas um aparte, eu estou a fazer as conta para a minha neta, e não quero para ela outra escola e outros professores. Gostava que uma dessa colegas viesse a ser professora da minha neta (gargalhada).

Sabe que podemos dizer que em matéria de educação também é preciso ter sorte. Ou seja, Na escola ainda existem pessoas que trabalham tipo “ $2 \times 2 = 4$ ”, com a cantilena da “Tabuada”. Depois, só fica a música e a letra vai-se. É, é uma sorte, também. E sabe que... Estava a falar-lhe da professora primária, e a professora primária, como já lhe disse, é, ara mim, fundamental na vida de uma pessoa.

Ent. – E relativamente ao trabalho com os seus colegas, também houve alterações?

E231C – Hã!... Na nossa relação... Hã!... pois, exigiu mais planificações, mais trabalho articulado quer na ação de planificar quer na definição de estratégias, de atividades, de instrumentos e de materiais. Acho que exigiu da nossa parte muito mais trabalho cooperativo.

Ent. – Exigiu ou esse trabalho cooperativo existiu de facto?

E231C – Existiu, existiu. Existiu e continua a existir. E, dificilmente, ele é como lhe digo, numa escola que entra neste modo de trabalhar, dificilmente desiste dele porque foram práticas que tiveram sucesso e, como tal, manda o bom senso, que não se altere, que não se destrua. Nós habituamo-nos a trabalhar de acordo com este modelo e, agora teremos muita dificuldade em abandoná-lo.

Ent. – E em relação aos alunos? Como leem eles este modo de trabalhar o currículo? Eles estão mais motivados, mais interessados na escola...

E231C – São mais espontâneos, agora. Portanto, é assim: antigamente o professor, o aluno não passava de um recipiente, de alguém meramente passivo. Tinha que estar quieto, calado e fazer aquilo que lhe mandassem fazer.

Agora há muita mais participação por parte do aluno, ele tem que construir o seu conhecimento, atribuir significado aos conhecimentos disponibilizados pelo professor ou por ele procurados. As atividades, as estratégias têm que ser sempre pensadas em função deles, pois se eles não quiserem, eles destroem qualquer planificação, qualquer atividade.

E também, É assim: uma pessoa também tem que estar aberta aos níveis de competência deles, àquilo que eles realmente sabem, àquilo que eles realmente são capazes de fazer,

às suas necessidades e interesses e, nessa medida, há uma interpelação maior entre professor e aluno. O professor deixou de estar naquele pedestal, não é? e passou a ser alguém que também, face aos alunos, pode aprender com eles e pode errar como eles.

Eu acho que na questão das competências, como aponta para situações mais ativas, situações em que é preciso pôr em ação os conhecimentos adquiridos e não tanto de recepção, o próprio professor expõe-se muito mais e, como se expõe mais, ele acaba também por ser um aprendiz no meio deles e, portanto há uma relação mais intensa, muito mais forte entre os professores e os alunos e, até mais respeito. Porque quando os dois trabalham para um mesmo fim, quando ambos trabalham em sintonia, e não o professor debitar a matéria para o aluno absorver, há um, um respeito diferente. Já não é respeito como sinónimo de medo, como era antigamente. É o que eu acho. E sinto-me muito melhor agora do que no início da minha carreira pois, como lhe disse, sempre achei muito artificial aquilo, muito... Sentia-me muito mal comigo. Nunca fui muito aquela professora que... de dirigir, dirigista, de instruir. Por acaso nunca fui. Mas, ao longo da minha carreira assisti a muitos, muitos casos desses. Quanta gente ao meu lado trabalhava desse modo! E ainda existe hoje. Salas em silêncio, só em silêncio. É suposto os alunos estarem calados, silenciosos, e então faz-se assim, não é? Contudo, há outras salas onde o clima é muito diferente, em que o aluno vai agindo de acordo com as necessidades e não é muito previsível ou tão previsível assim o (impercetível), mas é nessa riqueza que ele vai construindo o seu conhecimento e desenvolvendo as suas competências.

Ent. – Já me foi dizendo alguns apontamentos acerca do comportamento dos seus colegas, dos seus alunos relativamente a esta reorganização curricular. Mas deixe-me colocar-lhe a questão de forma mais incisiva: tem conhecimento ou alguma evidência de resistências individuais ou coletivas por parte dos professores a este modelo curricular das competências?

E231C – Claro que existem. Claro que conheço resistências. Agora, evidências propriamente ditas, eu não recolho evidências (riso) palpáveis, numéricas. Mas, como lhe dizia há pouco, ao meu lado tenho gente que trabalha à moda antiga, se me é permitida a expressão. Conheço gente que não mudou nem um bocadinho, e é pena. Há gente que não muda, que não quer mudar e é capaz de dizer: “Tu estás a dizer isso, mas isso não passa de flores”. Ainda há, embora menos, professores à moda antiga. E ainda há gente que ao falarmos da Área de Projeto associam-na à Área-Escola.

Ent. – Mas, se me permite, a Área-Escola pressupunha o trabalho de projeto!

E231C – Certo, mas tinha, mas tinha objetivos um bocadinho diferentes. Depois uma coisa foi convertida noutra... Claro que a Área-Escola implicava um projeto e trabalhar em projeto, mas a Área de Projeto vai um bocadinho mais além. É um bocadinho mais exigente, exigente no sentido de implicar não só aquela coisinha ali, era só uma atividadezinha ali, implica mais, percebe?, implicava mais trabalho de grupo e grupos de abrangência maior. Isso pelo menos no meu modo de ver. E, aqui na escola, sentiu-se.

No tempo da Área-Escola, o professor continuava na sala de aula e desenvolvia esse projeto na sala de aula. No caso da Área Projeto, eu tenho o meu projeto é, por exemplo, a poluição ou a reutilização ou outra coisa qualquer, ou a saúde, qualquer tema. Mas a Área de Projeto veio abrir e veio permitir que várias turmas, por exemplo, trabalhassem para o mesmo, intervindo portanto aqui na... no, no espaço, na, na dinâmica da escola.

Nós introduzimos aqui o, o... foi engraçado porque tínhamos aqui um cantinho desocupado e queríamos a, a, arranjá-lo de maneira a ser um cantinho de atendimento aos pais porque, na escola, não tínhamos nenhum espaço para tal. Somos uma escola muito grande em tamanho, mas é uma escola de corredores e de átrios e, os espaços de que necessitávamos não temos. E não tínhamos um espaço onde pudéssemos atender os pais e, então, 4 ou 5 turmas juntaram-se, uns trouxeram umas coisas, outros trouxeram outras e arrumámos lá em cima um cantinho agradável e cómodo para receber os pais. Isso era um bocadinho impensável na Área de Projeto.

Ent. – Na Área-escola, quer dizer!

E231C – Exato! Impossível na Área-Escola. É verdade.

Ent. – Professora, conhece ou tem alguma evidência do reflexo do trabalho as competências, no sucesso escolar e educativo dos alunos?

E231°C – Hã!...Sem dúvida, sem dúvida, sem dúvida. Tenho tido grupos muito interessantes e que depois vão por aí fora. Portanto, a minha experiência confirma que o modo como trabalho, tendo em consideração as competências, o rendimento escolar e o sucesso educativo têm sido um facto. O meu último grupo do 4º Ano que saíu aqui da escola, já lá vão dois anos, foram todos matriculados numa turma de “Ensino Integrado da Música” numa experiência, uma parceria que se está a fazer no Agrupamento com a Escola de Música Silva Monteiro. E eu acho que tal facto se deu, sem falsas modéstias, à minha ação, ao meu interesse e empenho e, também pela qualidade que estes alunos demonstraram.

Durante os quatro anos que trabalhei com eles, trabalhamos muito a Poesia, até tinham um projeto que era o Projeto dos Trovadores; trabalharam muito com Cerâmica. Eles eram muito conhecidos. E, e, fez mesmo que os próprios pais estabelecessem entre eles uma relação fortíssima. Os pais são todos amigos uns dos outros e são também meus amigos. E ainda hoje vêm cá escola para me contarem novidades dos seus filhos, e fazem-no sempre com um brilho nos olhos. E foi graças a todo este ambiente que os nossos alunos progrediram, conseguiram progredir e mostrar qualidade. Eles, hoje, estão no 7º Ano, melhor, no 6º Ano e, hoje, fui ver a pauta das notas e passaram todos para o 7º Ano. E com notas boas. E vão continuar com o instrumento musical, com a música. A maior partes delas, excetuando dois, não conseguiram passar na Área da Música. Todos os outros passaram.

Se eu tivesse sido uma professora que se limitasse a debitar matéria, se eu não esperasse outras coisas que não o que muitos esperam, se eu não desenvolvesse um olhar diferente do mundo, da escola, do modo de trabalhar com eles, provavelmente, eles não tinham ido pelo caminho que agora estão a trilhar. Sinto-me orgulhosa. Além do mais eles são miúdos com muita piada, é uma turma extremamente interessante, toda a gente lhes acha piada porque eles realmente são daqueles hã!... hã!... a Diretora de Turma é a (nome da professora) e a professora de Português é a (nome da professora). Ambas gostam muito de mim, perdoe-me a falta de modéstia, e eu gosto muito, muito delas, pois umas e outras temos trabalhado em conjunto para o sucesso destas crianças. E elas não nos estão a deixar ficar mal. Segundo essas minhas colegas, eles são um bocado barulhentos (riso), mas são, são miúdos muito, muito dinâmicos. Nós sugerimos uma qualquer proposta e eles agarram-na logo, começam logo a trabalhar nela. E isso é um hábito que eles levaram daqui.. Estavam sempre prontos para trabalhar. O outro grupo anterior era semelhante. Aliás eu andei sempre nesta história. Aqui há 4 anos, não mais, melhor já lá vão cerca de 8 anos, tivemos a hipótese, através da URBAN, não sei se sabe o que era?, era um projeto da Câmara do Porto para os meios mais desfavorecidos, de fazer um trabalho muito interessante que implicava, para além da escola, o trabalho com outras escolas aqui da zona de Campanhã. Na época ainda não éramos Agrupamento Vertical, só existiam os Agrupamentos Horizontais, mas a EB2/3 do Cerco e a Escola Secundária participaram, e o (nome do professor), o professor (nome do professor), que fazia parte do Diretivo da Escola Secundária trabalhou connosco e com os professores da EB2/3. Portanto, todos os níveis de ensino daqui da zona estiveram implicados num projeto que foi a recriação de uma “Feira de gado”. Na

altura, via PRODEP, a URBAN tinha muito dinheiro e, portanto, o dinheiro não nos faltou para dar corpo aos projetos. Além da Feira de gado, fizemos o “Brincar é Mágico”, o “Porto Tradicional” com cascatas, levamos a cabo uma “Feira Medieval” e essa turma que participou nisso tudo, também eram fabulosos. Acho que estas experiências nunca serão apagadas da memória deles. Desse grupo há alunos que estão em Medicina, em Arquitetura, tenho gente em Informática, em Engenharia. Todos eles foram capazes de vingar no Ensino Superior. Todos eles têm Canudo. E isso faz de mim uma professora muito feliz. Ainda hoje, alunos desse tempo que passam aqui pela escola para me cumprimentarem, alunos que, agora, quase não cabem na porta, de tão altos e fortes que estão, homens feitos, mas vêm “Oh! Professora, caramba, lembra-se daquela coisa, daquele episódio, daquele projeto, aquela coisa, aquela coisa...”. Isso é que é extraordinário. São estes momentos que nos gratificam, que fazem com que a gente veja que o nosso trabalho vale a pena e que ele pode fazer a diferença. Contribuir para desenvolver neles uma apetência que não imagina, uma competência para determinadas coisas, para pelo menos estar atento ao mundo, às coisas, de ser capaz de experimentar, de que somos capazes de aprender nas mais diferentes situações e podemos depois utilizar todo esse conhecimento noutras situações semelhantes ou diferentes. Foram tempos fabulosos, fabulosos, fabulosos.

E eu digo-lhe uma coisa, mais evidências do que estas para quê? (sorriso sonoro).
Números, não tenho. Mas tenho estas experiências.

Ent. – Professora...

E231C – ... E os pais deles? O valor que os pais deles me dão? A importância que reconhecem que eu tive na vida dos filhos? Há coisa mais gratificante para um professor? Ainda no outro dia, no *Facebook*, tinha a mãe do (nome do aluno) a dizer assim: “O meu filho, hoje, está a fazer isto porque a professora o motivou, lhe dizia sempre que ele era capaz de o fazer e mostrou-lhe o caminho. Ajudou-o muito e estou eternamente grata”. Isso, para mim são evidências, não há melhor evidências que estas, que este sucesso na vida dos meus alunos e da gratidão dos pais. Não pode haver melhores evidências. E, portanto, acho que devo continuar a trabalhar de acordo com este modelo. Acho que tenho ajudado os meus alunos a tornarem-se pessoas competentes (gargalhada).

Ent. – E...

E231C – Haja genica e saúde.

Ent. - ... E quais são as competências que, em seu entender, a escola, genericamente falando, valoriza mais ou desvaloriza?

E231C – A escola? Está a querer referir-se ao sistema escolar e não à minha escola em particular?

Ent. – Sim!

E231C – Isso aí é que é mais complicado. Há uma contradição entre o que exigem que nós, professores, façamos e aquilo que depois pedem nas Provas de Aferição, nos Exames Nacionais. Aí é que a porca torce o rabo. Porque é assim: por um lado, até há pouco tempo, mandavam-nos trabalhar desta maneira, trabalhar as competências dos meninos. Os normativos isso exigiam isso mesmo. Não quer que toda a gente trabalhasse de acordo com esta orientação, pronto, mas era esse o modelo que estava em vigor. Mas, depois, vinham-nos com instrumentos de avaliação que, em meu entendimento, eram perfeitamente contraditórios, porque num determinado momento, não é?, numa determinada altura, mediam os conhecimentos dos alunos com um determinado número de questões e tal. Mas, depois, também davam um bocado de liberdade às escolas de... Depois, aquilo era percentual, ou então era só para conhecer, pelo menos estou a falar do 1º Ciclo, o, o estado do ensino no 1º Ciclo, como estavam as coisas, se estavam a ir bem mas também não era um instrumento para ver se estava a ir bem, porque não estavam a avaliar nem a auscultar toda a verdadeira dimensão do trabalho da escola. Só estavam ali, num sítio, numa situação quase de exame para saber se os alunos, naquela altura, sabia ou não. Por exemplo, nós fizemos agora os Intermédios, com os meus alunos do 2º Ano, e achei muita graça porque entendo que aquilo não servia para nada. Porque, ainda por cima, sai de lá um papelinho a dizer nos domínios, nos vários domínios e subdomínios em que têm que os meninos têm que ser avaliados. E nessa Prova Intermédia havia uma questão, estou a falar da Prova de Português, que falava dos tempos verbais. Se o aluno falhou, o critério rezava assim: “O aluno não domina a flexão verbal”, nem a “variação do verbo em tempo”. Por amor de Deus, se ele errou aquela e diz-se-lhe aquilo? Não tem jeito, não é? Para mim está a ir contra... olhe é o ridículo desta situação toda. É, é a contradição total.

Mas nós não vamos por aí. Nós estamos sempre a avaliar. Uma é mais formativa, outra é mais sumativa, como se diz hoje. Para mim avalia-se em qualquer situação. Tem de ser. Mesmo o comportamento é avaliado diariamente, a atenção, a concentração, a participação, o empenho, tudo isso.

Por um lado, mandam-nos agir de um dado modo e, por outro, e agora a tendência é para acentuar o outro, ou seja, os Exames, numa determinada altura que, para mim, é sempre muito difícil para medir as competências, patamares de competências, é quase impossível. E, quando muito, mede apenas competências que poderia apelidar de livrescas ao passo que muitas outras, ficam de fora. Mede o possível conhecimento do aluno, aquele conhecimento que ele foi aprendendo e adquirindo ao longo do tempo, de um ciclo; pode medir a sua competência de leitura e interpretação, bem como a sua competência de escrita. Mas, e as outras competências? Além do mais, não podemos esquecer que um Exame é sempre um momento específico, um momento em que pode dar a “breca” aos alunos, permita-me o termo, e levá-lo a falhar. E o aluno falha não porque não saiba, mas porque reage pior ao *stress*, à situação de Exame. É de todos sabido que há alunos que têm percursos escolares espetaculares e que chegam aos Exames e bloqueiam, gerem mal o stress, que lhes deita por terra todo o esforço, toda a dedicação, todos os seus sonhos.

Eu acho que este sistema é um bocadinho perverso. Agora, vêm aí as Metas de Aprendizagem. Ainda não falamos das Metas. Não sei se me vai falar das Metas.

Ent. – Não, não tenho nenhuma pergunta específica dirigida às Metas de Aprendizagem.

E231C – De qualquer maneira esta questão das Metas vai ser outro problema. Agora vamos ter que cumprir Metas, por anos. Relativamente ao 1º Ciclo, no 1º Ano não pode haver retenções, portanto, o aluno não é avaliado, pelo menos da forma que era anteriormente. Portanto, chega-se ao final do 1º Ano, claro que temos que fazer uma avaliação qualitativa do aluno, mas fica sempre em aberto a situação dele para no ano seguinte aprender aquilo que nós julgamos que no 1º não aprendeu. Quantos meninos irão para o 2º Ano sem saber ler ou escrever, minimamente? Porque não conseguiram no 1º Ano, no 2º tem tempo de recuperar o atraso. Mas, não é bem assim. Se calhar, uma boa parte desses alunos que no 1º Ano não desenvolvem as competências da leitura e da escrita, também as não vão adquirir ou desenvolver no 2º Ano. Porque, tirando aqueles casos de manifesta incapacidade ou dificuldade de aprendizagem, muitos outros não aprendem a ler nem a escrever porque faltam, faltam que se fartam. Daí o número elevado de retenções no 2º Ano. Porquê? Porque é que o aluno não pode ficar retido no 1º Ano? Agora, com a questão das Metas por anos a minha questão é a seguinte: se eu tenho no final do ano letivo um aluno que não domina, que não adquiriu aquilo que é suposto ter adquirido, porque é que eu tenho que o fazer transitar para o 2º Ano? Tem-

se fé que ele vai recuperar? Se se quer recuperar o aluno tem que se intervir imediatamente no 1º Ano, no momento em que o aluno revela essas dificuldades. Mas, para isso, a escola tem que ter autonomia e ter recursos, nomeadamente professores que se dedicassem a essa tarefa, e não trabalhar com um grupo onde existem muitos grupos, todos eles em patamares diferentes. Dar a tenção a uns, significa não dar a outros (bate com a mão na mesa). Vão mudar isso? Não sei!

Por outro lado, aquela noção que tínhamos, aquela ideia que nós tínhamos, porque isso também já mudou. Ou seja, nós já tivemos a, por ano de escolaridade, como antigamente, depois tivemos por fases, que era o 1º, o 2º, o 3º e o 4º; depois tivemos a ideia iluminada, que se calhar muita gente foi contrária a ela, mas em alguns casos, até faz sentido, e que era a do Ciclo único. Portanto, o aluno tem 4 anos para aprender determinados conhecimentos e competências e, no final, vamos então medir o que ele sabe, as competências desenvolvidas. Agora, encontramos-nos numa situação mista em que não sabemos se é carne ou peixe. Não sei onde vai dar tudo isto. Sinceramente que não sei.

Ent. – Se eu lhe pedisse que me identificasse obstáculos ou barreiras à implementação do currículo fundado nas competências, que obstáculos nomearia?

E231C – Os normativos que estão a ser permanentemente lançados. Olhe quando apareceu esse documento de que temos vindo falar ele dizia que... na altura ele foi acompanhado de alguns reguladores que, pronto, ajudaram, mas o tempo veio trazer outros que o veio contrariar. E isso é muito comum e muito mau. E, então, nestes últimos tempos nestes últimos tempos em que as competências foram aniquiladas pelo Ministério, mas mesmo antes de as terem aniquilado, já havia normativos que as contrariavam. E, portanto, assim não dá (silêncio).

Ent. – E, para além dos normativos?

E231C – Há depois... até a própria escola. Não há que ter medo de dizer isto, não é? Porque, é assim... mas também, repare quando, quando se quer... eu até acreditava que se houvesse uma verdadeira vontade de levar isto para a frente, das competências serem tomadas a sério e levadas para a frente, os professores poderiam demorar muitos anos a aderirem, a implementar o modelo, a trabalhar com os seus alunos este modelo curricular, mas haveriam de chegar a um ponto e se houve apoio e uma verdadeira política de implementação do modelo, ele vingaria de facto. Se houvesse uma verdadeira formação no âmbito das competências. Eu acho que a nível da formação inicial esse investimento parece ter existido. Eu tive estagiárias aqui nesta escola e sei

muito bem o que isso é. Fui professora-cooperante e sei muito bem como +e que essa formação inicial funciona. Agora, quando não há uma política concertada. Quando não há a mínima coisa, depois vem um e diz uma coisa, depois vem outro e diz outra coisa diferente. Assim, o próprio mexilhão não sabe para que lado se há de virar, e a que se agarrar. Agarra-se a quê? À tábua que aparece primeiro, não é? Não há ninguém que resista a uma política destas, a uma política errática que não sabe para onde vai, esta política de quando muda um governo e um Ministro, muda a política da educação. Parece que cada Ministro sonha, quando vai para o governo, em deixar gravado o seu nome na História da Educação. Mas, se são muitos os Ministros, poucos serão aqueles que constarão dos Anais da História da Educação. Pelo menos no aspeto positivo. Tudo isto só tem feito, pelo menos é assim que eu penso, tem feito com que os professores não se sintam minimamente motivados para mudar as suas práticas. Mudar para quê? Se daqui a 4 anos vem outro e diz-nos que temos de fazer de outra forma (silêncio).

Ent. – Está a recordar-se de mais algum obstáculo?

E231C – A extensão dos programas e o tempo disponível para os trabalhar. O Programa atual de Matemática do 1º Ciclo, por exemplo, é extensíssimo, extensíssimo não propriamente nos conteúdos (bate com a mão na mesa), mas na forma como ele tem que ser abordado, nos processos a utilizar para trabalhar os conteúdos. Claro está, ele vem muito na linha do documento das competências, mas muito. Lá está, é outra contradição. O programa vai-se manter e ele apela para nós trabalharmos de acordo com, com o, o, o desenvolvimento das competências. Está a ver isto? É incrível. O que é que se pede? Pede-se desafios aos alunos, propõem-se tarefas do quotidiano, por exemplo, em que nós temos de esperar que o aluno encontre as soluções para esses desafios ou problemas e, das várias soluções encontradas, nós temos que levar o aluno a construir conhecimento. Isto é o desenvolvimento de competências. Vem uma (incompreensível) e pimba. Lá foi os Exames, depois vem as Metas por anos de escolaridade, depois temos de cumprir não sei o quê, depois isto desaparece e aparece algo de novo. Afinal, para que lado nos devemos virar? Isto é incrível. Só nós.

Ent. – Na sua formação inicial, e tendo em consideração os seus anos de serviço, não abordou a temática das competências pois, nessa época elas não faziam parte da formação inicial dos professores. Nesse tempo o modelo que vingava foi o modelo dos Objetivos Educacionais.

E231C - Já falamos, mais ou menos, nisso. Com efeito, embora eu ache que frequentei o Magistério num tempo fabuloso, e tive professores estupendos que me abriram a

mente e que motivaram, de alguma forma, para trabalhar, para utilizar estratégias, atividades e instrumentos que creio poderem fazer parte de uma pedagogia das competências. Não tratei das competências de uma forma explícita mas de uma forma implícita, creio.

Ent. – E em relação à formação contínua? Teve acesso a ações de formação vocacionadas para o trabalho das competências?

E231C – O atual? Eles publicitam, mas só que depois nunca há vagas, e fico sem saber se eu não fui escolhida ou se a ação não se realizou. Eu... hã!... hã!... Sinceramente, este ano, eu fiz no meu Centro uma ação de formação mas foi no âmbito da sexualidade. Hã!... Nos outros, no ano passado não houve vagas para mim. As vagas eram para aqueles que iriam mudar de escalão...

Ent. – Mas essas ações a que se refere, estavam relacionadas com a temática das competências?

E231C – Sim! Parece-me que houve uma fase, não em 2001, mas em 2005, se bem me lembro, em que houve, proliferou assim por aí uma série de, de, de ações, não apenas no nosso Centro de Formação, mas também noutros Centros sobre isso, sobre isso. Eu até me lembro muito bem porque houve uma discussão desgraçada... até porque quando nós tivemos que desenhar ou construir o Projeto Educativo da Escola, nós tínhamos aqui uma Oficina de Formação que nos acompanhou no processo de construção do nosso Projeto. E, e aí é que foi uma discussão valente. O que é uma competência? O que parece ser, mas não é? O que é uma Capacidade? Competências e objetivos são sinónimos? Ui!... Ui!... Isso deu que falar O que se discutiu. O tempo que gastamos a discutir isto. Foi uma Oficina muito, muito interessante, Eu estava no grupo de trabalho que tinha a responsabilidade de construir o Projeto Educativo. Aliás, ao longo da minha vida eu tenho estado em todas, tenho estado nos projetos educativos todos. E isso levou-nos... Isso é que foi. E eu lembro-me bem disso. Por acaso, houve, houve. Só não fez que não quis.

Ent. – Acha isso?

E231C - Acho! Acho! Só não fez quem não quis ou quem andava distraído. É claro que deve haver locais ou zonas que, se calhar, aceder à formação é muito complicado ou que não tenha havido a formação propriamente dita no que diz respeito às competências. Mas aqui? Aqui houve.

Ent. – É natural que alguém que desconheça o modelo tenha tendência a resistir-lhe.

E231C – Claro! Quem ignora, quem desconhece, também não pode implementar. Ninguém pode ensinar o que não sabe. Tem toda a razão. Mas não é só nisso, é em tudo. Olhe, aqui há 3 ou 4 anos, fizemos aqui uma Oficina de Matemática. Isso foi antes da implementação do Programa novo. E, então, em parceria com a ESSE, promovemos uma Oficina que durou cerca de um ano. Inclusive, o professor-orientador vinha cá., assistia às nossas aulas, depois tínhamos sessões de discussão, etc. Mas tivemos aqui colegas que não quiseram saber desta Oficina para nada. É com mágoa que digo isto, mas é verdade. No ano seguinte, voltamos a promover-la e, mais uma vez, houve gente que não quis saber disso: “Não era preciso”, percebe?

Agora, se me disser assim: Há movi... Há, há formação às resmas? Não! Mas também temos que procurar e não estar à espera que nos deem de mão beijada. Nós também temos que sentir essa necessidade e procurar satisfazê-la. Se não for na nossa escola, no nosso Centro, procuramos noutros Centros. E não apenas procurar aquela formação que me dá créditos ou por causa dos créditos. Assim até faço uma ação de formação sobre a “História da Carochinha” ou sobre qualquer outro tema, sobre *ski, golf*.

E há outros tipos de formação feitas nas faculdades e nas escolas Superiores. Há pós-graduações, há mestrados. Mas essa formação já implica investimento monetário bastante mais forte e, nem toda a gente tem essa disponibilidade. Mas estas duas oficinas de que lhe falei foram gratuitas. Só não frequentou quem não quis efetivamente. Além do mais foram promovidas em dois anos diferentes, precisamente para dar oportunidade a todos.

Ent. – Então, tendo em consideração o que me diz, posso concluir que se os professores não aderem a este modelo curricular das competências não é por falta de formação!

E231C – Não! Acho que não! Pelo menos aqui na minha escola. Agora, como também já lhe disse, é bem possível que noutras escolas, noutras zonas essa formação, uma formação adequada sobre competências não tenha existido. Eu acho que, no final de contas, é mais uma questão de atitude, de disponibilidade dos professores para aprenderem. Muitos são professores e acham que já sabem tudo, que ninguém tem nada para lhes ensinar. Eu nunca senti falta de formação. Sempre que quis formação, tive-a ou procurei-a. Como lhe disse, só no ano passado é que eu não fui selecionada, em que o Centro de Formação estava preocupado com aqueles colegas que mudavam de escalão, que tinha de progredir na carreira. Quando ainda se progredia na carreira (gargalhada) Pronto! Agora já não se progride (gargalhada) Está a ver como tudo isto é contraditório? Exigem aos professores mudanças, formação atrás de formação, trabalhar

mais com menos, e depois, como prémio, impedem os professores de progredirem na sua carreira. Isto é demais (gargalhada).

Ent. – Professora, muito obrigado pela sua disponibilidade e por esta boa conversa.

E231C – Não tem nada a agradecer-me. Foi um gosto e um privilégio, Espero ter ajudado. Falo demais, não é?

Entrevista 24

Ent. - Bom dia professora. Como é do seu conhecimento, em 2001, assistimos a uma Reorganização Curricular do Ensino Básico. Foi também, mais ou menos por essa época, que foi introduzida no contexto do vocabulário educativo em Portugal, a linguagem ou o discurso das competências. De lá para cá, prestando atenção à literatura da especialidade e ouvindo o que os professores vão dizendo na sala de professores, este discurso das competências tem sido olhado ou interpretado, por uns, como uma mera moda e, por outros, como um vetor estruturante de mudança nas práticas da escola e dos professores. Com qual das posições se identifica?

E24Cie2C – Eu identifico-me muito mais com a segunda posição, ou seja, com aqueles que olham para as competências como algo de estruturante suscetível de alterar as práticas dos professores Hã!... Nós até estávamos a precisar de uma mudança destas, e toda a gente falava nesta necessidade de mudança no ensino. É que, hoje, a população

da escola são cada vez mais diferentes, mais diversificados, com características que os estudantes de outrora não tinham.

Temos muitos alunos que não têm nenhum apoio familiar. São mandados para a escola e a escola que se desenrasque e começa-se a ver que se eles tivessem algum apoio na forma de estudar, algum tratamento diferente e diferenciado eles são capazes de fazer mais e melhor do que aquilo que fazem. E, quando foram introduzidas ou começaram a existir essas disciplinas do Estudo Acompanhado, Área de Projeto e a de Formação Cívica, portanto, era uma nova era que surgia, novos tempos que se nos ofereceram para nós trabalharmos com eles de modo diferente, diferente daquele conceito mais tradicional, expor a matéria, fazer exercícios ou fichas, mandá-los estudar em casa, fazer os TPC. Quando essas disciplinas foram implementadas, nós os professores tivemos que nos adaptar a uma nova realidade. É por isso que eu acho que estou mais ou menos adaptada, ou mais próxima daquele segundo ponto de vista. Não acho nada que se possa entender que seja uma moda, de uma moda que vai passar (silêncio).

Ent. – Dizia-me que estávamos a necessitar de uma mudança no ensino. Mas, ainda há relativamente pouco tempo, mais concretamente em 1989 assistimos a uma Reforma Curricular, Reforma esta que só se generalizou em 1994 e, passados meia dúzia de anos, em 2001, assistimos a uma Reorganização Curricular. Que razões ou motivos podem estar na base, podem explicar a necessidade dessa mudança curricular?

E24Ci2C – Eu passei por isso tudo, eu passei por isso tudo e lembro-me que em 1989 fizemos aí, a nível dos professores, tivemos lutas muito fortes. Chegamos a fazer várias greves e a adesão era muito grande. Depois teve que haver uma mudança e, naquela altura conseguiu-se essa mudança. Eu lembro-me que tinha entrada na carreira nesse tempo. Depois deparámo-nos com... chegamos a um momento em que nos impediam de reter os alunos, de os reprovar. Não era obrigatório mas, se um professor tinha, por exemplo, a Matemática, 50% de alunos negativos, não deixavam fazer, não deixavam que tal acontecesse. O professor era pressionado para alterar as suas classificações de modo a que essa percentagem diminuísse. E, então, dávamos a volta à situação para ver quem é que podíamos recuperar. Chegávamos a recuperar alguns e aquilo chegava aos 30%. Chegávamos aos 30% e, mesmo assim o Conselho de Turma ainda era chamado à atenção pelo Diretivo, porque é que se estava a reprovar tantos alunos. Eu falei da Matemática porque é uma das disciplinas onde o insucesso é maior. E lá tínhamos nós de mudar aquilo tudo, obedecer aos parâmetros que a escola estipulava, revíamos aqueles números, fazíamos um novo apanhado da situação e reduzíamos aquilo para

25 15%, 20%. Aí já aceitavam, já consideravam uma percentagem de reprovações aceitável.

5 O certo é que muitos alunos passavam sem terem os conhecimentos mínimos, sem terem as competências previstas para aquele ano. Ora, no ano seguinte, era natural que estes alunos aprofundassem ainda mais. Chegávamos ao 9º Ano com níveis, com poucos alunos com competências que deveriam ter ou ser portadores no 9º Ano e, assim, estarem minimamente preparados para o Secundário. Agora, como estávamos sempre a 10 tentar obter números para o sucesso, não é?, aí tínhamos que fazer qualquer coisa que não esta... tínhamos de fazer qualquer coisa porque aquilo não estava a resultar. Nada. 15 Como deve saber, a Matemática, havia muito, muito insucesso. Os alunos não sabiam os mínimos. Então, alguma coisa tinha que ser feito, alguma coisa tinha que mudar, tinha que haver uma reforma. E, e o que é que se fez? Não sei se foram coisas boas ou se 20 foram coisas más, mas o certo é que... Eu naquela altura dava Matemática ao 3º Ciclo e, depois, mudei para o 2º Ciclo e comecei a verificar que se os alunos fossem trabalhados na direção certa logo no 5º Ano e no 6º Ano, trabalharmos as competências, sem nos 25 preocuparmos muito com os programas. Fazê-los saber operar com números e promover o desenvolvimento do raciocínio. E começamos a ter níveis, os níveis de insucesso começaram todos a diminuir. E eu, com esta experiência que tenho de trabalhar com os 30 alunos do 2º Ciclo, eu chego à conclusão que aquela mudança no currículo foi, foi boa, na medida em que começamos a ter melhores resultados escolares, começamos a ter maiores níveis de sucesso. Depois, o que se passou no 3º Ciclo. Penso que não foi, penso que se acentuou tanto aquele desnível que havia. Porque, quando lecionava no 3º Ciclo, e lecionei durante cerca de 12 anos, aquilo era trabalhar com turmas em que eu só era entendida por 5/6 alunos. Os outros não eram capazes de me acompanhar, por mais devagar que eu andasse. E, nessa altura, repare, eu naquela altura tinha um horário de 22 horas e ainda horas extraordinárias. Eu cheguei a ter um horário semanal de 28 horas. Tinha uma média de 5 turmas e, trabalhar para 5/6 alunos em cada turma era, era muito desmotivante. Os restantes alunos iam passando de ano porque eram obrigados a passar. Passavam não que dominassem os conhecimentos mínimos mas, por causa dos normativos que impediam, não de uma forma explícita, é claro, mas de forma escamoteada pressionava os professores a atribuir classificações que os levasse a passar os alunos. Não sabiam absolutamente nada do que se passava à sua volta, mas transitavam de ano. Isso era muito desmotivante. Desmotivava tanto que, em dado momento, estive para abandonar o ensino.

Quando mudei para o 2º Ciclo, comecei a olhar as coisas de um modo diferente. Como os meus alunos eram ainda muito pequeninos, consegui que eles começassem a gostar de Matemática. De Ciências é mais fácil eles gostarem. Se eles não atingiam o nível 3, pelo menos não os deixava desistir e, eles, faziam do que eram capazes. Se eles fizessem um esforço para ultrapassar as dificuldades, se eu visse que eles tinham feito esse esforço, genuinamente, eu também não desistia deles. Portanto, eles adquiriam as competências por eles próprios. Podiam não ser as competências exigíveis, ou o nível de competência exigível pelos normativos legais, mas pelos menos desenvolviam as que eram capazes.

E quando desenvolvem as competências deles, no ano seguinte, desenvolvem mais um bocadinho e entrarão no 3º Ciclo muito mais confiantes, muito mais motivados do que antes: “Eu não gosto de Matemática. Eu sou como a minha mãe, não percebo nada de matemática. A minha mãe também era má aluna a Matemática e, por isso, eu também sou”. Portanto, esta mudança no processo curricular foi muito bem-vinda. Bem-vinda.

Ent. – Professora, a acompanhar essa mudança curricular foi publicado um documento orientador da mesma, denominado “Currículo nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”.

E24Ci2C – Sim, lembro-me!

Ent. – Desse documento constam as competências transversais, gerais e específicas de cada disciplina. Curiosamente, para o Ensino Secundário, a Revisão Curricular do Ensino Secundário não foi acompanhada por um documento orientador similar. Como interpreta esta situação, esta ausência de um documento orientador?

E24Ci2Ç – O ensino era obrigatório apenas até ao Ensino Básico, até ao 9º Ano. Depois do 9º Ano o ensino era opcional. Só se matriculava quem o desejasse. Portanto, só ia para o Secundário quem quisesse. E, aí vive-se uma outra autonomia, um pouco diferente daquela que existe no Ensino Básico. Pelo menos é assim que interpreto a situação. O Secundário já é outro tipo de ensino. É preparar os alunos para a Universidade. Os alunos, quando chegam ao Secundário, têm que ter as competências já desenvolvidas.

Ent. – Está a querer dizer que o Ensino Secundário é orientado por outra filosofia curricular e pedagógica?

E24Ci2C – Sim! Deve haver. Não sei qual, mas a partir do momento em que o ensino já não é obrigatório, os alunos não têm que ser, tem que... deixe-me pensar (silêncio).

É assim: as escolas secundárias, cada uma delas, diverge ao ponto que querem. Pode haver escolas secundárias que se dedicam às artes, outras que se dedicam mais à parte científica, outras que se viram mais para o ensino tecnológico e profissional. Portanto, há uma multiplicidade de escolas secundárias e suas vocações que já não implica a obediência a uma estrutura central como existe no Ensino Básico, não é?

Ent. – Mas, perdoe-me a minha insistência, nada impede que Ensino Básico e Ensino Secundário obedeçam a um mesmo fio condutor, a uma mesma linha de desenvolvimento curricular e a uma filosofia da educação semelhante.

E24Ci2C – Pode, e há sempre uma qualquer filosofia por detrás de qualquer ensino, seja ele o Básico ou o Secundário, ou até mesmo o Superior. Mas continuo a pensar que uma coisa é o ensino obrigatório, em que obrigatoriamente as nossas crianças têm que desenvolver um conjunto de capacidades e competências mínimas, todas. No momento em que deixa de ser obrigatório, como acontece no 10º, 11º e 12º Anos, têm que haver uma filosofia por detrás, mas já não obedece a um padrão uniforme, geral, para todos.

Ent. – Posso inferir que a professora considera que a razão se prende com o facto do Ensino básico ser um ensino obrigatório e o Ensino Secundário não o ser já?

E24Ci2C – Pois, é isso mesmo que eu penso.

Ent. – O que entende, no essencial, por competência?

E24Ci2C – Eu, para mim, ser competente é ser capaz de desempenhar uma função, e desempenhá-la bem (silêncio prolongado).

Ent. – Então, se eu lhe perguntar o que é um aluno competente em Ciências no final do 2º Ciclo, o que me diria?

E24Ci2C – Na parte das Ciências, em Matemática e em Ciências da Natureza e Ciências Físico-Químicas, Geografia e História já pertencem a outra dimensão, portanto, nestas três ele tem que saber, sobretudo, raciocinar; tem que saber operar com números e tem que saber relacionar assuntos a nível das Ciências da Natureza. Por exemplo, tem que saber relacionar...; a nível da Físico-Química, tem que saber analisar as situações e saber transpor, depois, para novas situações. Saber aplicar os conhecimentos a novas situações, na resolução de problemas ou desafios que lhes sejam colocados. Tem que ter um raciocínio claro, bom, concreto e saber comunicar esse raciocínio.

Outras competências que poderia nomear é saber relacionar-se com os colegas, aprender essa parte da socialização, a respeitá-los, a saber ouvi-los, a estar sentado no seu lugar e

5

10

15

20

25

falar quando for a sua vez, etc.. Essas competências que eu considero básicas quando o aluno sai do 6º Ano.

Ent. – E como construiu este seu conhecimento sobre as competências?

E24Ci2C – Primeiro, lendo aquela papelada toda que nos mandaram que, diga-se, para mim, é um martírio. Lendo tudo, desde a Lei de Bases do Sistema Educativo, o documento das competências que nos indica quais as competências que o aluno tem de mostrar na mudança de ciclos. As que eu conheço são aquelas que dizem respeito ao 2º Ciclo e as do final do 9º Ano. As dos outros ciclos, confesso, não domino, desconheço-as e nem tenho perdido muito tempo com isso. É esse o conhecimento que eu tenho a nível dos textos. Depois, são os meus conhecimentos retirados de 26 anos de trabalho. Conhecimentos acerca dos alunos, do que eles são capazes de desenvolver até ao 6º Ano e o que é que eles são capazes de desenvolver até ao 9º Ano.

Eu sei que no 6º Ano, por exemplo, se eu lhes fizer uma questão em que eles têm que relacionar dois conceitos e aplicar isso, eu tenho negativas a torto e a direito. Mas, se eu os conduzir para um dado conceito de noutra alínea, conduzo-o para outro conceito e numa terceira alínea, pergunta-resposta, assim já tenho muitos alunos a serem capazes de fazer o exercício e mostrarem que sabem. Agora, se num problema eu pergunto logo qual é a resposta, aí eu que eles, no 2º Ciclo, não conseguem lá chegar. E é isto assim que eu vou aprendendo, conhecendo as competências que eles têm. É a experiência do terreno. Depois, há os papéis, mas os papéis leio-os que é para estar atualizada mas, muitas vezes, não sigo aquilo à risca.

Ent. – Do seu ponto de vista, a implementação deste modelo curricular das competências, trouxe uma mudança nas práticas dos professores. Digamos que a sua experiência profissional é longa e, como tal já tem um termo de comparação com o modo de trabalhar anterior, nomeadamente com o currículo orientado pelos “Objetivos Educativos”. Acha que a entrada deste novo modelo curricular implicou uma mudança nos modos de trabalhar dos professores?

E24Ci2C – (silêncio) Eu acho que sim! Eu comecei a ver... eu comecei a mudar à medida que fui ganhando experiência. E eu lembro-me que no início da minha carreira, era preciso atingir este objetivo, aquele objetivo. Era a Pedagogia dos Objetivos. Se os objetivos eram atingidos, o aluno era aprovado, se não atingia, ficava retido. Quando mudamos para as competências, instalou-se a confusão pois, o que era competência para um, já não é a mesma para outro.

Ent. – Como assim? Quer concretizar?

E24Ci2C – Para um aluno que tenha uma retaguarda, que tenha apoio lá em casa e que a família olha para a escola como algo a valorizar, em casa ele é obrigado, obrigado não direi, mas há a preocupação em que ele leia, interpreta o que lê, que raciocine. Portanto, quando chegas às nossas mãos temos que desenvolver algumas competências mas ele já está, por assim dizer, burilado, já está num estágio superior em relação aquele aluno que a valorização da escola pela família não existe ou é reduzida. Ele até um aluno amoroso, quer aprender, mas em casa os pais dizem: “Olha para ele, tem a mania que vai ser doutor. Guarda-me esses livros e não estudes tanto que dás cabo da cabeça”. E eu tenho muitos alunos deste género. Assim, as competências que ele vai desenvolver não vão ser as mesmas de um outro que tem a valorização da escola por parte da família.

Ent. – Desculpe interrompê-la, mas não estou a entender. Entendo que o papel da família é muito importante para o desenvolvimento escolar do aluno, mas não percebo porque é que, se o aluno quer aprender, sente-se motivado para a aprendizagem, porque é que ele não vai desenvolver as mesmas competências que os colegas? Que o nível de desenvolvimento possa ser diferente...

E24Ci2C - Era isso que eu queria dizer. O aluno sem esse acompanhamento familiar não irá atingir o mesmo nível de desenvolvimento das competências dos outros colegas.

Ent. – Mas qual é o papel dos professores? Não é esse mesmo? Nós na escola, sabendo disso, não podemos apoiá-los mais, arranjar esquemas favoráveis a estes alunos? Desenvolver estratégias diferenciadas?

E24Ci2C – É por isso que eu digo. O desenvolver dessas competências, o que se desenvolve num e ele atinge um determinado nível, por exemplo, o nível 5, o outro, coitadinho, desenvolveu competências, desenvolveu-as também, mas não atingiu o nível 5. Portanto, não atingiu aquele objetivo, mas desenvolveu-as. Enquanto que dantes, antes desta reforma curricular ele teria um dado objetivo e teria que lá chegar e, se não chegasse, reprovava. Aqui, agora, ao desenvolver competências, todos desenvolvem, embora atinjam níveis de desenvolvimento diferentes. Uns mais que outros, uns são mais capazes do que outros, coitaditos, desenvolvem-nas mas não chegam aquele estágio a que os outros chegam.

Ent. – Mas, professora isso implicou que os professores passassem a trabalhar de modo diferente? Notou, por exemplo na sua escola, se os seus colegas passaram a trabalhar de maneira diferente da que faziam anteriormente?

E24Ci2C – Eu nunca estive numa escola só. Eu percorri muitas. Só há 3 anos atingi a estabilidade. Portanto, em 26 anos de trabalho, andei 3 anos numa, mais um noutra,

5

10

15

20

25

mais 3 noutra e só há três é que eu estabilizei nesta escolae, portanto, não posso estar a observar se os colegas mudaram ou não.

Agora, para falarmos se eles mudaram após 2001, após a dista Reorganização Curricular das competências, não posso dizer pois não andei de escola em escola para ver se este professor mudou, aquele não mudou. Eu, para mim, conheci sempre professores novos O que eu, deixe-me ver aqui deixe-me ver uma escola em que tenha estado mais tempo depois de 2001. No início, eu lembro-me que no início havia, havia um problema muito grande e que era o problema da indisciplina. E os professores estavam muito preocupados com a indisciplina que tinham nas salas de aula, Depois este problema lá se foi esbatendo e houve uma altura em que o problema da indisciplina passou para segundo plano e começou a ser, primeiro, o problema dos recursos materiais, porque havia escolas em que era, e eu estive em algumas delas, em que tinha turmas de 30 alunos e não tinha um quadro onde escrever. Isto em Matemática. E uns professores conseguiam controlar a indisciplina, mas muitos outros não. Eu conseguia, mas era muito na base de muita austeridade. Eu sei que tinha, uma vez, no 1º Período, tive que estar a ditar problemas de Matemática porque não tinha quadro onde escrever, não havia dinheiro para fotocópias e, naquela altura ainda não haviam os computadores. Eram tempos muito difíceis. Agora, nós tivemos sempre que mudar.

Para mim, hoje, não faz sentido, como é que eu ia trabalhar com 30 e tal alunos sem quadro, sem material? Portanto, tive que mudar. E a novas tecnologias quando chegaram ao ensino, aquilo também mudou muita coisa. Agora, se os professores mudaram os seus métodos de trabalho, se mudaram as suas práticas, se antes era trabalhar por ou para os objetivos e agora é para as competências, eu acho que fomos mesmo obrigados a mudar porque o processo curricular mudou. Nós notamos que houve aqui uma grande evolução.

5 Eu, quando comecei a trabalhar, o que eu sabia de computadores era programar e isso foi o enino académico que me ensinou. Mas nós começamos muito mais tarde a ter à
10 nossa disponi... à nossa disposição impressoras. No início lembro-me que ainda era naquelas folhas com barras verdes e amarelas e com pintinhas e tínhamos que pedir autorização não sei a quem para podermos imprimir uma ficha para dar aos alunos.
15 Antigamente era escrever em “stencil”, passávamos pela Secretaria e passávamos os testes a “stencil” e depois mandávamos copiar. Hoje, não se faz nada disso. Portanto, há aqui mudanças muito grandes e os professores também tiveram que mudar.

20

Ent. – E a nível dos colegas de grupo. Se não for mais, pelo menos nos documentos formais, nomeadamente as planificações, dos Projetos Curriculares de Turma, as competências têm que constar desses documentos.

E24Ci2C – Têm! As competências estão lá, constam deles. Agora fazemos o Projeto Curricular de Turma, fazemos logo no início do ano, Mas, quem olha para ele? Só o Diretora de Turma, ninguém mais liga àquilo. No final, ou nas reuniões dos finais de período pergunta-se: “O PCT está a ser desenvolvido? As atividades previstas foram ou não realizadas?”. Obviamente que, na maior parte das vezes ele é sempre cumprido, mas não passa de uma coleção de atividades que os diferentes professores das diferentes disciplinas levam a cabo. São apenas papéis que não interessam a ninguém. Fazem-se porque somos obrigados a isso.

O mesmo se pode aplicar aos Planos de Recuperação. Faz-se um Plano de Recuperação do aluno no 1º Ano, deu um trabalhão medonho fazê-lo. Mas, depois, nos anos seguintes é “*copy e past*” e os pais assinam. Eles também nos vão dizendo: “Isto é necessário?” Sim, o seu menino precisa disso e nós somos obrigados a fazê-lo. “Então, os senhores professores é que sabem”.

Ninguém lê aquilo. Faz-se porque alguém nos obriga a fazer. Se vierem as inspeções os documentos estão todos direitinhos. Mas que ninguém lhes liga, lá isso não. Não passa de papéis. O Projeto Curricular de Turma tem que ser feito e o Diretor toma conta dele, da sua implementação, não vá alguém não ligar nenhuma. Planos de recuperação, Planos de acompanhamento, sabemos que se fazem quando é exigido, mas alguém está interessado no que lá está? Ninguém! Está escrito para saciar o desejo dos burocratas, dos iluminados do Ministério ou das Direções Gerais. Se algum pai reclamar de alguma coisa, nós temo-los.

Ent. – Tem algum conhecimento ou evidências de resistências individuais ou coletivas, a este modelo curricular das competências?

5 **E24Ci2C** – (silêncio) Não! Assim uma rejeição evidente, não! No início... Tenho um
10 colega que mal vê uma novidade reage mal. Mas ele reage mal logo contra todo o
sistema. E, depois, diz: “Está mal, está mal, está mal!”, mas no fim de contas, faz as
coisas todas. E, como nós já sabemos, mesmo que a gente proteste, vamos à direção e
dizemos que não concordamos mas os chefes respondem-nos: “Tenham paciência, nós
15 temos que fazer assim porque quem manda pode. Nós temos que apresentar esses
documentos porque somos obrigados a isso. E não há outra forma”. E se nós não
apresentarmos ou se não fizermos a Direção chama-nos à pedra e questiona-nos porque
20

é que não fizemos, e podemos ficar sujeitos a um processo disciplinar. Eles mandam e nós obedecemos. Não temos outro remédio. Ou então fingimos que fazemos e continuamos como sempre. Os papéis, não podemos deixar de os fazer, mas agora pôr em prática isso, já é outra conversa.

Este assunto que ultimamente nos tem feito uma grande revolta, as Metas que os alunos têm que atingir no final do Ciclo. Nós nem conhecíamos os alunos de lado nenhum, os alunos que nos iam chegar ao 5º Ano e tivemos que estipular Metas? Como é que temos que estabelecer Metas se ainda não os conhecemos? Mas estávamos obrigados a fazê-las e fizemo-las. Em 2008 estabelecemos que teríamos 10% de retenções; em 2009, 9% de insucesso; em 2010, teria que ser 8% de insucesso. Mas nem sabíamos como é que eram os alunos que nos iriam chegar, em que condições nos chegariam. Mas os números tinham que constar dos documentos, muito embora fossem números que não faziam sentido para ninguém na escola. Pelo menos nos que aos professores dizia respeito.

Como não víamos sentido nessas Metas, concordamos que não iríamos fazê-lo em reunião. Levamos à Direção “Ai não? Isso têm que fazer! Os números, dê or onde der, tem que constar dos documentos, gostem ou não. Nós jamais mandaremos os documentos assim para baixo”. E nós lá pusemos os números.

Ent. – Isso que me acabou de dizer pode ser entendido como uma resistência ao superiormente estabelecido!

E24Ci2C – Sim, é uma resistência, mas é uma resistência feita na hora e sem grande consciência das razões de tal e, além do mais não passa de uma resistência verbal, mas acabamos por, mais ou menos, cumprir.

Ent. – E as resistências que conhece são apenas resistências de tipos verbais?

E24Ci2C – Não tenho evidências de ninguém que tenha feito o contrário do estipulado, pelo menos formalmente falando. Além do mais, somos funcionários do Ministério e, como tal, devemos obediência ao Ministério. E caso não obedeçamos pode-nos ser movido um processo. Agora, informalmente, muitas das vezes não fazemos efetivamente o que é estipulado.

Ent. – Há pouco, quando me falava do PCT e acrescentava que os professores fazem-nos, desenham-nos, mas depois ninguém quer saber daquilo. Este exemplo cabe nessa ideia de resistência.

E24Ci2C – Pois! Realmente, pode considerar-se uma resistência. Agora, se ela é consciente, se ela se fundamenta em razões, é outra conversa. Muita gente resiste porque não está para aí virada, porque isso lhe vem acrescentar trabalho e não

propriamente por ter consciência que deve resistir, por ter razões válidas, motivos, racionais e conscientes de tal.

Ent. – Efetivamente, nós podemos resistir de duas formas principais. Uma primeira forma é resistir de modo consciente e, assim, o caminho das competências é um caminho que não vou ou não devo palmilhar, pelas razões a, b, c, e d. Por outro lado, podemos falar da resistência por ignorância, ou seja, eu não conheço nem compreendo o modelo das competências, eu ignora os modos como se processo o ensino-aprendizagem por competências e, então, não sigo esse caminho e trabalho como sempre trabalhei. É uma resistência, camuflada.

E24Ci2C – No nosso caso, é uma resistência camuflada, ou uma resistência por ignorância pois há um normativo legal que diz o que é que devo fazer, que as coisas têm que funcionar de um determinado modo, orientadas de uma determinada maneira, e eu cumpro o que vem no papel. Mas cumpri (riso).

Ent. – Então, como chama ao processo de planificar de um determinado modo, de acordo com as orientações curriculares superiores, e nas aulas coloco essas planificações de lado, e trabalho à minha maneira?

E24Ci2C – É uma duplicidade, mas não se pode chamar de resistência, porque se transpus para as planificações as orientações superiores, eu concordei com elas. Para chamarmos de resistência, eu teria que deixar em ata de grupo que, as minhas aulas não iriam ocorrer da forma como estava planificado. Deixar escrito que não iria cumprir pelas razões x, y e z e, essas razões teriam que se fundamentar em conhecimentos científicos e não em razões subjetivas.

Ent. – Pelas conversas que vamos tendo na sala dos professores com colegas, pela troca de impressões que vamos tendo com os colegas nas reuniões de Conselho de Turma, nas reuniões de Departamento e de Subdepartamento...

E24Ci2C – Mas uma coisa é falar, é conversar, e outra coisa muito diferente é haver coisas concretas. Pronto, eu vejo nas reuniões de Conselho de Turma, por exemplo, no 2º Período, os professores dizerem: “Este não sabe nada, não faz nada do que se lhe pede, não faz os trabalhos de casa...”. Os retratos que nos fazem dos alunos fazem-nos inferir que estamos perante um aluno de rendimento negativo e de que esse mesmo aluno irá ficar retido pois não reúne as condições suficientes para transitar. Nas reuniões do 3º Período qual não é o nosso espanto, esse aluno é capaz de notas positivas em todas as disciplinas. Agora, onde está a evidência da resistência se, no 3º Período, lhe dão positiva? Não tenho evidências.

5

10

15

20

25

30

Ent. – Mudando de assunto. A professora tem alguma evidência do reflexo da abordagem curricular por competências no sucesso/insucesso escolar e educativos dos alunos?

E24Ci2C – Se tenho evidências do modelo das competências resulta no sucesso ou insucesso dos alunos?

Ent. – Sim, no sucesso ou no insucesso dos alunos. E pode pegar na sua própria experiência com os seus alunos.

E24Ci2C – Com os meus alunos, olhe, na parte das Ciências é muito diferente da Matemática. E eu também estou sempre a falar na Matemática porque nós, no 2º Ciclo, damos Ciências e Matemática. Em Ciências eu acho que há evidências de que este modelo das competências teve implicações no sucesso dos alunos. Eles gostam muito da parte, desta parte das Ciências, do 5º e 6º Anos, uma vez que pressupõe uma linguagem, uma linguagem muito apropriada a estas crianças, os motivos... eles interessam-se muito pelas Ciências da Natureza, tanto a nível, pronto, no 5º Ano que é verificar animais, plantas, os suportes terrestres. Temáticas que eles normalmente gostam muito.

Eles também gostam muito de fazer experiências e, este ano, na escola, adotamos um sistema que consistiu em atribuir 3 tempos letivos, 3 tempos letivos de 45 minutos. Dois deles eram de 90 minutos, mas nós decidimos desdobrá-lo em 2 de 45 minutos. Os professores tinham mais 2 tempos nos seus horários e os alunos, nos horários deles, continuaram a constar 3 tempos para Ciências da Natureza. E o que eu verifiquei, este ano, com a turma dividida a meio, eu conseguia fazer experiências, conseguia trabalhar com o microscópio, consegui trabalhar muito bem com os minerais, consegui trabalhar muito bem nos vegetais e, os alunos, aderiram muito bem, tinham tempo para pensar, tinham tempo para concluir os seus trabalhos e, no final, tivemos um sucesso de 100%.

5 Aquilo era motivante para eles. A forma como foram dadas, a forma como foram dadas as aulas... Agora, no próximo ano, esta modalidade já não vai ser possível pois, no
10 entretanto, chegou um normativo que impede a divisão das turmas. Depois, venham-me falar em autonomia. Uma modalidade que levou ao sucesso total dos nossos alunos na disciplina, algo que foi muito gratificante, para alunos e para professores... Portanto, no
15 que às Ciências diz respeito, o sucesso foi evidente.

Na Matemática, houve novos programas de Matemática. E, aqueles que tiveram, este ano no 6º Ano, o 5º Ano deles foi uma desgraça completa. Houve mudanças
20 programáticas, eles não vinham nada preparados do 4º Ano para se adaptarem a este novo programa, para assimilar as novas mudanças programáticas no 5º Ano. Fomos

25

30

pressionados “Temos que dar isto e aquilo, e temos que cumprir dê por onde der” e, portanto, voamos sobre os conhecimentos. E qual foi o resultado? Os alunos não assimilarem nem consolidaram o que tinham que fazer. Quando chegamos, agora, aos Exames, tivemos 48% de negativas à disciplina. É uma percentagem muito grande. É uma realidade muito má. Estes novos, estes alunos que estão a chegar agora ao 5º Ano, já vêm melhor preparados para enfrentar estas novidades programáticas, uma vez que no 4º Ano já trabalharam determinados conteúdos que os prepara melhor para enfrentar o 5º Ano. Eles já estão diferentes. Já temos alunos onde os níveis de sucesso são já muito maiores relativamente ao ano anterior. Agora, falta saber como é que eles se vão comportar nos Exames no final do 6º Ano. Mas que se encontram melhores, é um facto. No entanto, estas mudanças no Programa do 5º Ano, tem que... o Programa curricular do 5º Ano tem que se lhe dar ali uma volta, bem como temos que ter autonomia para o gerir, porque cumprir aquilo à risca... Todo o conteúdo tem que ser dado até ao 5º Ano, melhor dizendo, no 5º Ano tem que ter estes conteúdos todos dados e isso, não vai resultar. É impossível cumprir o Programa na íntegra e com o pormenor que as Orientações programáticas exigem. Pelo menos é isso que eu penso.

Este ano, eu já comecei a mudar a gestão do Programa e vou gerir as competências do 2º Ciclo e espero que nas turmas que tive este ano no 5º Ano, continuem a ser meus alunos no 6º Ano pois, deste modo, pode dar continuidade ao meu trabalho. E aquilo que eu, não considerarei muito importante desenvolver no 5º Ano, por achar que os alunos viessem a ter dificuldades ou menos interesse e motivação, pegar agora no 6º Ano, pois já estão um bocadinho mais crescidos e já um bocadinho mais trabalhados. Se eu tivesse trabalhado esses conteúdos no 5º Ano, ao fim de 2 semanas, depois de fazerem o teste de avaliação, eles esqueciam e nunca mais pegariam no tema. Se eu não dou
5 continuidade ao trabalho, não tenho certeza que o meu colega que me substituir o tenha, porque não segui à risca o respetivo Programa e, como disse, há assuntos que só vou
10 trabalhar no 6º Ano.

Deixe-me dar-lhe um exemplo. Vamos supor que, no ano passado, eu tive que dar, no 5º Ano, o “Máximo Divisor Comum” e o “Menor Múltiplo Comum” que constam do novo
15 Programa. Dei, eles compreenderam tudo, se eu, agora, eles estão no 6º Ano, quando cheguei ao 6º Ano, quando comecei a fazer revisões para o Exame, pronto, nós agora vamos trabalhar esta parte, eles não sabiam nada de nada. Parecia a primeira vez que
20 estavam a ouvir tal coisa. Houve ali um período de cerca de uma no, em que nunca mais trabalhamos essa unidade ou esses conteúdos programáticos. Portanto, cheguei à

conclusão, para que eu que eu andei a trabalhar isso? Porque é que eu, naquele tempo, trabalhei aquilo? Eles trabalharam bem naquelas duas semanas, mas parece-me que se limitaram a decorar ou a encaixar momentaneamente e nunca mais o aplicaram. E há ali outros conteúdos que têm que ser geridos de modo a que eles adquirirem as competências de fim de ciclo (silêncio).

Ent. – Por falar em competências de final de ciclo. Quais as competências essenciais que um aluno deve mostrar ser portador no final do 2º Ciclo em Ciências?

E24Ci2C – (silêncio) Assim de repente... Apanhou-me um pouco de surpresa. Essa não é uma pergunta fácil de responder, mas podemos dizer que um aluno é competente no final do 2º Ciclo se mostrar que é um aluno autónomo e responsável pelo que pensa, diz ou faz; ser uma pessoa que assume a responsabilidade do que pensa, diz ou faz; saber expressar-se corretamente em português e, assim, saber comunicar com os outros; dominar, minimamente uma língua, o Inglês, o Francês ou o Espanhol; aplicar e adaptar os seus conhecimentos às situações; cooperar com os outros colegas; utilizar estratégias pessoais de resposta e de aprendizagem, hã!...,hã!...

Ent. – O que me está a dizer pode ser colocado a nível das competências gerais. E no que diz respeito às Ciências?

E24Ci2C – Hã!... Hã!... Ser capaz de fazer, desenvolver pequenos projetos; o respeito pelo saber, pelo conhecimento; compreender um pouco melhor o mundo físico que o rodeia. Sei lá! O que é que posso dizer mais? Hã!... hã!...

Ent. – E, em seu entender, quais são as competências que a escola, nos seus processos formais de avaliação, valoriza mais e/ou desvaloriza?

E24Ci2C – Mais uma pergunta difícil. Há uma, sem ser relacionada com a Pedagogia, há uma que temos que valorizar muito bem e que é a sociabilidade. Se os alunos forem capazes de, entre eles, selecionar, saberem as diferenças que há entre uns e outros, tomarem consciência concreta de que têm que respeitar os outros, que têm de respeitar as diferenças, de respeitar as diferenças que existem entre uns e outros, para mim é uma das maiores competências que um aluno no final do 2º Ciclo têm que ter adquirida.

Ent. – E, em seu entendimento, a escola promove, trabalha ou não esta competência?

E24Ci2C – A escola, os professores esforçam-se por a trabalhar. Agora, se todos o fazem realmente? Não sei! O que eu lhe sei dizer é que eu valorizo-a muito e esforço-me por trabalhá-la o melhor que sei, pois considero uma competência essencial. Ser capaz de conviver respeitosamente com o outro, aceitá-lo como o outro é, como diferente de nós, acho que é uma competência fundamental.

5

10

15

20

25

30

Tínhamos aquela disciplina de Formação Cívica, disciplina que já está condenada à morte pelo Ministério no novo reajustamento curricular. Eu considero-a uma disciplina importante e que não deveria sair do currículo pois, essa aula é um momento em que se fala, quando eu era Diretora de Turma, eu aproveitava essa aula e eu tinha sempre assunto para falar. E esses assuntos não tinham nada a ver com os conteúdos, com os conhecimentos de Ciências ou de Matemática. Estávamos ali 45 minutos a discutir assuntos que os preocupava. Em cada semana discutíamos aquilo que mais os interessava, que mais os preocupava: as brigas entre eles, o isolarem ou porem de parte um aluno, , questões que, muitas vezes, tinham que ver com o “*bulling*”, a forma como se relacionavam com os funcionários e o tratamento que estes lhes dispensavam. E, conversávamos sobre todos estes assuntos e tentávamos arranjar as soluções para eles. Eram aulas ótimas. Enquanto fui Diretora de Turma, durante 2 anos, arranjava sempre assunto para aquela aula de Formação Cívica e não ia para lá, como muito boa gente, para tratar dos problemas da Direção de Turma, como por exemplo, se as faltas se encontravam justificadas, se as lições estavam em dia, se os recados foram dados aos pais. Desvirtuavam completamente aquilo que se pedia nesta disciplina,

Ent. – Resistiam a...

E24Ci2C – Não sei se era resistência, se era desleixo, se era ignorância.

Ent. – E, para além da competência da sociabilidade? Quer referir-se a mais alguma competência que a escola valorize mais ou desvalorize e não o devia fazer?

E24Ci2C – Os Exames, mas isso já é outra pedagogia. Isso são outras pedagogias.

Ent. – Num Exame mede-se algumas competências, mas não se medirá outras!

E24Ci2C - Pois!

Ent. – Nesta lógica, provavelmente, também será normal que a escola se dedique mais
5 ao desenvolvimento de dadas competências e esqueça outras. Neta ordem de ideias, quais são, em seu entender, aquelas que a escola mais valorizará e aquelas de que se
10 esquece?

E24Ci2C – As escola valoriza muito mais, valoriza sobretudo as competências ligadas
aos conhecimentos. Isso é por demais evidente. Agora, o que vale mais? Os
15 conhecimentos ou as atitudes? Para mim, só há, os alunos só estão preparados para o conhecimento se tiveram atitude para isso. Uma está ligada à outra. Não se pode falar de
20 uma sem falar da outra. Mas estou convencida que a escola valoriza muito mais o conhecimento do que a atitude. Ela também é valorizada, mas não é tanto.

25

30

Ent. – Mas, o que interessa o conhecimento se eu não sou competente? Se eu não sou capaz, nas mais diversas situações com que me vou confrontando, aplicar esse conhecimento? Há pouco referiu aquele conjunto de conhecimentos que os alunos aprenderam em Matemática e...

E24Ci2C – Isso foi só um exemplo.

Ent. – Sim, foi apenas um exemplo, mas aí a professora constatou que os seus alunos aprenderam esses conhecimentos, foram capazes de os aplicar naquele tempo, e com bons resultados, mas passado um ano, tinham varrido esses conhecimentos das suas cabeças

E24Ci2C – Sim, é verdade. E o pior disso foi que eu cheguei às reuniões, às vezes temos reuniões entre os professores, fora das reuniões de avaliação normais, com professores do 2º e 3º Ciclos e fui falar com os colegas que estiveram a tratar desses temas nessa semana e eles responderam-me: “Não te preocupes com isso. Nós vamos voltar a dar isso tudo no ano que vem”.

Temos aqui um conhecimento que foi dado no 5º Ano, que foi dado como deveria ser dado, não sei se esqueceram tudo ou não, no 7º Ano vão voltar ao assunto e nos mesmos moldes que eu peguei no 5º. Ora bem, para que é que eu perdi aquele tempo

Ent. – O grau de profundidade deverá ser diferente, não?

E24Ci2C – Não! Não me parece.

Ent. – Mas, como me dizia há pouco mais importante que os conhecimentos são as competências de Ciclo.

E24Ci2C – Pois! É isso que eu comecei a valorizar. Eu não digo que estou a fazer resistência ou coisa que se pareça ao Programa, nem a resistir a estas mudanças curriculares, estou a agir de uma maneira mais eficaz, pelo menos assim o penso,, tendo em consideração os alunos, não é?

5 **Ent.** – Mudando a agulha. Que obstáculos ou barreiras identifica à concretização, ao trabalhar o currículo orientado para o desenvolvimento de competências?

10 **E24Ci2C** – Olhe, eu acho que um dos maiores obstáculos é o estarmos sujeitos à pressão, à imposição de um dado modelo: “Deves fazer assim e ponto final”, sem consultarem as pessoas, sem as ter ouvido, sem as ter preparado para essa mudança.

15 Estarem-nos a vigiar, a controlar, e eu não gosto muito de trabalhar assim. Eu gosto que me deixem trabalhar e, no fim, apresento os resultados. Temos que fazer isto, temos que seguir obrigatoriamente por um determinado caminho. Esse é para mim o grande

20

obstáculo. Se nós saímos desse caminho somos imediatamente chamados à pedra pela Direção. (silêncio).

Depois, há também aquela parte, <a escola entrega-nos, os pais entregam-nos os filhos, dão-nos os alunos e depois não querem saber mais deles. Nós temos aqui na escola, alunos com imensos problemas e em que os pais os deixam ao “Deus dará”, não querem saber deles. Somos nós, escola, que temos que lhes dar de comer, pois chegam à escola sem terem comido rigorosamente nada, com fome, portanto. Temos que, constantemente, recorrer ao Tribunal, ao Programa de Proteção dos Jovens, a mediadores educativos, e aquilo não funciona. Recorremos, mas não nos respondem adequadamente. E tudo isso é um grande obstáculo à aprendizagem dos nossos alunos.

Eu tenho aluno, e falo da minha experiência enquanto Diretora de Turma, em que uma miúda me chegava à escola com o almoço que tinha tido no dia anterior fornecido pela escola. Portanto, ela não jantava, nem tomava o pequeno-almoço. Ela, quando saía da escola, às 6.30, chegava a casa e encontrava os pais caídos de bêbados. Ela não tinha nada em casa. Ao outro dia, chegava à escola, além de estômago vazio, trazia a mesma roupa cheia de nódoas, toda suja, a cheirar mal e, assim que eram 10 da manhã, estava perdida de sono. Então, comecei a perceber que ela não comia nada fora da escola. Comecei, tivemos que lhe dar de comer, começamos a dar-lhe o pequeno-almoço, lá tive eu que me mexer na escola para ver se havia dinheiro para lhe dar o pequeno-almoço. Por acaso, temos uma funcionária do bar espetacular que se encarregou disso, mas se ela não se tivesse encarregado, eu não sei como é que o assunto iria ser resolvido. Depois, tentamos contatar a Comissão de Proteção dos Jovens, mandei cartas e mais cartas. Comecei em outubro a desenvolver estas *démarches* e, na Páscoa, ainda não nos tinha sido dada qualquer resposta.

Entretanto soube pela colega de uma outra escola que uma irmã dela que era lá aluna, que tinha tido um problema com o Tribunal de Menores. Então, resolvi ir ao Tribunal de
5 Menores para ver se eles tomavam conta da irmã. Entretanto, chegamos a julho e tive que andar a arranjar-lhe roupas, calçado, alimentação. Tive que arranjar tudo para a
10 miúda porque os pais estavam num processo de decadência total. Quem é que ajudou a resolver a situação? Ninguém! Isso foi... isto também pode ser considerado um obstáculo com que eu me deparo na minha ação enquanto professora. Todas aquelas
15 instituições que se diz que devem apoiar, estar ao lado d a escola, não fazem nada.

Ent. – Está bem. Mas quando falo de obstáculos estava sobretudo a pensar naqueles que
20 forem sendo levantados à implementação deste modelo curricular das competências.

E24Ci2C – Mas este obstáculo... nós para termos...

Ent. - Desculpe interrompê-la, mas há pouco quando falava na oportunidade que tiveram em separar, dividir a turmas e com os resultados positivos que mencionou...

E24Ci2C – Isso foi na parte das Ciências da Natureza que podíamos fazer isso e que agora já não vamos poder fazê-lo.

Ent. – Há aí alguma coisa que vai...

E24Ci2C – É dinheiro. Não há dinheiro para podermos fazer isso, não é?

Ent. – Há pouco falava também dos Programas, nomeadamente do Programa de Matemática e dizia que tinha que se lhe dar uma volta...

E24Ci2C – Tem que se gerir de modo diferente. Não tem que se cumprir à risca. Tem que se fazer a gestão daquele programa.

Ent. – E como olha para isto tudo? Para a não possibilidade de dividir a turma, para os Programas?

E24Ci2C – Olho para isso como obstáculos. São obstáculos com os quais nos deparamos no nosso dia a dia, nas aulas.

Ent. – Professora, olhando para o seu tempo de serviço, na sua formação inicial não teve acesso à problemática das competências pois, nessa altura, ela andava arredada das instituições universitárias.

E24Ci2C – Não! Não! Eu sou da velha guarda, do tempo dos Objetivos Educacionais. A minha formação pedagógica foi feita nesse contexto. Mas fui aprendendo, fui lendo, dialogando. Eu fiz assim: eu formei-me em Engenharia, tendo acabado o meu curso em
5 1986. Acabei-o já tarde, mas as peripécias da vida, que não vêm ao caso, não me deixaram acabá-lo mais cedo. Vim para o ensino já depois de casada, resolvi recomeçar
10 a estudar depois de casada e, em 1986, terminei o meu curso. Estávamos numa época de crise como a que vivemos hoje. Não havia empregos para ninguém e, o ensino, foi a
15 melhor saída que encontrei. Vim para o ensino e, penso que não me saí muito mal. Gostei e fui ficando. Depois, fiz o Curso pela Universidade Aberta, fiz a formação em
20 Ciências da Educação. E foi nesse âmbito que a minha formação inicial em Ciências da Educação foi nos Objetivos Educacionais pois, tanto quanto julgo saber, era o modelo que vigorava na época. Não só na Universidade Aberta pois, nas outras, penso que o
25 modelo era o mesmo.

Mais tarde, quando fiz uma especialização em Administração Escolar, aí já tive que fazer leituras mais aprofundadas. Foi a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Reforma
30 de 1989, foram, foram 4 anos, e eu aí tive que ir a fundo... não fi formação, não sei

como chamam a isso, mas tive de aceder a conhecimentos de como é que as coisas acontecem.

Ent. – E a nível da sua formação contínua, teve acesso a ações formação voltadas para as competências? Como desenvolver, como trabalhar as competências?

E24Ci2C – As que eu frequentei e fi-las por obrigação, eram sempre... deixe-me ver, houve algumas relacionadas com as competências (silêncio).

Ent. – E recorda-se de alguma?

E24Ci2C – (silêncio) Agora que me pergunta... propriamente falando, não. Mas houve algumas com características relacionadas com as competências a nível das Ciências da Natureza. Como é que os alunos deveriam trabalhar na sala de aula, atividades promotoras do desenvolvimento de competências. Mas, para lhe ser sincera, pouco ou nada me ajudaram.

Ent. – E Não o ajudaram porquê?

E24Ci2C – Aquilo , aquela teoria toda, depois, na prática. Não consegui aplicar aquilo nas minhas aulas. Provavelmente por incompetência minha. Por exemplo, fiz uma em Matemática, fiz uma em “Acess”. Tinha que fazer e, pronto, fi-la. E o que é que eu fiz a isso? Metia na gaveta do esquecimento. Fiquei a perceber como é que se trabalhava, mas nunca mais consegui aplicar esses conhecimentos e competências nas minhas aulas. O que eu estou a ser capaz de aplicar de Informática nas minhas aulas é aquilo que eu aprendi por mim. Nunca tive formação que em elucidasse, que ajudasse, que me apoiasse.

Ent. – E, para além de ações de formação de informática?

E24Ci2C – Foi o que já lhe disse. A nível das Ciências da Natureza fiz algumas. Mas fi-las sempre por iniciativa própria. Fi-las na Escola Fontes Pereira de Melo. Mas era eu que me ia lá inscrever. E eu tinha que fazer 25 horas, obrigatoriamente e o meu Centro nunca me seleccionava.

5 **Ent.** – Mas teve conhecimento de ações de formação levadas a cabo pelo seu Centro de Formação, relacionadas com as competências?

10 **E24Ci2C** – Tive conhecimento de ações de formação levadas a cabo pelo meu Centro de Formação mas, para lhe ser sincera, não me recordo de nenhuma relacionada com as competências. Às tantas nunca houve. Além do mais, eu inscrevia-me mas nunca fui
15 chamada para realizar qualquer ação. Não sei porquê, mas foi isso que aconteceu. Era eu que tinha de procurar formação fora.

20

25

Ent. – Professora, como deve saber, no início deste ano o Ministro da Educação, por Despacho, aboliu as competências do currículo e recentrou o currículo naquilo a que ele chama de conhecimentos essenciais. Como interpreta esta recentração curricular nos conhecimentos?

E24Ci2C – Pois! Deixe-me ver. Ainda não refleti sobre isso. Estou a ser apanhada de surpresa. Mas sei que houve essa mudança. Em todo o caso, e à primeira vista, eu penso que ele está a querer voltar ao antigamente. A mudança que se deu em 2001 com a criação daquelas disciplinas, Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica, se reparamos elas já desapareceram.

Ent. - Mas, para além do desaparecimento dessas disciplinas? De acordo com o Despacho, os professores devem colocar o enfoque das suas práticas nos conhecimentos essenciais e as competências vão por água a baixo, se me é permitida a expressão.

E24Ci2C – Ora bem. Antes dessa, dessa reforma de 2001, e antes também não tínhamos as competências, trabalhávamos para os Objetivos e, o grande objetivo eram os conhecimentos. Ou seja, isto é o que agora o Ministério decretou e é um regressar a um passado relativamente recente. É voltarmos aos anos 1990.

Ent. – E como é que a professora interpreta este regresso?

E24Ci2C – Eu ainda não tenho opinião formada disso. Vamos ver. Acho que estamos muito condicionados pelo dinheiro ou pela falta dele. Acho que o dinheiro está a comandar tudo.

Ent. – E, orientar o ensino para os conhecimentos sai mais barato do que trabalhar para o desenvolvimento das competências.

E24Ci2C – Se calhar. Estamos a ser forçados a ir por esse caminho. Se houvesse dinheiro, se calhar, haveria outra opção.

Ent. – Então, acha que é por uma questão de dinheiro? Acha que esta recentração curricular nas disciplinas essenciais tem a ver com uma questão económica?

E24Ci2C – É provável! É provável! Agora estamos num período em que... pelo que estamos a ver, a quantidade de professores que estão a ir para o desemprego. Eu acho que não há teoria nenhuma que diga que é melhor que a outra. Neste momento não há ninguém que possa sustentar a escola como ela estava. Olhe, não sei. São tempos muito, muito complicado.

Ent. – Professora, muito obrigado pelo tempo que me dispensou e pelo que comigo partilhou.

E24Ci2C – Não tem nada para agradecer. Foi um gosto muito grande e só espero que do que eu disse se aproveite alguma coisa.