

e-book

MELHORAR A ESCOLA

SUCESSO ESCOLAR, DISCIPLINA,
MOTIVAÇÃO, DIREÇÃO DE ESCOLAS
E POLÍTICAS EDUCATIVAS

JOAQUIM MACHADO · JOSÉ MATIAS ALVES

[orgs.]



UNIVERSIDADE CATÓLICA EDITORA · PORTO

MELHORAR A ESCOLA

SUCESSO ESCOLAR, DISCIPLINA,
MOTIVAÇÃO, DIREÇÃO DE ESCOLAS
E POLÍTICAS EDUCATIVAS

JOAQUIM MACHADO · JOSÉ MATIAS ALVES

[orgs.]



*Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação,
Direção de Escolas e Políticas Educativas*

JOAQUIM MACHADO, JOSÉ MATIAS ALVES [ORG.], ANTÓNIO BOLIVAR, ISABEL
FREIRE, JOÃO AMADO, JOÃO FORMOSINHO, JOAQUIM AZEVEDO, JOAQUIM
MACHADO, JOSÉ MATIAS ALVES, JOSÉ VERDASCA, LURDES VERÍSSIMO, MARIA
DO CÉU ROLDÃO, MIGUEL SANTOS GUERRA.

© Universidade Católica Editora . Porto
Rua Diogo Botelho, 1327 | 4169-005 Porto | Portugal
+ 351 22 6196200 | uce@porto.ucp.pt
www.porto.ucp.pt | www.uceditora.ucp.pt

Coleção · e-book
Coordenação gráfica da coleção · Olinda Martins
Capa · Olinda Martins
Revisão de texto · Joaquim Machado e Ilídia Cabral

Data da edição · 2014
Tipografia da capa · Prelo Slab / Prelo
ISBN · 978-989-96186-4-0
Depósito legal · 356140/13

<i>Introdução</i>	· 07 ·
<i>Promovendo o sucesso escolar: lições de práticas recentes</i> José Verdasca	· 17 ·
<i>Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores</i> Joaquim Azevedo	· 39 ·
<i>Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola</i> João Amado e Isabel Freire	· 55 ·
<i>Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda</i> Lurdes Veríssimo	· 73 ·
<i>As equipas educativas e o desenvolvimento das escolas e dos professores</i> João Formosinho e Joaquim Machado	· 91 ·
<i>Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação</i> António Bolivar	· 107 ·
<i>Las feromonas de la manzana</i> Miguel Santos Guerra	· 123 ·
<i>Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados</i> Maria do Céu Roldão	· 131 ·
<i>A rede escolar e a administração das escolas: novos e velhos desafios</i> Joaquim Machado	· 141 ·
<i>Exames: mitos e realidades</i> José Matias Alves	· 155 ·

Exames: Mitos e Realidades

José Matias Alves¹

A presente comunicação assume matricialmente sete teses centrais:

1. Os exames tradicionais são um instrumento de avaliação pobre.
2. Os exames são um elemento essencial para a credibilização e confiabilidade social do sistema educativo
3. Os exames empobrecem e reduzem o currículo e as práticas pedagógicas.
4. Os exames muitas vezes não são válidos nem fiáveis. E por isso não são justos.
5. Os exames não são a salvação do sistema educativo.
6. Os exames não são a *perdição* do sistema educativo.
7. Os exames têm de ser examinados sobretudo pelos efeitos que geram.

E organiza-se em duas partes: na primeira sistematiza os argumentos críticos que a *literatura* tem recenseado; na segunda enumeram-se os argumentos que usualmente se usam para a sua defesa. Na conclusão procura-se tecer uma posição crítica intermédia.

A. Argumentos críticos

1. *Os exames são elementos estranhos ao processo educativo*

O exame pressupõe a existência prévia de um programa, de um referente e consiste na construção de um instrumento único que selecciona alguns objectivos e conteúdos que devem ser iguais para todos, independentemente dos contextos específicos da acção. São assim uma “espécie de controlo de fabricação de verificação da conformidade com o molde, com o padrão” (Landsheere: 1979:22),

sendo não apenas estranhos e alheios à riqueza dos processos educativos, mas também provavelmente limitados e incongruentes com as práticas educativas. Nesta perspectiva, os exames existem não para averiguar o que aluno aprendeu de significativo e relevante para a sua vida presente e futura, mas para determinar o que ele não sabe.

2. Os exames são fator de ansiedade e stress

Nos sistemas em que o exame desempenha a função de “veredicto escolar”, isto é, momento chave que abre ou fecha, muitas vezes de forma definitiva, as oportunidades de vida escolar ou extra-escolar, é óbvio que gera situações de excessiva ansiedade e stress.

E, nestas situações, mesmo a mera ‘restituição’ dos conhecimentos acumulados pode ser ameaçada pela tensão emocional, e, deste modo, a medição que depois é feita pode não medir realmente o conhecimento detido. Nestas circunstâncias, o exame visa não propriamente ‘avaliar as aprendizagens’ – mesmo sendo de baixo nível cognitivo – mas testar a capacidade de resistência e de resiliência das pessoas face a um obstáculo.

3. Os exames são um instrumento ao serviço da consagração da desigualdade e da injustiça

Mesmo quando produzidos por uma instância central e obedecendo a uma estrutura e itens padronizados iguais para todos os alunos os exames consagram, reforçam e legitimam a desigualdade e a injustiça.

De facto, exigindo o mesmo a todos, independentemente das condições de ensino e de aprendizagem, dos contextos familiares e socioeconómicos o resultado do exame não pode expressar o grau de investimento pessoal dos alunos. Aliás, a comparação dos resultados dos exames nacionais realizados a partir de 1996 mostra que os alunos do interior e das ilhas têm em média classificações inferiores o que só pode indiciar essa desigualdade e injustiça.

Por outro lado, a investigação reportada por Landsheere (1976:26 ss), mostra a grande variabilidade das classificações atribuídas ao mesmo teste em função do lugar em que nasceu e estudou.

“Cinco professores do mesmo ramo corrigiram e classificaram independentemente cem provas escritas provenientes duma mesma escola secundária. Em seguida escolheram-se quinze exemplares todos com a nota “bom”. Para nova correção, foram distribuídas a quatro outros professores. Estes adotaram espontaneamente novas exigências. Só em cerca de metade dos casos, a nota continuou “bom””. (Ibidem: 26)

Aliás, no estudo empírico que apresentaremos na segunda parte será demonstrada a grande variabilidade das classificações, mesmo nos casos da existência de critérios de classificação muito fechados e padronizados, chegando a haver diferenças superiores a 100%. Pode, enfim, concluir-se que sob o ‘manto

diáfano da justiça e da equidade’, os exames são factor de produção de desigualdade e injustiça.

4. O fracasso gera o fracasso (e o êxito gera o êxito)

Como refere Landsheere, “as investigações actuais confirmam um velho adágio pedagógico: o êxito gera o êxito e o fracasso de hoje prepara o fracasso de amanhã” (1976:30). Nos casos dos exames em que os resultados médios atingem níveis negativos (Matemática, Física e Química, por exemplo), esse fator acaba por determinar a tendência para a interiorização da auto-culpabilização, também explicada pela ‘teoria dos dotes e dos dons’ e ilustrada pelo *efeito edípico da predição*. Se o oráculo não tivesse dito, no momento do nascimento de Édipo, que ele mataria o pai, nunca teria sido afastado da família. Conhecendo embora o pai, não o teria morto. A tragédia acabou por ocorrer porque fora predita.

Diversas experiências relatadas pela literatura confirmam o impacto na vida pessoal, escolar e social das *profecias que se autorrealizam*, pois os sujeitos acabam por agir de modo a que a profecia se cumpra. A título de mero exemplo (entre muitos que poderiam ser citados) cite-se a experiência realizada por R. Rosenthal:

“Fez-se constar a professores dos seis anos de primária de Oak School que eminentes investigadores acabavam de criar um teste de “desabrochamento”. Não passava realmente de um simples teste de inteligência, pouco conhecido e sem virtude particular.

Foram submetidos a ele todos os alunos da escola e anotaram-se os que estavam na altura de desabrochar intelectualmente, prognóstico fantasista.

O quociente intelectual dos alunos assim designados elevou-se por forma significativa nos três anos posteriores. Além disso, foram observados progressos superiores à média em leitura e em aritmética.”

Esta evidência está presente não apenas nos exames, mas em todo o processo de avaliação e na relação pedagógica. Mas nos exames assume particular significado dado o efeito do *verdicto escolar*. De facto, uma nota no exame é indelével, e dificilmente pode ser alterada (exceptuando os casos das reapreciações em que 70% das provas sobem de classificação), sendo uma marca que dura toda a vida do indivíduo.

5. Os exames introduzem ruturas entre o ensinado, o aprendido e o examinado

Como sustenta Landsheere, “O exame deve ser o reflexo do ensino feito” (Ib. 31), sendo inadmissível o caso que apresenta:

“Imaginemos que um professor de educação física, em vez de levar os alunos à piscina, tivesse passado o ano a dissertar sobre a natação. Claro que seria inadmissível que as notas de exame fossem atribuídas de acordo com os resultados natatórios... porque só obteriam êxito os que tivessem aprendido a nadar fora do curso.”

Este é um fator recorrente, usualmente criticado pelos professores e até implicitamente reconhecido pelos serviços centrais do próprio Ministério da Educação. Dado o poder condicionador do exame, cede-se, por vezes, à tentação de fazer da prova o elemento que obriga a mudar as práticas. A título ilustrativo apresenta-se parte da análise realizada na Escola Secundária de Gondomar a propósito de exame de 9º ano de Língua Portuguesa (2006) e parte da resposta do GAVE.

(...) Esta prova, embora possa estar alinhada com a investigação didática de ponta na linha da interpretação / compreensão e produção escritas, apresenta-se genericamente descontextualizada face às especificidades e condições de ensino-aprendizagem bem como a múltiplas dimensões contempladas numa avaliação interna contínua e predominantemente formativa. Isto é, a prova incorre no erro da não validade, ao selecionar conteúdos que os programas não centralizam e ao ignorar as condições concretas de ensino.

Por outro lado, o enunciado da prova opta por testar conhecimentos no campo do funcionamento da língua que são objeto de reconhecido e público dissenso na comunidade científica e os critérios de correção impõem procedimentos com base na reprodução de conhecimentos canónicos, descontextualizados e questionáveis (como é o caso da transformação do discurso direto em indireto e classificação de palavras quanto ao processo de formação).

Por fim, o fechamento dos critérios de correção, não admitindo outros cenários de resposta e impondo classificações cegas, coloca graves problemas à dignidade profissional dos professores. É certo que a aplicação estrita de critérios serve o propósito louvável da fiabilidade e da equidade. Mas estes dois valores não podem ser superiores ao critério da verdade. E se o texto, a questão e a resposta do aluno forem congruentes e consistentes não são uns quaisquer critérios que devem obrigar os professores a agir contra a verdade e o que o conhecimento concreto evidencia.

Aliás, os resultados obtidos no corrente ano, quando comparados com o ano anterior, só podem ser estruturalmente explicados pela prova em si mesma. O que comprova, uma vez mais, a natureza tendencialmente inválida de um exame que só vem desprestigiar a instância que o elaborou, o validou, nomeadamente os seus autores e o sistema de

avaliação externa centralizada. E, mais grave ainda, acaba por lançar o ónus da responsabilidade para as escolas e os professores que não terão ensinado como os autores das provas queriam, ainda que conscientes das implicações provocadas pelo exame . (...)

E a concluir:

Face ao exposto, os professores do DLR lamentam os inequívocos erros referidos, os efeitos perniciosos que geram na credibilidade e na justiça dos resultados; e recusam ser responsabilizados por situações exógenas à sua ação e maltratados por autores de exames que em nome da fiabilidade impõem a verdade canónica, oficial (mesmo que seja mentira) e a prática da injustiça.

(Fonte: Documento elaborado pelo Departamento de Línguas Românicas)

A resposta a esta exposição não deixa de ser curiosa. Primeiro procura legitimar a referência do exame invocando o *Currículo Nacional do Ensino Básico* mas ‘esquecendo’ que o referente maior não pode deixar de ser o programa da disciplina:

“(…) O Exame Nacional de Língua Portuguesa (9º ano) foi, pela primeira vez, este ano, anunciado, na mesma informação exame, desta forma:

«A prova de exame de Língua Portuguesa incide sobre as aprendizagens e competências do 3.º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com o artigo 41.º do Despacho Normativo n.º 1/2005, tendo como referentes o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, emitido pelo Departamento de Educação Básica, em Setembro de 2001, e o programa da disciplina de Língua Portuguesa em vigor.»

A sua elaboração obedeceu, escrupulosamente, a esta premissa, respeitando, integralmente, as orientações programáticas – onde não são hierarquizados competências e conteúdos em termos de maior ou menor centralidade.”

E depois de algumas considerações relativamente inócuas termina:

“Não faz parte dos desígnios do GAVE, em nenhuma circunstância, atribuir responsabilidades pelos resultados dos alunos (tantos os daqueles que obtiveram um elevado sucesso como os daqueles que não o obtiveram). Para além disso, a equipa de autores integrou, como é tradição desta instituição, professores com larga experiência de ensino, atualmente em exercício em escolas públicas.

É legítimo discordar das escolhas da equipa de autores, razão pela qual ficam (sempre) registadas as observações enviadas, para reflexão das equipas de trabalho constituídas. Não é, contudo, legítimo pôr em causa a validade da prova com base nos argumentos apresentados – nem a seriedade de quem a concebeu. Aliás, registamos com agrado o reconhecimento de que a prova está «alinhada com a investigação didática de ponta na linha da interpretação/compreensão e produção escritas», podendo, por isso, constituir-se como modelo, desse ponto de vista, para quem a queira adotar nos seus aspetos mais positivos.”

(Fonte: resposta do GAVE)

Ou seja: a preocupação maior do GAVE é produzir um exame inovador “alinhado com a investigação didática” – e parecendo assumir isso como fator meritório, mas esquecendo que a prova não pode deixar de ter como referência dois contextos específicos: o programa da disciplina e as práticas de ensino. Ao entender que o exame “é quem mais ordena” e ao querer obrigar os professores a orientarem as suas práticas pedagógicas pelo referente exame, o organismo do ME acaba por introduzir ruturas ilegítimas entre o ensinado e o examinado, penalizando assim os alunos e instituindo uma prática ilegítima de injustiça.

6. Os exames geram desacordo entre os classificadores e os seus resultados não são por isso fiáveis

Há abundantes evidências deste facto. Os autores que temos vindo a seguir, ilustram essas grandes divergências, sobretudo nos itens de resposta aberta. Pieron (1963: 123) e tendo em conta uma mesma composição avaliada por 76 classificadores, todos professores de língua materna chega aos seguintes resultados:

Nota na base de 20	Número de professores correctores
De 0 a 1	1
2 - 3	6
4 – 5	20
6 – 7	34
8 – 9	10
10 – 11	3
12-13	2

Outro caso citado por Landsheere (ob. cit.: 36) apresenta a seguinte configuração:

	Rejeitados por seis avaliadores	Admitidos por seis avaliadores	Admitidos por uns e recusados por outros
Tradução latina	40%	10%	50%
Composição francês	21%	9%	70%
Inglês	37%	16%	47%
Matemática	44%	20%	36%
Filosofia	9%	10%	81%
Física	37%	13%	50%

O mesmo autor formula ainda a seguinte questão: “por quantos professores diferentes conviria avaliar o mesmo trabalho para estabilizar a nota?”

A resposta de Piéron é a seguinte:

QUADRO: Número de classificadores para estabilizar classificação de uma prova

Disciplinas	Número de classificadores
Composição	78
Versão latina	19
Inglês	28
Matemática	13
Dissertação filosófica	127
Física	16

Como é óbvio, a variabilidade aumenta com a natureza dos conteúdos. Mas não deixa de ser significativo que mesmo nas matérias supostamente objetivas a medição do mesmo objeto varia consideravelmente.

Aliás, na segunda parte deste estudo este problema vai ser empiricamente comprovado e explicados os procedimentos que se procuram adotar para minorar os efeitos perversos desta realidade.

7. As classificações atribuídas pelo mesmo classificador à mesma prova variam em função das circunstâncias

Também o mesmo avaliador não mantém, em regra, a classificação se avaliar a prova em momentos diferentes. Fatores relacionados com o estado de espírito do classificador, com a sequência de provas, com a variabilidade do juízo de valor acabam por afetar o resultado atribuído.

Landsheere, na obra citada, refere o seguinte caso:

“Foram convidados catorze historiadores para classificar pela segunda vez quinze composições, doze a dezanove meses depois de as terem classificado uma primeira vez. Tinha-se eliminado todo e qualquer traço de correção. Os professores davam não apenas pontos mas indicavam o êxito global ou o fracasso.

De 220 casos, em 92 o veredicto foi diferente da primeira para a segunda vez.”

O autor alerta para o facto da pobreza dos resultados ser devida à falta de “orientações rigorosas” para a classificação. Como é óbvio, essa variável não é desprezível e pode explicar a falta de fiabilidade. Mas, mesmo nos casos de existência de critérios exaustivos e pormenorizados – como evidenciaremos na segunda parte – o resultado está longe de ser estável.

8. As classificações são afetadas pelo efeito de halo

Embora o *efeito de estereotipia* – imutabilidade mais ou menos acentuada do juízo de valor que o avaliador produz em relação a um aluno – e que se aplica aos contextos de ensino e aprendizagem, já o *efeito de halo*, podendo embora também ocorrer na avaliação contínua ou sumativa interna – ligado a características atitudinais e comportamentais dos alunos, pode também ocorrer na classificação de exames.

A caligrafia dos alunos e a apresentação da prova têm impacto na classificação atribuída conforme atestam evidências empíricas relatadas por Landsheere (ob. cit.: 43-44), confirmando o poder dos pré-juízos dos classificadores.

9. A ordem de correção influencia os resultados

A ordem de classificação das provas têm importância nos resultados atribuídos, existindo numerosas evidências empíricas de que “o facto de estar a seguir

imediatamente a um candidato muito brilhante pode ser prejudicial” (id., ib., 46) podendo a situação inversa produzir o mesmo perfil de resultado. Como relata o autor:

“Este fenómeno foi estudado particularmente por J.J. Bonniol que faz dele um dos determinantes essenciais da avaliação.

Numa primeira experiência, Bonniol constitui dois grupos de nove professores. O primeiro recebe uma série de exercícios de acordo com uma ordem dada e o segundo numa ordem inversa. Bonniol observa que as divergências (importantes) entre os dois grupos ‘são mais imputáveis às duas ordens de correção que às diferenças de critério dos examinadores’.

Os examinadores classificam por contraste com o exercício precedente. São mais severos em relação aos últimos trabalhos classificados do que aos primeiros.”

Sendo o facto explicado pelo problema de *percepção numa série* e pelo efeito de *ancoragem* que as unidades classificadas exercem umas sobre as outras. Aliás, este fenómeno é mesmo percebido pelo senso comum quando se observam as pautas dos exames com os resultados dos exames nacionais. A listagem é organizada por ordem alfabética misturando alunos de turmas diferentes e com perfis de resultados internos específicos e distintos. A análise dos resultados expressos nas pautas permitem identificar, com grau razoável de segurança, a mudança de corretor, acabando-se por constatar o efeito aqui referenciado.

10. Os exames, muitas vezes, não são válidos

Muitos dos fatores referidos comprovam que, muitas vezes, os exames não são válidos. Isto é, não medem com o que é suposto medir. Avaliam o que não foi ensinado. Sobrevalorizam determinados conteúdos e subvalorizam outros sem que isso seja coerente com o programa que serve de referência. Não têm em conta as condições de ensino (para não falar das condições de aprendizagem, nem sequer dos contextos escolares e sócio-económicos). Acrescente-se, ainda, que os itens que estruturam as questões enfermam de ambiguidade e de insuficiência, exigindo respostas não pedidas. E tudo isto acaba por transformar o exame num instrumento que não possui validade suficiente.

11. Os exames são um instrumento de imobilismo social

Embora a retórica oficial apresente e promova os exames como instrumentos de equidade e justiça, aparecendo, deste modo, socialmente legitimados, eles são um instrumento ao serviço da selecção social, da consagração das desigualdades sociais, da meritocracia (o êxito = talento + esforço individual) e da imputação pessoal do insucesso.

Retomando teses de J. C. Passeron (1970), podem distinguir-se dois aspetos nefastos; a) os efeitos irreversíveis da certidão escolar e b) e o carácter não neutro e socialmente construído dos exames.

De facto, o efeito da nota, do exame e do diploma acompanha as pessoas durante toda a vida. E é mais determinante do que julgamento (que admite vários recursos), do que um casamento (que pode desfazer-se). A nota de curso, por exemplo, é para sempre a nota de um curso. Um treze (numa escala de 0 a 20) é muito diferente de um catorze. O catorze de uma licenciatura abre (ou pelo menos abria) as portas de um mestrado subsequente. E marca (de forma sobredeterminante) o acesso à carreira e a progressão profissional. Ora, os exames e as notas têm na maior parte dos casos escassa (ou mesmo nula) relação com as exigências profissionais, sendo, sobretudo uma forma de regulação salarial, de estatuto e de prestígio social.

Por outro lado, os exames não são socialmente neutros, colocando-se assim em questão a ideia mítica da igualdade de oportunidades. Como anota Lansheere (ob. cit. 52)

*“Os sistemas e classificação e os tipos de provas utilizados têm em conta pelo menos tanto aptidões técnicas como certos aspetos gratuitos da ‘performance’ que não têm qualquer importância técnica mas que não deixam de estar fortissimamente ligados aos hábitos culturais de determinada classe e não de qualquer outra. E desta forma, os exames são *menos provas de conhecimentos do que provas de maneiras ou exercícios de emprego letrado da linguagem*”*

A importância do formalismo, a sobrevalorização dos saberes abstratos (e a desvalorização das componentes técnicas e práticas ligadas à invenção e ao saber-fazer), a exclusividade da linguagem escrita (e o abandono das provas orais que iriam estragar a “catedral da objetividade e da equidade” dos exames escritos), a clara hierarquização dos saberes fazem dos exames um “quase perfeito” instrumento de seleção e de estratificação social. Com a enorme vantagem de fazerem crer que são instrumentos ao serviço da igualdade e da justiça.

12. Os exames são instrumentos de avaliação ‘pobres’

Esta é uma das críticas mais óbvias e recorrentes. De facto, os exames tradicionais não avaliam muitas das competências que o sistema educativo deve desenvolver. Desde logo, todas as competências de natureza pessoal e social não são passíveis de ser objeto de testagem no exame: a cooperação e a entajuda, a solidariedade, a compaixão, a aprendizagem através do erro, a capacidade de resiliência face a situações adversas, a capacidade de agir em situações concretas, de falar, de argumentar e contra-argumentar, de procurar soluções para problemas, de pesquisar, de inventar, de criar, de comunicar, de avaliar... são competências essenciais no mundo de hoje e que os exames não avaliam (ou avaliam numa escala muito reduzida).

Não admirará, por isso, que os conteúdos que podem ser objeto de testagem usem a memória como principal recurso e sejam esquecidos logo que o exame passa.

13. Os professores julgam melhor os seus alunos do que instrumentos externos ao processo de ensino-aprendizagem

Embora a avaliação seja atravessada pela subjetividade do avaliador, há vários processos e várias circunstâncias que a moderam. A segurança e o juízo dos professores e sobretudo a justiça relativa – haverá justiça absoluta e despersonalizada como princípio moral abstrato? – podem explicar-se porque

- “1. fundam o seu juízo numa observação longa e contínua;
2. consideram um muito maior número de fatores (designadamente de personalidade) do que o exame;
3. podem ter em conta particularmente comportamentos excecionais (...) que não se manifestarão no exame”.

E ainda porque a) podem considerar o ponto de partida e de chegada dos alunos e o respetivo progresso e mérito; b) podem utilizar uma grande diversidade de fontes de informação de métodos; c) podem valorizar as aprendizagens particularmente relevantes e necessárias para a vida pessoal e social; d) podem usar diversas técnicas de moderação de subjetividade (triangulação de fontes, cruzamentos de subjetividades, auto e hetero-avaliação...).

Deste modo, são nítidos os argumentos que fazem prevalecer uma avaliação ao serviço da aprendizagem e da justiça. Mas este tipo de avaliação não é o adequado para operar a seleção e a estratificação social, nem para distribuir as oportunidades de vida segundo a capa do mérito individual que vai legitimando as desigualdades, ou até as acentuando.

14. Os exames sobredeterminam e empobrecem o currículo

Num sistema em que os exames têm um peso significativo o ensino e a aprendizagem são determinados não pelo currículo e pelo programa mas pelo exame. O exame (o que é expectável que constitua o exame) é o programa. E se o exame é programa não vale a pena perder tempo com aqueles conteúdos e aquelas metodologias que o exame desconsidera: o trabalho em equipa tende a desaparecer; o trabalho laboratorial, idem; as visitas de estudo e os estudos de campo, idem; os objetivos ligados à pesquisa e ao contraditório tendem a ficar entre parêntesis; os debates, idem...

A lista dos *efeitos de repercussão* gerados pelos exames poderiam continuar. Penso, aliás, ser provável que se desconheça o inventário exaustivo de todos estes efeitos no desenvolvimento das pessoas. O que deixam de aprender, e o impacto dessas ausências na vida pessoal, social e profissional.

B. Os argumentos a favor dos exames

A defesa dos exames mobiliza vários argumentos de diferente natureza e valia. É provavelmente certo que o principal argumento educativo reside no factor de testar para prestar prova em contexto de pressão, de superação de obstáculo, de preparação para a vida (entendida segundo o prisma desta metáfora). Mas isso não invalida a pertinência dos argumentos da secção anterior que evidenciam que a defesa dos exames têm muito mais a ver com uma tecnologia de regulação e de estratificação social do que com uma tecnologia da aprendizagem. Mas, seguindo ainda Landsheere (ob. cit 56 e ss), enunciemos os argumentos usuais dos exames:

1. A medida rigorosa é impossível

A base ideológica e técnica dos exames assenta em dois postulados recordados por J. Guillaumin (cit. Landsheere, ob. cit. 57):

“1º As produções do aluno são pela sua própria natureza mensuráveis, quantificáveis.

2º As diferenças que podemos encontrar entre as avaliações praticadas pelos examinadores são suscetíveis de ser reduzidas.

E se estes dois postulados forem falsos, a docimologia clássica cairá por terra.”

Como é óbvio, estes dois postulados são falsos. Porque nem tudo pode ser medido (como se pode medir a criatividade, a solidariedade, a cooperação, a compaixão, a perseverança, o espírito crítico? E mesmo a capacidade de argumentar, resumir, sintetizar, avaliar?) e porque os erros de medição, podendo embora ser reduzidos, não podem ser anulados como demonstramos de forma cabal (Alves, 2008). Mas a defesa dos exames opera através de outra via: uma medida rigorosa é impossível, qualquer que seja o instrumento. E por isso, é preferível um olhar externo que ao menos introduza alguma objectividade no juízo de valor sobre o mérito demonstrado pelos alunos.

2. Validade limitada mas real

Um segundo argumento enuncia-se pela defensiva. É certo que muitas vezes os exames não são válidos ou têm uma validade limitada. Mas permitiram que muitos alunos concluíssem os seus cursos e demonstrassem possuir conhecimentos. E mesmo quando esses conhecimentos não tinham grande relevância para a vida, acabavam por operar uma selecção numa base que tinha a ver com o esforço e o investimento pessoal. E mesmo quando eram utilizados para acesso a níveis superiores de ensino ou para acesso à profissão este instrumento de triagem e de selecção é eticamente superior ao *favor pessoal, ao capital relacional e aos conhecimentos* que tendem a operar numa base de discricionariedade e de desigualdade de acesso.

3. Os exames são um bom instrumento para criar resistência para a vida

Das leituras realizadas, poucos autores resumirão melhor este argumento do que Landsheere (ob. cit. 62). Citemo-lo integralmente nesta sequência:

“Segundo os behavioristas, não se aprende uma conduta a não ser que efetivamente se realize. Parece pois desejável que, periodicamente, o estudante se veja obrigado a um esforço excepcional, a concentrar a sua energia, a afrontar o ordálio dos exames, com todas as suas imperfeições, até mesmo as suas injustiças. Com efeito, a vida não lhe poupará semelhantes provas e é bom estar preparado para elas.

De mais a mais, a concorrência, a competição são traços fundamentais da nossa civilização. O exame e os concursos existem e é mesmo de desejar que se imponham e acentuem onde há mais candidatos que lugares ou empregos disponíveis; doutra forma o favoritismo sob todas as suas formas e a ineficácia que o acompanha teriam campo livre.”

Nesta citação misturam-se dois argumentos: criar resistência para a vida mediante o enfrentamento de um obstáculo e como forma de seleção para ocupar um lugar em que a oferta é menor do que a procura. Em relação ao primeiro, é fácil de conceber e até de ver outros dispositivos que criam resiliência para a vida. Basta, por exemplo, ter presente as Provas de Aptidão Profissional ou Tecnológica existentes no ensino secundário, que são, provavelmente, uma prova-obstáculo no mínimo com uma dificuldade equivalente a um exame escrito. Quanto ao segundo, também não é difícil imaginar procedimentos de seleção mais congruentes e mais adequados à função. Mas, o que aqui interessa acentuar é o uso social deste argumentário largamente difundido e aceite.

4. Os exames permitem aos alunos situarem-se por relação aos outros

Entendida como agência social de certificação e de distribuição de oportunidades de vida, a escola tem de situar os alunos uns em relação aos outros, usando, como se referiu, a capa da meritocracia. Neste cenário, avaliar é comparar em relação à norma e à média do grupo de alunos que prestam o mesmo exame. Examinar é pois, sobretudo, escalonar, estratificar, ordenar. Haverá sempre o primeiro (por definição só pode haver um primeiro), um conjunto dos primeiros, outro conjunto dos médios, outro conjunto dos fracos, seguindo a norma escolar e socialmente aceite da curva de Gauss. E quanto mais perfeita for a curva, mais adequada será a avaliação.

5. Os exames proporcionam um esforço de síntese e integração de conhecimentos

Um argumento plausível: os exames obrigam a rever, sistematizar, organizar os conteúdos ensinados e supostamente aprendidos. Podem suscitar uma maior interligação e integração de conhecimentos. Treinam e desenvolvem a memória

que se sabe ser um operador importante na atividade humana. Faltará apenas saber quanto tempo dura essa aprendizagem e qual a sua relevância futura...

6. Os exames aferem a qualidade do trabalho das escolas e dos professores

Até certo ponto, este argumento pode ter alguma validade, dentro das limitações e condicionalismos que temos vindo a referir? Os resultados obtidos pelos alunos nos exames evidenciam de certo modo o trabalho realizado pelos professores e pelas escolas. Na condição do exame ser válido (medir o que deve medir e não outra coisa), ser pertinente e relevante (medir conteúdos e competências fundamentais), dos resultados serem fiáveis (isto é não variem significativamente em função dos corretores). Na conjugação de todos estes fatores – que é bom frisar nem sempre estão reunidos – os resultados dos exames permitem aferir o enunciado. E podem ser a base de trabalho para analisar esses resultados, determinar as causas e empreender programas de melhoria. Mas sobretudo permitem criar a convicção social de que o sistema de ensino é externamente controlado, e a sua ação é credível e merece confiança.

7. Os exames proporcionam um feedback para o professor

O *feedback* da ação do professor pode advir de diversos fontes. Uma delas é certamente o resultado dos exames. E esta fonte de informação e de validação externa pode ajudar o professor a rever os seus métodos e melhorar as formas de ensinar.

8. Os exames fixam o essencial que é preciso ensinar e aprender, aumentam a pressão sobre alunos e professores, criam a montante ambientes de exigência que melhoram os desempenhos dos intervenientes (professores, alunos, escola)

Este argumento tem um largo uso social e mediático. Embora não esteja demonstrado (que eu saiba) que os sistemas educativos que recorrem a mais exames apresentam por esse facto melhores resultados educativos (e o caso da Finlândia é paradigmático neste domínio), é comumente usado este argumento para defender a generalização dos exames aos vários ciclos de ensino e às diferentes disciplinas.

Conclusão

Ponderadas as críticas e a defesa dos exames, assumimos uma posição intermédia que não endeusa nem diaboliza os exames. Como é geralmente reconhecido pela investigação, os exames são um dos instrumentos de avaliação e podem ser defensáveis dependendo do objecto que se quer valorizar e avaliar. Servem ainda de prova-teste de resiliência, de factor de sistematização de conhecimentos e de alguma igualização face a uma grande desigualdade nos sistemas produtores das avaliações internas. Por outro lado, é sabido que os exames tradicionais de papel e lápis são meios geralmente pobres e limitados de avaliação que tendem a avaliar competências de nível inferior e que normalmente

empobrecem as práticas curriculares, pois o que não é examinável tende a não ser ensinado. Refira-se, enfim, nas limitações óbvias, o carácter aleatório da seleção da amostra de objetivos e conteúdos, os graves problemas de validade e de fiabilidade que criam insuperáveis situações de injustiça e de desigualdade.

Face a estes prós e contras, importa ter presente que os exames assumem uma grande centralidade social não pelo que são em termos pedagógicos e educativos, mas pelo que representam. De facto, os exames são um processo de regulação das aspirações sociais, um meio de estratificar as oportunidades de vida, de assegurar uma seleção aparentemente justa que beneficia as elites letradas, os estudantes dos grandes centros urbanos, os detentores de capital cultural e simbólico. E é, provavelmente, por este conjunto de razões que são tão defendidos pelos fazedores da opinião pública e acabam por ser largamente aceites.

Mas, quem sabe o que se passa para além do palco, quem sabe os graves problemas de iniquidade e injustiça não pode defender em consciência esta presença onipotente dos exames. Tem de defender a utilização de uma diversidade de fontes de informação, o uso de diversos métodos, a coleta de informações ao longo do tempo, a ponderação da valia e do mérito das aprendizagens, triangular dados para produzir a classificação mais justa possível. Daí considerar que o sistema de avaliação em vigor no ensino secundário, ao conjugar a avaliação interna com um peso de 70% na composição da classificação final e a avaliação externa com um peso de 30% acabar por ser um sistema equilibrado e tendencialmente justo.

Deve, no entanto, anotar-se que os exames do ensino secundário têm desde 1996 servido também como provas de acesso ao ensino superior. E que, nesta circunstância, a classificação de exame assume um peso e um impacto provavelmente excessivo. Desde logo porque se exige a classificação de 10 valores nos exames considerados específicos para o acesso; e depois porque a classificação de exame acaba por valer 50% na ponderação da nota de acesso, o que acaba por sobrevalorizar estes resultados.

Referências bibliográficas

- Alves, J. M. (2008). *Os Exames no Ensino Secundário como Dispositivo de Regulação das Aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia e as acções insensatas*. Porto: UCP.
- Landsheere, G. d. (1979). *Avaliação contínua e exames: Noções de docimologia*. Coimbra: Almedina.
- Landsheere, G. d. (1986). *A Investigação experimental em pedagogia*, Lisboa: D. Quixote.
- Piéron, H. (1963). *Examens et docimologie*. Paris: P.U.F.