

As políticas vão a exame

Arsélio Martins

Dos últimos governos da nação, não houve um único que tivesse ignorado a importância do ensino da matemática. Não se trata de mera propaganda política e, antes, é consequência do reconhecimento generalizado da necessidade de formação matemática de todos os cidadãos. Os governos têm sido obrigados pela opinião pública (seja isso o que for) a dar contas da sua acção nesse campo, a dar informação sobre os resultados, assumindo sucessivos falhanços e propondo medidas para superar deficiências.

A generalidade dos eleitores pouco reclama sobre a qualidade da formação e a natureza das aprendizagens e mede o bom desempenho em educação por resultados das provas nacionais. Nos últimos anos, os governos que tentaram eliminar exames ou provas nacionais de português ou matemática esbarraram com oposições poderosas e recuaram. Essa oposição tem expressão exterior às escolas básicas e secundárias e ao conjunto dos agentes educativos. Os governos e os agentes educativos sabem que não é possível obter resultados globalmente positivos em provas de aferição determinadas para os conhecimentos definidos centralmente como essenciais. Os resultados globalmente positivos poderiam ser obtidos pelo reconhecimento das aprendizagens que a primeira aferição validasse. Os exames nacionais esquecem as diferenças entre escolas e esquecem a diversidade de condições sociais dos jovens chamados a prestar provas, bem como esquecem a diversidade das interpretações e das práticas dos professores no cumprimento dos programas nacionais em contextos diferenciados.

Podemos reconhecer que esse acerto é feito pela realização dos sucessivos exames, se estes estiverem a ser acompanhados de estudos detalhados sobre resultados consolidados e as respostas dadas ao longo de vários anos. Reconhecemos que os governos podem aplicar exames levados a recomendar aos professores que mobilizem a favor do ensino todos os materiais produzidos e publicados pelo GAVE para os diversos níveis de ensino. Para aumentar a compreensão dos problemas e exercícios que podem ser objecto de exame sem que possam ser enfrentados com êxito por rotinas, pela execução acrítica e pobre em compreensão dos conceitos e técnicas matemáticas.

As iniciativas dos governos viradas para um ou outro aspecto do ensino da matemática, sejam elas adaptações curriculares, formação de professores, apetrechamento das escolas ou ampliação dos impactos dos resultados dos exames nacionais ou testes internacionais, aumentam a pressão sobre as escolas e os professores no sentido do cumprimento de programas escolares nacionais. Tem força a ideia de que os professores têm tendência para abordar os conteúdos que mais lhes agradam ou para se demorarem neste ou naquele tema que consideram importante. Sempre que as competências a desenvolver apareceram independentes de um corpo

completo de conhecimentos, conceitos e técnicas (números e cálculo, geometria e medida, álgebra e funções, estatística e probabilidade) os professores têm tendência a empobrecer a variedade de conceitos leccionados. Há quem considere que, sem exames nacionais, há áreas de conhecimentos básicos em matemática a ser automaticamente prejudicadas. A existência de exames condiciona fortemente a acção dos professores que mantêm ainda assim uma separação artificial entre a sua acção e os resultados dos exames. As medidas dos governos na melhoria das condições das escolas tende a criar na opinião pública uma exigência maior sobre os resultados e pretendem passar a maior fatia das responsabilidades para o corpo dos professores, procurando separar o resultado da acção dos professores dos resultados de outras acções (ou inacções); até considerarem que os resultados dos exames são independentes das condições económicas, diferenças culturais e de escolarização das famílias.

Os planos de acção para a matemática escolar básica partiram de uma iniciativa central e tornaram-se planos por adesão voluntária(?) de escolas espalhadas pelo país. Mais de um milhão de escolas aceitaram tomar iniciativas locais com vista à melhoria dos resultados a matemática. As escolas puderam escolher as oportunidades e os grupos de estudantes sobre os quais se comprometeram a intervir especialmente. Também por isso, esta iniciativa central assume uma grande variedade de aplicações locais — variedade de públicos, variedade em estratégias de intervenção, variedade na distribuição no tempo, etc — que retira todo o sentido a qualquer atribuição de influência de um primeiro ano de aplicação do plano na melhoria dos resultados de exames. Cada escola deve responder pelos resultados da sua iniciativa local que, no melhor dos casos, pode ter sido intencionalmente dirigida a estudantes em início de um dos ciclos do ensino básico e que, obviamente, não estão a prestar provas ao fim do primeiro ano. Pode mesmo ter acontecido que este primeiro ano de candidatura e início de actividade corresponda mais a encomenda de compromissos de gestão do que a compromissos dos professores relativamente às suas práticas reais.

Nenhuma destas considerações pode iludir a necessidade de avaliar as intervenções locais pelos resultados obtidos. Não são os exames? Não são. Cada plano de escola deve responsabilizar a escola e os seus professores relativamente ao compromisso que assumiram. Não se pode esperar mais que isso e isso é o mais importante. Porque é também sobre isso que, ao fim de cada ano e dos três anos de aplicação, poderemos medir o impacto das iniciativas do governo.

Claro que as políticas também podem fazer exame e podem reprovar.

Arsélio Martins
Escola Secundária José Estevão