

# Como vamos de aprendizagens?

Fernando Nunes

Sem grandes surpresas, o final do ano lectivo que passou foi assinalado na comunicação social pela atenção habitual aos resultados das provas escritas de duração limitada realizadas, no final de um ciclo de estudos: as aferições e os exames.

As posições em relação aos exames podem ser organizadas num largo espectro que vai desde os que acreditam que o exame é o garante da qualidade das aprendizagens e, portanto, quantos mais melhor, até aos que apontam inconvenientes considerados relevantes — não avaliam aspectos julgados cruciais das aprendizagens, a classificação e a selecção sobrepõem-se a finalidades formativas, provocam o empobrecimento do processo contínuo de ensino aprendizagem, etc. — passando pelos que lhes reconhecem limitações, mas colocam o acento na acção reguladora que os exames podem ter.

Este ano, estes aspectos estiveram presentes, mas existiu uma diferença adicional que veio chamar a atenção para um aspecto conjuntural que não protagonizava as informações difundidas pela comunicação social em anos anteriores. Paradoxalmente, foi assumido por sectores, que antes advogavam a criação de mais exames para garantir a representatividade da avaliação, que os resultados desses mesmos exames podiam não ser representativos. Além disso, a razão apontada não tem a ver com uma qualquer falta de rigor na sua aplicação ou com procedimentos não adequados, mas sim com uma característica especial: o grau de dificuldade, ou facilidade, das questões apresentadas.

Quando se entrevista um aluno que acabou de ser submetido ao exame e ele afirma que achou a prova fácil, ou difícil, a sua apreciação pode não ser confirmada pelo resultado obtido. Achou fácil, mas o seu desempenho foi considerado fraco, ou achou que era difícil, mas a nota que obteve foi elevada. Do mesmo modo, a opinião de alguém que está numa posição diferente do examinando, nomeadamente um professor, poderá ser, ou não, confirmada pelo êxito, ou pelo insucesso, das respostas dos alunos. Não parece muito garantido que o nível de dificuldade de uma questão seja definido rigorosamente por um juízo individual apriorístico. Se nos pode parecer evidente que determinada questão é de mais fácil resposta que uma outra, e até possamos ter imensa razão, talvez a única maneira fiável, pelo menos enquanto não for inventado o *facilómetro*, que nos permitiria afirmar da maior ou menor dificuldade de uma questão, tenha a ver com as respostas dadas pelo grupo de pessoas que a ela responderam. Ou seja, a questão A é mais difícil que a questão B se as respostas a esta foram mais correctas do que as dadas àquela. Em última análise, o que se passou é evidente: se os alunos tiveram melhores resultados este ano do que no ano anterior, então o exame este ano foi mais fácil. Se aconteceu o inverso, então teremos de o considerar mais difícil, mesmo

que tal não nos pareça. Estamos a supor que os alunos deste ano não são significativamente diferentes dos do ano passado e que o intervalo de tempo de um ano não é suficiente para garantir alterações sensíveis, mesmo que se tenham implantado reformas profundas.

Quando se quer comparar a dificuldade de duas provas, deverá atender-se também a alguns factores que podem influenciar os resultados. Se os alunos foram preparados durante o ano para a realização das provas, treinando as respostas a questões semelhantes às que vão encontrar na prova, é muito natural que tenham melhor desempenho do que se forem confrontados pela primeira vez com esse género de questões. E se o tipo de prova se mantiver semelhante ao longo de vários anos, não é de espantar que os resultados melhorem, em média, de ano para ano. Em Portugal, as provas de aferição do básico são um exemplo razoável desta tendência. Quem assistiu à *surpresa* que acompanhou a primeira prova de aferição, realizada com alunos do 4º ano de escolaridade, consegue ver a enorme diferença que existe com a previsibilidade das provas realizadas este ano, ou no ano transacto. Uma boa forma boa de melhorar o desempenho dos alunos portugueses em testes internacionais consistirá em lhes propor que tentem responder a perguntas parecidas com as que irão sair nesses testes. Segundo responsáveis irlandeses, foi mesmo isso que foi feito no seu país e que provocou o *milagre* irlandês.

Então, se os resultados dos exames são melhores, isso quer dizer necessariamente que os alunos sabem mais e melhor matemática? Gostam mais de matemática? Têm competências desenvolvidas de cálculo mental? São perseverantes quando abordam um problema e não desistem à primeira dificuldade? São capazes de demonstrar resultados? Reconhecem a importância da matemática no mundo em que vivemos?

Sabemos que a mudança em educação não é rápida e que as pressas resultam muitas vezes em vagares e retrocessos. Seria mais avisado tentar que a evolução fosse sustentada pela melhoria de condições estruturais e informada por dados relevantes. A discussão que existiu este ano sobre os exames, a pressuposição da sua facilidade *versus* a reivindicação da melhoria da preparação matemática dos alunos foi mais uma diversão que não ajudou os profissionais. É urgente recolocar o problema do ensino e aprendizagem da matemática no contexto da melhoria de condições e na procura de informações relevantes, em vez de se passar a mensagem que o desempenho no exame é o fim último a que tudo deve estar subordinado e que é ele que nos dá a verdadeira amplitude da competência matemática dos nossos alunos.

Fernando Nunes