

# Os exames finais no ensino secundário e as medidas por tomar

*Arsélio Martins*

## **As classificações de frequência e as classificações dos exames são incomparáveis**

Tem-se sistematicamente analisado o problema das classificações das provas de aferição do ensino secundário e das provas específicas de acesso ao ensino superior, do ponto de vista das comparações entre as classificações obtidas com a frequência do ensino secundário e as classificações obtidas nessas provas de aparente "validação" externa.

Com base no ponto de vista da comparação destas duas classificações, têm-se feito afirmações destemperadas sobre o que se estaria a passar no ensino básico e secundário, no que respeita à forma como os professores estariam a controlar a quantidade e a qualidade das apropriações. Diz-se, com essa base, que os professores dos ensinos básico e secundário estão a "deixar passar alunos que não sabem coisa alguma". Considera-se esta afirmação correcta, tomando os resultados dos exames como prova bastante. É bem possível que haja casos (muitos até) de erros de apreciação dos professores e que alguns desses erros sejam graves e se baseiem no "deixa andar". Mas a admissão desses erros, não pode levar-nos a admitir (por não ser verdade!) que haja um erro geral de apreciação dos professores dos ensinos básico e secundário.

Neste curto texto, não se pretende mais do que contribuir com um (um só!) aspecto de uma reflexão de prático, sem outra base que não seja a experiência de vida e o senso comum. Não nos baseamos em qualquer investigação feita sobre o assunto e estamos convencidos que a

investigação não traria mais do que a confirmação da tese que aqui vamos defender: "Na situação actual de frequência e de exames, as classificações internas e as classificações dos exames são incomparáveis".

1. Há uns dez (ou mais) anos atrás, os professores aplicavam provas escritas, corrigiam-nas essencialmente sobre a justeza ou não da conclusão final ou fundamental para atribuir uma classificação final quase rigorosa (?) bem numérica, provavelmente a média mais ou menos ponderada das classificações numéricas. Os estudantes que queriam "passar" tinham uma preocupação fundamental que era a de aproximar as suas observações ou cálculos de apoio daquilo que os professores esperavam e tinham um cuidado extremo, quando não uma tensão essencial, em obter resultados ou conclusões finais totalmente em acordo com a exposição dos professores e com o resultado esperado. Havia um treino nesse sentido da resposta unívoca e da importância de cada resultado final.

2. Nos últimos anos, porque a humanidade deu alguns passos em frente no respeito pelos saberes diversos, pelos vários caminhos da descoberta, pelas opiniões contraditórias, pelos diferentes tempos de aprendizagem, etc, foram sendo introduzidas regras e instruções no sentido de modificar esse anterior estado de coisas que grosseiramente descrevemos. Começou a falar-se em aprendizagem, em avaliação diagnóstica, avaliação formativa, avaliação sumativa; depois começou a falar-se em avaliação contínua, em considerar o "processo", valores e atitudes face aos saberes, às aprendizagens, à

escola, à sociedade e ao mundo. Passou-se tudo isso a letra de lei.

Durante uns tempos, os professores resistiram a todos os vendavais e continuaram a guiar-se pela única coisa que merecia aprovação social: o aluno era preparado para prestar provas e passar. Os que não eram capazes disso, eram reprovados com base nas médias das classificações dos testes (que nunca o foram). Um bom professor era o que deixava passar na frequência aqueles que passavam nos exames e ponto final.

3. A situação mudou radicalmente.

Para além de ter passado a letra de lei as novas concepções da avaliação escolar, o sistema publicitou generosamente e para um público cada vez mais bem informado (felizmente) a bondade das suas leis e normas.

Machadada final foi a consagração, em forma de lei, do direito de recurso dos utentes sobre as decisões (até então intocáveis) dos professores, das escolas e da administração de um modo geral.

Se os professores puderam resistir à lei, continuando a sobrevalorizar o escrito e a média das classificações numéricas atribuídas a cada um dos extraordinários momentos, não puderam resistir à emergência dos recursos de pais, de testes na mão, a reclamar que o professor só levava em conta uma parte da realidade e desqualificava cada um dos raciocínios correctos dos alunos, que o professor não cumpria a lei pois não fazia avaliação formativa, que não discutia com os alunos as classificações finais de período, que o professor não fazia qualquer avaliação contínua, que o professor não atendia ao trabalho, ao esforço, ao interesse

demonstrado pelo aluno, o que até podia ser demonstrado por esta ou aquela observação feita pelo professor da qual não se encontrava vestígio de influência na classificação final.

De facto, pela conjugação dessas duas pequenas coisas elementares e justas, os professores deixaram de resistir à aplicação da bondade da lei. E passaram a entrar na avaliação, muitas vezes contrariadamente, muitos pequenos nada (ou tudo) da vida escolar dos alunos. De há uns anos a esta parte, não há qualquer professor (por mais que tenha reagido à mudança) a arriscar-se a não considerar todos os raciocínios correctos (o que tornou as correcções de exercícios como a mais penosa das tarefas, embora aliciante e formativa para os professores e para os alunos), a não considerar os pequenos trabalhos dos alunos, o trabalho de grupo, a assiduidade, o interesse, etc. De há uns anos a esta parte, as classificações internas não resultam da média aritmética dos testes, nem a classificação de cada teste resulta só da ponderação da conformidade da resposta do aluno com a expectativa do professor. É coisa muito mais complicada e sofrida, com muita incerteza ainda, mas muito temperada por uma grande complexidade de dados recolhidos ainda em condições de trabalho degradantes, numa relação de um professor — agente de ensino e coleccionador de dados, de tantas naturezas e tão diversas — para tantos alunos.

Podemos dizer que, depois de muita resistência e ainda mal e ainda só em parte, os professores se renderam ao cumprimento das leis e das instruções sobre avaliação.

Resumindo, hoje a classificação interna relativa à frequência do ensino secundário não tem a ver com a capacidade provada em situações de prestação de provas excepcionais. Transitoriamente, podemos mesmo dizer que essas capacidades da prestação de provas, não foram mantidas e muito menos desenvolvi-

das, e que ao contrário foram atrofiadas por terem perdido o valor referencial que tinham nos anteriores procedimentos dos professores.

4. A classificação interna, erradamente ou não, mas de acordo com os últimos anos de leis do sistema e com a derrota das práticas clássicas dos professores em ensino e classificação, não representa agora qualquer capacidade na prestação de provas individuais e em tempos bem marcados. Muitos bons alunos perderam essa aprendizagem (luta pela vida, momentos de luta e de tensão) e muitos fracos alunos (naquelas competências e apropriações que eram consideradas como únicas com significado escolar) passaram a ser alunos sem qualquer qualificativo que lhes perturbasse a progressão no ensino básico e no ensino secundário. Mas não é assim que está bem?

5. O que não está bem é ter-se continuado a legislar e a criar condições para que a classificação se tornasse outra, continuando a considerá-la como se fosse o que tinha sido - resultados dependentes de provas escritas.

Porque só assim se entende o espanto resultante da comparação entre as classificações internas e as classificações de exames que, estas sim, se mantiveram inalteráveis.

Concluindo, não nos espanta completamente o desajustamento entre as classificações internas e as classificações das provas de aferição e específicas. O sistema tudo fez (e ainda bem?) para as tornar fundamentalmente diferentes. Deve agora reconhecer que, enquanto não forem mudados procedimentos fundamentais, elas são incomparáveis. E deve combater, como sistema que assim construiu o edifício, todas as falsas ideias que repousam na comparabilidade e defender a dignidade dos professores que, como classe, não cometeram erro (ou cometeram um de dois: resistir demasiado tempo à mudança, ou desistir de resistir).

### **Se o dever passa por exames finais, o dever passa por provas-modelo**

1. Se os resultados das provas de aferição e das provas específicas servem para alguma coisa, alguma coisa é que elas não são adequadas, não representam qualquer validação externa sobre a classificação interna pois não se escoram nas mesmas realidades desta última. Elas podem pretender medir tão só em que medida é que os estudantes (mesmo que desmobilizados de prestar provas de esforço de que não conhecem as regras e sem treino para o aspecto específico que nas provas está em causa) utilizam os conhecimentos específicos deste ou daquele programa para responder a algumas questões elaboradas sobre a única realidade dos conteúdos e objectivos "significativos" dos programas. Ora a realidade dos programas é uma realidade de papel e o par (conteúdos, objectivos) é uma parte dessa realidade. É suposto que a realidade do ensino e aprendizagem seja muito mais complexa - aplicação dos programas, mas também das diferentes directivas (muitas delas, exteriores aos programas — a maior parte da artilharia da avaliação nem está nesses programas e está pulverizada em milhares de instruções e indicações pedagógicas e científicas que os professores têm de apropriar pelo estudo autónomo e com a vida) à convivência com estudantes reais diferentes (de diferentes extracções sociais, uns perto e outros longe dos saberes escolares, muitos "clientes" forçados do sistema) em turmas de mais de trinta "iguais" em direitos e deveres, a quem se pretende, mais ou menos bem, socializar e "conformizar" — tomar o mais possível conformes às sabedorias e culturas escolares, mantendo ao mesmo tempo as suas culturas, tradições, etc.

Não habituados a provas de esforço, menos habituados a pensar que provas de curta duração possam

significar o fim das progressões que lhes prometeram (sem lhes prometer outro futuro que não seja prosseguir os estudos), os estudantes vão agora ser submetidos a cinco ou seis exames finais no 12º ano. Até agora, os estudantes poderiam ter de fazer uma, duas ou três provas das três disciplinas que frequentavam. Pais que exigiam e exigem a consideração de todas as habilidades dos filhos para a avaliação e classificação interna, pagavam e pagam a explicadores o treino para as provas que deixaram de esperar da escola. E agora até pode acontecer (e está a acontecer !) que os pais estejam a investir no antiquíssimo serviço de resolver exercícios típicos dos antigos instrumentos de navegação pelos mares do ensino e que, ainda pior do que antes, não permitirão grande reembolso. Porque mesmo os explicadores não podem treinar convenientemente para o porvir desconhecido.

Compete às escolas treinar essas competências de prestar provas? Se há provas aparentemente baseadas nos seus serviços e oficialmente produzidas para validar as apropriações que permitem, as escolas devem preparar os estudantes para prestar as provas. Talvez tentar treinar sem sacrificar o que a escola deve fazer no essencial. Como?

Uma das formas passa por fornecer provas-modelo que, para além das sínteses significativas dos conteúdos/objectivos dos programas, indiquem o tipo de perguntas e o tipo de respostas esperadas e criem uma nova tensão relativamente a instrumentos que não podem ser considerados fundamentais na avaliação contínua e que representam abordagens possivelmente previstas nos programas, mas para as quais os professores se mostraram incapazes (sem que disso tenham culpa individualmente) ou não puderam incorporar na sua leccionação.

Se o DES, para além de enviar às escolas o "núcleo significativo de

conteúdos e objectivos", enviar provas-modelo estará a assumir um dever por cumprir.

As provas até agora aplicadas têm tido resultados desastrosos. Valerá a pena prevenir, por pouco que seja, o desastre que se avizinha (mas que sempre viveu mais ou menos ao nosso lado, ao lado da escola - que nunca teve ou não quis ter acesso ao interior da escola). Agora mais do que nunca isso se justifica. E justifica-se que essas provas-modelo já sejam ajustadas à nova realidade dos exames finais de curso (vários...) em vez de simples provas de aferição. A única objecção poderá residir no facto destas provas de exame final servirem várias funções no sistema. Mas que culpa têm os estudantes (com classificação interna) disso?

2. Para sobreviver às acusações de desajustamento, tendo em conta que o novo programa (conteúdos/objectivos/metodologia/avaliação/tecnologia) não está a ser aplicado de modo uniforme e muito menos está a ser apropriado de modo uniforme e que é suposto haver grandes mudanças, as provas deveriam ter sido testadas com alunos do ano anterior. Se se considerassem as provas do ano anterior (aplicadas aos alunos da experiência) como teste (tiveram tratamento estatístico questão a questão?) poder-se-ia pensar que as provas estavam desajustadas, mesmo para as condições excepcionais. Pensou-se nisso? Vai levar-se isso em conta? Com os alunos deste ano, não é possível fazer qualquer verdadeiro teste, até porque nunca poderiam ser considerados todos os itens do programa. Mas pode fazer-se qualquer coisa com a aplicação de uma bateria de perguntas-tipo possíveis dentro do previsivelmente leccionado que sugeriria, pelo menos, a adequação de tal ou tal forma de perguntar e tal ou tal forma de esperar resposta. A aplicação deveria ser feita sobre uma amostra significativa, consideradas as regiões do país e alguma distribuição dos resultados de anos anteriores.

Poderia concerteza ser feito um teste com uma amostra de alunos deste ano, no fim do ano, para permitir lições a seguir em 1997 (se é que se conseguem passar as informações de uma comissão para outra comissão, se é que é possível dar instruções a comissões de elaboração de provas de exame).

O teste deve ser feito sobre as mudanças de procedimentos e sobre as novidades e deve, por isso, a ser feito, ser aplicado este ano.

Mas o envio de provas-modelo, em tempo útil, proporciona aos professores um guia mais a considerar na leccionação ou em esquemas de apoio. É de esperar que, pelo menos isso, aconteça.

### **Exames sim! Provas modelo não! Tudo em defesa do ensino e da aprendizagem!**

Recentemente, em resposta a pedidos/exigências por Conselhos Directivos e Pedagógicos, o Departamento do Ensino Secundário informou que "no que concerne às provas-modelo" ... "não está prevista a sua produção, uma vez que, não havendo já condições para garantir a quantidade e a qualidade desejáveis, se correria o risco de condicionar em demasia o processo de ensino-aprendizagem e conduzir a uma metodologia de ensino excessivamente limitativa".

Ficamos a saber que afinal o sistema de exames não condiciona assim tanto o processo de ensino-aprendizagem. São as provas-modelo, essas sim, que podem condicionar o processo de ensino aprendizagem e conduzir a uma metodologia excessivamente limitativa.

Estamos entendidos.

Arsélio Martins  
Escola Secundária José Estevão,  
Aveiro