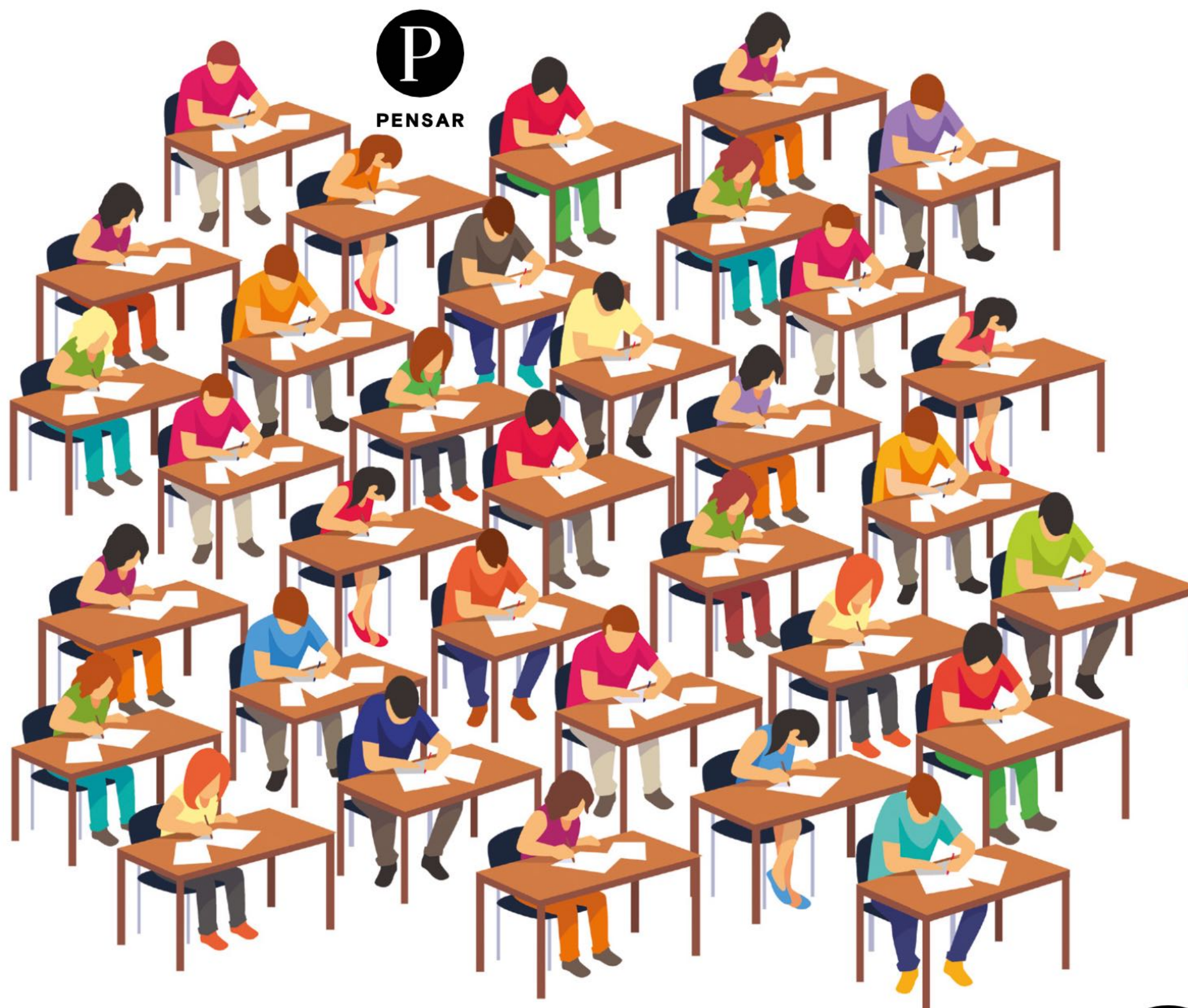




PARA QUE SERVEM OS EXAMES NACIONAIS?

O problema começou quando quisemos que um único instrumento servisse, ao mesmo tempo, para certificar aprendizagens, seriar candidatos, sustentar decisões de seleção, comparar escolas, produzir rankings e alimentar políticas de responsabilização do sistema educativo



— POR ANTÓNIO TEODORO

Professor catedrático. Diretor do CeIED e do Instituto de Educação da Universidade Lusófona

T

Todos os verões o debate sobre os exames nacionais regressa: discutem-se as médias, a dificuldade das provas, os critérios de classificação, os rankings das escolas e as notas de acesso ao Ensino Superior. Este ano, porém, a discussão ultrapassou largamente a habitual controvérsia. As dificuldades técnicas e organizativas associadas à introdução da classificação digital dos exames, os erros, entretanto detetados, e a necessidade de corrigir classificações puseram em causa a confiança no próprio processo de avaliação externa.

É neste contexto que se torna particularmente importante o pedido do ministro da Educação ao Conselho Nacional de Educação para uma avaliação independente de todo o processo. Mais do que saber se os problemas técnicos podem ser corrigidos – e seguramente podem e devem sê-lo –, importa perceber o que esta experiência revela sobre o modo como concebemos a avaliação nacional. Antes de discutir quantos exames queremos, como devem ser classificados ou se a classificação deve ser feita em papel ou digitalmente, deveríamos responder a uma pergunta mais simples e mais fundamental: para que servem os exames nacionais?

DISPOSITIVOS DE RESPONSABILIZAÇÃO

A resposta parece evidente, mas não é. Ao longo das últimas décadas, fomos atribuindo aos exames nacionais funções tão diversas que acabaram por se transformar num instrumento chamado a resolver problemas muito

diferentes entre si. É precisamente essa acumulação de funções que explica muitas das tensões que hoje atravessam o sistema educativo. Porque os exames deixaram de ser apenas instrumentos de avaliação. Tornaram-se também dispositivos de responsabilização: dos alunos, dos professores, das escolas e, indiretamente, das próprias políticas educativas.

A primeira missão dos exames é clara e plenamente legítima: certificar as aprendizagens. Uma sociedade democrática precisa de confiar nos diplomas que atribui. Quando um estudante conclui o Ensino Secundário, a comunidade deve poder reconhecer que atingiu um determinado nível de conhecimentos e competências. A avaliação externa desempenha aqui uma função pública essencial: reforça a credibilidade da certificação e ajuda a assegurar padrões comuns de exigência.

Esta missão merece ser preservada. Não existe verdadeira igualdade de oportunidades sem confiança pública no valor das qualificações escolares.

Mas existe uma segunda missão, igualmente importante, embora de natureza diferente: seriar os candidatos ao Ensino Superior. Quando a procura excede a oferta de vagas, torna-se necessário estabelecer uma ordem de prioridade entre candidatos. Em Portugal, os exames nacionais passaram também a desempenhar esta função, contribuindo para ordenar candidatos cujas classificações podem diferir, muitas vezes, por apenas algumas décimas.

CERTIFICAR, SERIAR E SELECIONAR

É aqui que importa distinguir três operações que tendemos a confundir: certificar, seriar e selecionar. Certificar significa verificar se um estudante atingiu um determinado nível de aprendizagem. Seriar sig-

nifica estabelecer uma ordem relativa entre candidatos segundo determinados critérios. Selecionar significa, finalmente, tomar uma decisão de admissão ou não admissão a partir dessa ordem, quando as vagas são limitadas.

As três operações podem estar articuladas, mas não obedecem necessariamente à mesma lógica. Um instrumento adequado para certificar aprendizagens não é, por isso, automaticamente o instrumento mais adequado para seriar candidatos; e a seriação não determina, por si só, a natureza da decisão de seleção.

O problema não está em seriar. Quando existem vagas limitadas, alguma forma de seriação é inevitável. O problema está em transformar pequenas diferenças de classificação, obtidas num instrumento de certificação, em diferenças decisivas de oportunidade. Quando uma diferença de uma ou duas décimas pode determinar a entrada ou não entrada num curso muito procurado, uma diferença estatística ou avaliativa de reduzida dimensão adquire uma consequência biográfica enorme.

É neste contexto que se compreende a crescente padronização dos procedimentos de classificação. A multiplicação de grelhas, critérios extremamente detalhados, procedimentos rigidamente prescritos e sucessivos mecanismos de verificação não decorre apenas da preocupação com a qualidade da avaliação. Resulta também da necessidade de garantir que o mesmo exame possa funcionar como instrumento nacional de seriação.

O problema é que esta lógica tem um custo elevado. Ao procurar reduzir ao mínimo a variabilidade inerente ao julgamento humano, o sistema aproxima-se progressivamente de uma organização industrial da classificação. O professor deixa de



ser reconhecido como um profissional que interpreta, fundamenta e decide, para se aproximar da figura de um executor de procedimentos previamente definidos.

A introdução da classificação digital torna esta questão ainda mais evidente. A tecnologia pode melhorar procedimentos, reduzir erros materiais e tornar determinadas operações mais rápidas e transparentes. Mas não pode transformar uma operação de julgamento numa operação puramente técnica. Quando a procura de uniformidade se combina com uma crescente mediação tecnológica do processo, corre-se o risco

de confundir consistência com automatização e rigor com controlo procedimental.

Uma plataforma digital não é, por si só, uma garantia de maior qualidade da

Selecionar estudantes para um determinado projeto académico é uma responsabilidade de que pertence, em primeiro lugar, às próprias universidades

avaliação. Tal como um procedimento mais detalhado não é necessariamente mais justo. A uniformidade dos procedimentos não é, por si só, sinónimo de equidade. Um sistema pode ser rigidamente uniforme e, ainda assim, produzir resultados injustos se os próprios procedimentos forem inadequados, se os instrumentos de avaliação forem mal concebidos ou se os mecanismos de controlo introduzirem novos erros.

Ora, uma das principais lições da docimologia é precisamente que a avaliação não é uma operação puramente mecânica. Exige in-

terpretação, contextualização e julgamento fundamentado. Dois professores experientes podem divergir legitimamente em aspetos marginais de uma resposta sem que isso comprometa a validade global da avaliação. Essa margem de apreciação não constitui necessariamente uma deficiência do sistema; faz parte da natureza de qualquer profissão baseada em conhecimento especializado. A questão decisiva não é, portanto, saber como eliminar o julgamento profissional, mas como construir instituições capazes de o tornar simultaneamente livre, responsável e escrutinável.

Talvez tenha chegado o momento de repensar a arquitetura da avaliação.

REGRAS CLARAS, TRANSPARÊNCIA E ESCRUTÍNIO PÚBLICO

O Estado deve continuar responsável pela certificação nacional das aprendizagens. Essa é uma função pública essencial e indeclinável. Mas não é evidente que deva concentrar igualmente toda a responsabilidade pela seriação e, sobretudo, pela seleção para o Ensino Superior.

É possível imaginar modelos em que a certificação nacional das aprendizagens e a seleção para o Ensino Superior não coincidam integralmente no mesmo dispositivo. As universidades poderiam dispor de maior responsabilidade na definição dos critérios de admissão dos seus estudantes, mantendo-se os exames nacionais e as classificações escolares como elementos relevantes, mas articulados com outros critérios adequados às características de cada curso.

Naturalmente, essa autonomia teria de ser exercida com regras claras, transparência e escrutínio público. Não se trata de substituir um sistema comum por decisões arbitrárias. Trata-se de reconhecer que selecionar estudantes para um determinado projeto académico é uma responsabilidade que pertence, em primeiro lugar, às próprias universidades.

Uma separação mais clara entre certificação, seriação e seleção teria ainda uma consequência frequentemente ignorada: contribuiria para recuperar o julgamento profissional dos professores.

Se os exames deixarem de suportar, quase sozinhos, toda a responsabilidade da seriação nacional, diminuirá também a pressão para transformar a classificação numa sucessão de procedimentos rigidamente normalizados. O julgamento profissional

deixará de ser encarado como uma fonte de erro a eliminar e voltará a ser reconhecido como um elemento indispensável da qualidade da avaliação.

No fundo, o debate sobre os exames é também um debate sobre a forma como concebemos as instituições públicas e a relação entre o Estado e as profissões.

Ao Estado compete garantir certificações credíveis e padrões nacionais de qualidade. As universidades competem realizar, com autonomia e responsabilidade, a seleção dos estudantes que melhor correspondem aos seus projetos educativos. Aos professores compete exercer, com competência e ética profissional, o julgamento que nenhuma grelha, nenhum algoritmo e nenhum procedimento conseguirão substituir.

Uma democracia madura não escolhe entre confiança e responsabilização. Precisa das duas. A responsabilização é indispensável numa escola pública que deve prestar contas à sociedade. Mas a responsabilização não pode substituir a confiança. Quando isso acontece, os professores deixam de ser profissionais que exercem um julgamento fundamentado e passam a ser executores de procedimentos. E as universidades deixam de assumir a responsabilidade de escolher os seus estudantes para se limitarem a ordenar classificações produzidas por um mecanismo centralizado.

A verdadeira alternativa à burocratização da avaliação não é a arbitrariedade. É uma outra conceção de responsabilização, baseada na competência, na transparência e na confiança profissional.

Talvez o verdadeiro problema nunca tenha sido a existência dos exames. O problema começou quando quisemos que um único instrumento servisse, ao mesmo tempo, para certificar apren-

A questão é saber que avaliação desejamos, que responsabilidades atribuímos a cada instituição e, sobretudo, que relação de confiança queremos estabelecer entre o Estado, as escolas, os professores, os alunos e a sociedade

dizagens, seriar candidatos, sustentar decisões de seleção, comparar escolas, produzir rankings e alimentar políticas de responsabilização do sistema educativo.

Quando um exame pretende servir para tudo, acaba inevitavelmente por cumprir pior cada uma dessas funções.

A atual polémica deveria, por isso, ser uma oportunidade para uma discussão mais profunda do que a simples escolha entre papel e digital. A questão é saber que avaliação desejamos, que responsabilidades atribuímos a cada instituição e, sobretudo, que relação de confiança queremos estabelecer entre o Estado, as escolas, os professores, os alunos e a sociedade.

Repensar os exames não significa enfraquecer a exigência da escola pública. Significa devolver a cada instituição a responsabilidade que lhe pertence: ao Estado, a certificação; às universidades, a responsabilidade pela seleção; e aos professores, aquilo que constitui o núcleo da sua profissão – a capacidade de exercer um julgamento profissional livre, fundamentado e merecedor da confiança da sociedade. visao@visao.pt