

REINVENTAR A ESCOLA PARA REDESCOBRIR AS PESSOAS ¹

¹ O presente texto é uma versão adaptada da parte final da dissertação de doutoramento defendida pelo autor em 2009. Alves, José Matias (2008). *Os Exames do Ensino Secundário como dispositivos de regulação das aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia, e as acções insensatas*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa

por José Matias Alves*

Resumo

Partindo de um extenso estudo empírico sobre o modo de fabricação das classificações de exames de 12.^o ano na disciplina de Português – mas fazendo também abordagens nos campos disciplinares da Matemática, da Física e Química, da Biologia e Geologia, da História – o estudo conclui pela existência de graves problemas de validade, fiabilidade e justiça o que coloca em causa a igualdade de oportunidades, nomeadamente, no sistema de acesso ao ensino superior português.

Desta constatação decorre a tese de que é necessário reinventar a escola, redescobindo *a pessoa que mora nos alunos* e configurando novos modos de escolarização e avaliação que coloquem a pessoa (e não o aluno) no centro das preocupações políticas, sociais e organizacionais.

A escola ocupa um central na vida das pessoas. Desde tenra idade, as gerações mais novas começam a frequentar a escola e a descobrir a sua condição de aluno e a aprender o respectivo *ofício* (Perrenoud: 1995). Esta condição e este ofício é hoje obrigatório durante doze anos, podendo alongar-se com a lógica da escolarização precoce das crianças, primeiro nos cinco anos, mas sendo previsível que chegue até à idade de 3 anos. Portanto, 15 anos de escola obrigatória para todos.

Neste texto, pretendemos analisar alguns dos efeitos perversos gerados num momento singular do percurso de aluno – os exames de 12.^o ano como via de acesso ao ensino superior – e constatar que *o mundo da vida está a ser colonizado pelo mundo do sistema* (Sergiovanni: 2004), agindo de forma arbitrária e injusta e destruindo expectativas e percursos de vida.

Através de uma *viagem através de uma nebulosa*¹ em que analisamos dezenas de procedimentos de produção de classificações de exames confirmamos hipótese geral de que estas provas são um pobre e problemático instrumento de avaliação e selecção e que não cumprem os requisitos básicos de validade, fiabilidade e confiabilidade. Assim sendo são um instrumento injusto e ilegítimo de regular o sistema de acesso ao ensino superior, sendo necessário conhecer esta *gramática* para ter a coragem de a mudar.

O paradigma de avaliação dominante, de que os exames tradicionais são o *ex-libris*, continua marcado pelas características de um paradigma positivista, racionalista, técnico que nem sequer é capaz de cumprir o que promete e que em síntese enuncia (a partir de Gómez: 1989 e Alves: 1991):

* Professor convidado da Universidade Católica Portuguesa

¹ Título de um livro de poemas de Rosa, António Ramos (1960).

a) crença e procura da objectividade da avaliação e da classificação, alicerçadas na hipotética validade dos instrumentos e na fiabilidade da produção das notas;

b) ênfase quase exclusiva nos produtos de ensino, segundo a analogia agrícola-botânica em que o avaliador mede o êxito docente da mesma forma que o agricultor comprova a eficácia de um novo fertilizante;

c) tentativa de controlo das variáveis intervenientes, *moderando* quer *a priori* quer *a posteriori* (recurso crescente a itens fechados, *gradeamento* dos critérios, *controlo* dos classificadores...) de forma a que os resultados pareçam não ser afectados por questões parasitas;

d) busca de informação quantitativa, mediante meios e instrumentos supostamente objectivos;

e) tendência para privilegiar as médias e ignorar as especificidades e diferenças individuais;

f) redução do conceito de qualidade ao que é passível de ser somado, calculado (médias, desvios..), e quantificado;

g) enfoque burocrático da actividade avaliativa, marcado pela centralização, uniformidade, redução ao escrito, impessoalidade, hierarquização de saberes;

h) a excelência académica é sobretudo medida e aferida pelo resultado conseguido nos exames, tendendo estes a contaminar a própria avaliação dos professores;

i) crença no carácter natural do insucesso escolar, tendencialmente atribuído ao aluno e ao meio sócio-cultural;

j) as notas são o factor de motivação extrínseca ao processo de aprendizagem e o aguilhão da competitividade.

Ao longo do estudo que serve de base a este texto, tivemos a oportunidade de comprovar a presença *em acção* da maioria das características citadas. A presença do carácter *arbitrário* das classificações e a consequente falsificação dos resultados². E ficou também claro, nos meandros da análise que “a avaliação é mais utilizada para a função de certificação do que para julgar o processo de ensino/aprendizagem” (Pires et al: 1998, p. 165). De algum modo, a investigação realizada confirmou o que já se sabia:

A avaliação acaba por ser um exercício instrumental do qual se extraem umas conclusões que não correspondem nem ao valor nem à finalidade do instrumento. As interpretações que se podem fazer dos

2 Como refere Fernández Pérez (1999: 241 e ss) este carácter arbitrário das classificações conduz à falsificação dos resultados e à descredibilização das próprias estatísticas do aproveitamento escolar. Por outro lado, pode gerar o cepticismo e o desânimo nos alunos e instituir um cinismo moral inadmissível. O que é “um atropelo e violação vital” que afecta, muitas vezes de forma irremediável a vida dos “cidadãos-alunos”.

resultados carecem de qualquer base que permita a avaliação, como demonstrou Piéron (1963) nos seus estudos. Assim, o exame, seja qual for o seu formato, utiliza-se simultaneamente tanto para classificar uma aprendizagem específica como para certificar um título académico. Utiliza-se para comprovar o que os alunos estão a aprender e o que ignoram. Não discrimina o saber do despiste; a ignorância do lapso ou da falta de memória temporária; o não saber do esquecer; o assimilar do recordar; o responder em consciência do acaso; o erro do deslize; a resposta elaborada da resposta copiada; a dúvida inteligente do raciocínio da insegurança ante o desconhecimento. (Méndez: 2002, p. 72-73)

Mas creio que foi além do que se sabia. Ficou claro que os exames (pelo menos em 2006 e 2007) requerem um tempo de execução claramente exíguo face ao que é (foi) disponibilizado. Ficou claro que o grau de exigência excede, por norma, o que seria expectável e legítimo para alunos deste nível de ensino³. Ficou claro que poucos são os professores que conseguem obter a nota máxima nos exames de 12º ano⁴. Ficou claro que os exames tendem a assumir o estatuto de *decreto de inovações didácticas desejáveis*, o que não deixa de ser ilegítimo e injusto. Ficou clara a obsessão da construção da fiabilidade através do recurso crescente a itens de resposta fechada, e ao fechamento dos critérios de correcção e classificação, o que sendo defensável, só o é se não puser em crise o princípio da verdade e da justiça. Ficou claro que o sistema opera na base de *invisibilidade social e política das práticas* (Anderson: 1990), pois só assim se consegue manter de forma legítima. Ficou claro que a *racionalidade é limitada* (Herbert Simon: s/d) na generalidade dos campos do sistema: no campo da elaboração das provas e dos critérios; no campo da auditoria interna às qualidades das provas à sua equivalência entre a primeira e a segunda fases (em 2008); no campo das explicações políticas para os resultados; no campo das decisões individuais e grupais de produção de classificações. Ficou clara a existência de extensos problemas relacionados com o standard da exactidão (informação-exames tardias, ausência de adequação ao contexto, ameaças óbvias à confiabilidade...). Ficou claro que os exames colocam os alunos num quadro

3 A hipótese de que ministros e secretários de estado e até catedráticos de diferentes áreas disciplinares reprovariam se tivessem de fazer os 4 exames do ensino secundário seria provavelmente confirmada. O que bem revela a natureza sobretudo selectiva destes instrumentos de regulação das aspirações pessoais e sociais.

4 Na amostra deliberada de 31 Professores - 9 professores de Português, 9 de Matemática, 5 de Biologia e Geologia, 4 de História e 4 de Física e Química - e que assumiram o “estatuto de aluno” na realização de exames de 12º ano só 5 obtiveram a nota máxima da escala.

de desigualdade de acesso e que, em diversas situações, avaliam mais o *que ele não sabe* do que o *que sabe*. Ficou clara a limitação da panóplia dos recursos colocados ao serviço da moderação de resultados *a priori* e *a posteriori*. Ficou clara a existência da necessária ficção meritocrática e a desejabilidade de a tornar o mais justa possível. Ficou claro que o *mundo-dos-sistemas* coloniza o *mundo-da-vida* (Sergiovanni: 2004) o que coloca problemas éticos dificilmente aceitáveis. Ficou clara a enorme subjectividade das classificações produzidas (sobretudo nos exames da área das humanidades) e que esta falta de fiabilidade relacionada com os classificadores, mas também com as provas e os critérios coloca inultrapassáveis problemas de validade e de equidade e justiça. Ficou, enfim, claro um *modus operandi* da ‘hipocrisia organizada’ (Brunsson: 2006) que ora privilegia uma orientação para acção ora privilegia uma orientação política que busca em última instância a legitimação.

Estes dados conduzem-nos, enfim, ao cerne da questão: estes exames não podem ser justos. Não sendo justos, não podem ser legítimos. Não sendo legítimos só ser considerados como acto de violência (mais do que simbólica) sobre os alunos que deixaram de ser tratados como pessoas, como têm insistentemente referenciado, entre outros, Azevedo: 1994, Canário: 2005, e que precisam de voltar a assumir a dimensão pessoal num processo de reinstitucionalização da educação.

Face a isto, impõe-se a questão: como é possível que um sistema desta natureza funcione sob capa do consenso social e da meritocracia?

O quadro teórico que convocamos ajuda-nos a esboçar a resposta. O sistema permanece mais ou menos intocável – *não obstante se assemelhar a uma indefinida (mas limitada) matança de inocentes* – porque opera a partir de uma teoria universalista da justiça, fazendo de conta que todos os alunos têm a mesma posição inicial face aos exames, agem face a eles na presunção da ignorância do que vai ser examinado e na presunção de validade e fiabilidade dos resultados, sempre atribuídos ao mérito individual dos alunos resultante do seu QI e do seu esforço.

Este mito meritocrático é, pois, outro dos mantos diáfanos que cobrem esta realidade que quase ninguém conhece, nem parece querer conhecer. E que legitima e perpetua este sistema.

Depois, entra em cena a ‘hipocrisia organizada’ e a sua lógica da acção política. A inconsistência dos diagnós-

tics e das decisões querem fazer crer à sociedade e aos mediadores mais autorizados que os problemas existem, mas estão sob controlo, ou já são menores, ou já se tem a solução requerida pela exigência da legitimação. Os exemplos dos discursos e das decisões tomadas a propósito dos resultados nas disciplinas de Matemática e de Português são (em 2008), a este propósito, elucidativos: os bons resultados na 1ª fase são o efeito das medidas de política anteriormente tomadas (embora uma coisa pouco ou nada tenha a ver com a outra, pois as medidas destinavam-se em ensino básico); os maus resultados de 16 000 alunos da 2ª fase tiveram como explicação o silêncio; os maus resultados em Português na 1ª fase fez logo gerar a *solução* de generalizar ao ensino secundário o *Plano Nacional de Leitura* quando uma coisa volta a não ter a ver nada com a outra porque o programa da disciplina consagra já planos individuais de leitura e que devem ter uma expressão significativa.

Outro exemplo desta lógica de acção tem a ver com a negação da realidade, nos casos em que se verificam erros e imprecisões nos enunciados das provas ou dos critérios – em regra nunca existem – e nas situações em que as provas da 1ª e 2ª fases não possuem um grau equivalente de complexidade, como em 2008 foram exemplos paradigmáticas os enunciados dos exames de Matemática e Português.

O efeito imediato desta *teoria* que explica o modo de agir é o de manter e perpetuar um sistema que se quer crer justo, e reforçar a legitimidade do poder, mas à custa dos danos colaterais que já enunciámos.

Em articulação com esta teoria surgem as *metáforas do mundo-da-vida* que acaba por ser sobredeterminado pelo *mundo-dos-sistemas* (Sergiovanni: 2004). E no mundo-dos-sistemas o que mais ordena são as estruturas, as normas, as aparências, o brilho das superfícies, as médias, os *ratios*, a legitimação política. Não admira pois que esta *colonização* se organize e mantenha pois não põe em causa a lógica global do sistema de estratificação das oportunidades de vida.

Por fim, as lógicas de acção das escolas são de molde a tornar invisíveis ou dispersos e desconectados os problemas. De facto, os órgãos das escolas (e os professores, de um modo geral) conhecem os problemas que aqui descrevemos e analisámos. Mas, seja pela pregnância do modelo burocrático que transforma o professor num funcionário cujo primeiro dever é o da obediência, da passividade e da conformidade; seja pela presença do *halo neo-intitucional* que tem interesse em fazer crer ao contexto social e às suas audiências que a escola funciona bem, pratica a equidade e a justiça, cultivando, deste modo, o princípio da confiança; seja ainda pela influência das práticas da *ambiguidade* e da *desconexão* entre fins e

5 Digamos que é também esta *matança limitada* que faz sobreviver o sistema. Mas não é a *matança de apenas uns milhares* que faz branquear a questão.

meios, entre finalidade e funções, entre decisões e acções que possuem uma *gramática* próxima da ‘hipocrisia organizada’, as escolas, enquanto organizações e instituições de grande relevância social e pessoal tendem a *sentir-se bem* neste ambiente *caótico*⁶.

Retomemos, enfim, as questões de investigação que formulamos no início da segunda parte do estudo:

I) Os professores resolvem a prova de exame no tempo previsto para os alunos?

II) Em caso afirmativo, resolvem a prova em cerca de um terço do tempo previsto para os alunos?

III) Os professores resolvem a prova revelando aparente distensão?

IV) Os professores obtêm resultados próximos de 100% da classificação prevista?

V) As classificações atribuídas são fiáveis, ie, as divergências entre classificadores situam-se dentro de um ‘intervalo de confiança’? São fiáveis mais numas disciplinas do que noutras?

VI) Os critérios de correcção permitem considerar e cotar respostas não previstas?

VII) As classificações atribuídas a itens de diversa natureza na disciplina de Português por parte de um alargado conjunto de classificadores são fiáveis? Qual o grau de sintonia e/ou desvio/dispersão, face à mesma resposta, aos mesmos critérios de correcção e face a um perfil de classificador aparentemente similar?

VIII) Face às questões anteriores, os exames são instrumentos válidos e justos de avaliação dos alunos? E são um processo válido, equitativo e justo na seriação e no acesso ao ensino superior?

IX) Ou, ao contrário, face às evidências acumuladas, os exames parecem ser, sobretudo, instrumentos ao serviço de uma ilusória igualdade de oportunidades, e um mecanismo de tecnologia social regulador de aspirações e consagração de uma aparente meritocracia?

As respostas que fomos construindo foram quase sempre *não*. E a *negatividade das respostas* configura o macro problema do *sistema exames* – desde o referencial

normativo, à elaboração das provas e critérios de classificação, processos de moderação, produção de classificações: o problema da equidade e da justiça.

É certo que a realidade não se pode restringir à dicotomização do *sim* e *não*. Nalguns casos há mais validade, fiabilidade, credibilidade, confiabilidade do que noutros. O que nos leva a sustentar que as respostas têm de possuir o mesmo grau de complexidade das perguntas. Há casos de *sim*, *sim* e de *não*, *não*. Outros de *não*, *mas* e de *sim*, *mas*. Há disciplinas onde os problemas de fiabilidade do instrumento e das decisões do classificador quase não existem (ou existem numa escala mais reduzida). Outras há, em que são uma (quase) constante. Mas, de um modo geral, a tendência da resposta é a de desenhar um mapa de inquietação.

Poderemos, entretanto, interrogar-nos: estará a alternativa numa avaliação contínua interna à escola e num regresso a um tempo sem exames externos (ou sem efeito nas classificações dos alunos)? Embora o quadro da produção das classificações internas possa mobilizar muitas outras fontes de informação, usar instrumentos diversificados, recolher dados ao longo de uma alargada série temporal e articular as diferentes subjectividades conducentes uma maior fiabilidade teórica; embora a formalização das classificações ocorra em *conselho de turma* justamente para que a proposta de cada professor possa escrutinada, debatida, validada, aferida tendo em conta a globalidade que o aluno-pessoa não pode deixar de ser, numa palavra, meta-avaliada, a verdade é que o conselho de turma, enquanto órgão decisor da avaliação dos alunos, é uma ficção, não exercendo a função de cruzamento de subjectividades. E também por estas razões, não deixa de ser pertinente o aviso e a prevenção de Pierre Merle (2007):

“Com a avaliação contínua são as raparigas, os filhos de executivos e os alunos sem atrasos escolares que, confirmando os resultados de estudos que referimos, obtêm com mais frequência o diploma. Com os testes actuais, anónimos, a selecção dos candidatos torna-se mais justa, verificando-se uma taxa de insucesso mais elevada dos alunos oriundos das classes mais desfavorecidas, dos rapazes e dos alunos com atrasos escolares. O anonimato das provas protege estes alunos de um estereotipo negativo que os desfavorece.”

O caminho estará, então, numa combinação da avaliação externa com a avaliação interna, como aliás acontece com um grau de justeza que nos parece assinalável no sistema de avaliação prescrito para o ensino secundário desde 1993. Fazendo intervir a ponderação de 30 e 70% respectivamente, o sistema introduz um equilíbrio

6 Uma outra referência teórica de natureza psico-social é a que tem defendido Patrice Ranjard (1984), mas que, no contexto deste objecto de estudo, pensamos não ser grande pertinência. Escreve a autora: “Os professores sabem que as notas não são fiáveis, que não dariam a mesma nota ao mesmo trabalho se lho apresentassem algumas semanas mais tarde e que os seus colegas dariam notas diferentes a esse mesmo trabalho. Eles sabem que são incapazes de precisar os objectivos e os critérios de notação. (...) Sabem que a média é absurda, conhecem os efeitos da “estereotípiã”, e de “halo”. Sabem mas não querem saber que sabem.” Este é saber culpado, que segundo a autora, está ao serviço do Poder todo poderoso da notação, ‘o único poder que resta’. Embora possa ser pertinente para explicar alguns comportamentos docentes, não cremos que nesta circunstância possa explicar a realidade que estudámos.

7 Referimo-nos ao início da parte empírica da dissertação referenciada.

entre duas lógicas de acção avaliativa que nos parece defensável. O problema surge, como referimos, no uso destes exames para efeitos de acesso ao ensino superior onde a classificação de exame assume uma centralidade provavelmente excessiva.

Enunciamos, enfim, uma quase última palavra, procurando tecer um referencial organizador de um sistema de avaliação regulado pela preocupação ética, e pela conjugação das dimensões formativas e formadoras que não dispensam a dimensão certificativa e de regulação externa.

Uma ética para a avaliação e para os exames

Não queremos uma escola em que se aprende a sobreviver desaprendendo de viver. (Coménio: 1976)

Terminaremos esta aproximação tecendo um possível contraponto ao paradigma positivista e à racionalidade técnica que formos vendo nos meandros da realidade. Um contraponto que faz da ética da decisão e da acção a principal referência inspiradora. Devemos reconhecer que não é fácil pois

A instituição escolar está muito melhor preparada para seleccionar e hierarquizar, obrigar os sujeitos, impor a homogeneidade, *taylorizar* os tratamentos educativos, standardizar os tempos, métodos e exigências académicas, etc., do que para individualizar e acolher as pessoas singulares com necessidades distintas e pontos de partida desiguais. (Sacristán: 2003, p. 236).

No entanto, a história da educação é a história da utopia e da esperança. A procura da justiça, entendida numa perspectiva plural e radical de igualdade complexa que não desiste de se constituir é o primeiro meridiano de um mapa emancipador. E é o primeiro porque é o que estará mais ausente e porque tem de ser o alicerce de qualquer programa de reinstitucionalização da educação e de reforma das práticas de avaliação. Ser justo, em matéria avaliativa tem múltiplas implicações: é conhecer e compreender a pessoa nas suas aspirações e decepções, na sua história de vida escolar e extra-escolar, no seu contexto social e familiar; é saber qual o seu ponto de partida, a contratualizar os pontos de chegada desejáveis e possíveis; é apostar nas *zonas de desenvolvimento próximo* (Vygostky, em linha, <http://www.sk.com.br/sk-vygot.html>) que existem em cada ser humano e não desistir de as realizar; é confiar nas potencialidades do outro, na *perfectibilidade do ser humano* de que nos fala (entre ou-

tros) Philippe Meirieu⁸; é usar a avaliação para que sirva a aprendizagem (Guerra: 2003), a melhoria dos conhecimentos, das atitudes, das relações, tomando partido de uma avaliação ao serviço da regulação, da emancipação, da gestação da auto-estima. Ser justo, em termos avaliativos, é pois pessoalizar, servir o outro, libertar, contextualizar, adequar, diferenciar os métodos e os instrumentos, recorrer a uma diversidade de fontes para que todas as inteligências possam ser reconhecidas e estimuladas (e não apenas aquelas que a cultura *liceal e burocrática* privilegia).

Para que a justiça tenha condições de emergência, as diversas funções avaliativas têm de estar em desequilíbrio dinâmico. Isto é, as funções básica da avaliação – diagnóstico, formativa, sumativa, certificativa não podem ter o mesmo valor e o mesmo uso. A avaliação formativa e formadora é aquela que melhor serve as pessoas, as comunidades e as organizações. Avaliara para conhecer. Conhecer para melhorar, para des envolver as pessoas e as suas interações e as suas relações com os diversos sistemas sociais. Mas para que esta função tenha condições de existir de forma consistente e hegemónica, a escola (enquanto instituição) tem de abdicar de colocar em primeiro lugar a sua função de selecção e estratificação social, de prescindir de ser a agência de regulação das aspirações e sociais e de eleger a outorga das credenciais como função central. Nesta rotação de paradigma, os próprios professores ter-se-ão de ver ao espelho da sua *profissionalidade* e decidir a hierarquização de papéis que quererão assumir: do ser um guia e um tutor; o de fazer aprender no máximo do potencial de cada um; o de exigir do outro o máximo de autonomia, liberdade e responsabilidade num quadro exigente de relação pedagógica; o de alterar o modo de docência e de discência aproximando-o o mais possível da vida; ou o de se limitar a debitar um discurso e a ensinar (mesmo que o outro nada aprenda) e avaliar e classificar o que (não) aprendeu.

Isto significa que a educação (no seu sentido pleno) tem de estar primeiro nas práticas de organização do sistema educativo. Estar primeiro significa, neste contexto, ser a pedra angular do processo de escolarização porque “nenhuma sociedade democrática se ergue sobre a exclusão de uma parte da sua população” (Azevedo: 1993, p. 9). E para isso a preocupação central e os recursos mais expressivos têm de estar ao serviço do desenvolvimento pessoal, social, profissional e de uma maior igualdade de oportunidades, não apenas de acesso, mas também de frequência, mas também de sucesso, mas também de vida. E só depois deste investimento em cada ser bio-

8 Ver o extraordinário *portal* do autor <http://www.meirieu.com/> (consulta de 14 de Agosto de 2008)

psico-social-profissional é que outras funções segundas poderão ocorrer: a função de custódia e guarda, de *parqueamento juvenil* (Azevedo: 1999), de selecção, de certificação, de estratificação social, de legitimação de uma ordem democrática...

Por outro lado, *mundo-da-vida* tem de sobrelevar e configurar o *mundo-dos-sistemas*. Porque os sistemas devem existir para servir os homens e não para os colonizar e submeter às mais diversas racionalidades ou mesmo irracionalidades. Como sustentou Sergiovanni (2004), o mundo-da-vida precisa das estruturas, dos sistemas organizacionais, das normas de regulação, dos recursos. Mas estes têm de se organizar para servir a vida dos humanos⁹. No caso específico da escolarização e da avaliação, o regime de avaliação e o dispositivo dos exames têm de estar ao serviço das pessoas concretas, têm de ser benéficos e vantajosos para as suas aspirações legítimas, e procurar escapar aos mundos mercantil e industrial que em excessiva medida marcam a generalidade dos processos de escolarização.

A educação é (deve ser) um projecto local, nacional e planetário. Deve estar ao serviço da utopia da construção de uma casa comum de humanidade. É certo que a educação sozinha pode muito pouco. Mas o pouco que pode tem de ser colocado ao serviço de uma nova visão do mundo, tem de privilegiar a prática de uma acção comunicativa que sobrelevar a acção estratégica (Habermas, cit. Gonçalves: 1999) meramente instrumental. Privilegiar a acção comunicativa é tomar partido da conjunção (versus disjunção), da partilha (versus mercadorização da troca), da interdisciplinaridade (versus disciplinaridade), da interdependência (versus dependência), da comunhão (versus excomunhão), da inclusão (versus exclusão), da avaliação (versus classificação), da construção de pontes (versus isolamento), do arquipélago (versus ilha). A educação que queira ser um tesouro (Delors: 2001) não pode pois abdicar destas dimensões do conhecer, do ser, do fazer, do conviver.

Como sustentámos, a política educativa, para continuar a existir sob a aparência da legitimidade, precisa de conciliar uma orientação para a acção e uma orientação política. A primeira preocupa-se com a coordenação, a verdade, a aceitação do erro, o cultivo da honestidade. A segunda com a orquestração da hipocrisia. Embora a acção hipócrita seja um recurso frequente como tivemos

oportunidade de referir, parece importante que o seu uso seja moderado sob pena de gerar efeitos contraproducentes. Neste campo, parece avisada a visão de Nair & Morin (1997, pp. 200 ss) ao defenderem uma ética política alimentada por uma série de ideias-guia: i) a ética de re-aliança “que engloba tudo o que faz comunicar, associa, solidariza, fraternaliza”¹⁰; ii) a ética de debate que exige “a primazia da argumentação e a rejeição da anatematização”; iii) a ética da compreensão que humaniza o conhecimento e pessoaliza a acção; iv) a ética da magnanimidade, da clemência, da generosidade, da *nobreza* de carácter, que nos faz agir sempre a punição assume uma dimensão injusta; v) a ética das boas vontades que congrega as pessoas que não desistiram de “salvar a humanidade do desastre”; e por fim vi) a ética da resistência face às várias barbáries triunfantes (a lei da selva, o capital como princípio vital, os mecanismos de exploração mais ou menos subtis...).

A estes cinco tópicos, é pertinente acrescentar a *ética da proximidade* (Baptista: 2005, p. 52) que se pode conjugar com a *ética do cuidado, da exigência e da responsabilidade*. Numa escola e num mundo massificados onde reina o anonimato (ironicamente, o signo e o sinal por excelência dos exames), a *indiferença às diferenças* (outro tópico forte dos exames), a despersonalização do acto educativo, parece imperiosa esta reivindicação de mais presença concreta e de mais humanidade.

No horizonte que temos vindo a esboçar, vai ficando claro que as várias esferas (do político, do social, do económico, do doméstico...) são construídas por pessoas concretas. E são as pessoas concretas que têm de ser convocadas para participar na construção da *polis* e das suas regras. No caso específico da avaliação e dos exames, parece haver um claro défice de presença das pessoas na produção das regras do jogo. Os alunos, obviamente, nada têm (nada podem) a dizer, apenas prestam provas¹¹; os professores também nada dizem, apenas cumprem o que lhe é mandado fazer (via programa, via informações de exame; os classificadores são obrigados a cumprir os critérios de classificação, mesmo que em consciência profissional deles discordem, sendo assim submetidos à tirania da razão instrumental; os supervisores (as largas centenas, ou mesmo milhares...) são por duas vezes obrigados a ir a Lisboa em Junho e Julho de cada ano para, ao fim e ao cabo, receberem a aferição nacional para várias respostas-tipo analisadas e classificadas em 4 reuniões

9 Como também refere Giddens (1996: 111): a política emancipatória precisa de estar ligada à política da vida ou a uma política de auto-realização. Por política emancipatória refiro-me a empenhamentos radicais para a libertação da desigualdade e da servidão. (...) A política da vida refere-se a empenhamentos radicais que procuram levar mais longe as possibilidades de uma visão realizada e satisfatória para todos, a respeito da qual não existam “outros”.

10 “A re-aliança deve ser concebida como a religião do que religa, fazendo frente à barbárie que divide (sendo o diabo, *diabolus*, o divisor.” Nair e Morin (1997:p. 200)

11 Teoricamente podem dizer (reclamar) quando conteúdos saídos nos exames não foram objecto de ensino (leia-se sumarização). Mas é mais um direito teórico do que prático porque todos os professores declaram que cumpriram todo o programa.

separadas de trabalho e aplicarem depois nos seus agrupamentos essa aferição e exporem uma argumentação que por vezes não subscrevem; os professores membros dos secretariados de exame de cada escola ou mesmo os que estão afectos aos 32 agrupamentos de exame acabam por realizar tarefas de funcionários de secretaria. Ora, a produção da justiça, no que aos exames diz respeito, passa por uma maior participação e autonomia das pessoas e pelo cruzamento das subjectividades que asseguram a objectividade e a equidade na produção dos resultados.

A multiplicação dos dispositivos de confiabilidade do sistema de formação e certificação é outro caminho que nos parece inevitável dada a natureza *opaca do sistema*¹². Quanto mais conhecimento se produzir sobre os processos e resultados formativos; quanto mais se reforçarem e articularem as práticas de avaliação externa e interna das escolas; quanto mais se divulgar intra e extra-organizacionalmente os resultados dessas avaliações; quanto maior for a comunicação nos dois sentidos escola-sociedade/sociedade-escola; quanto mais transparentes forem os processos, os métodos, os instrumentos, os recursos de ensino e de avaliação¹³ mais a sociedade e os utilizadores do sistema formativo/educativo confiarão nas suas qualidades. E esta multiplicação dos processos de conhecimento e de confiabilidade é uma condição necessária para uma melhor educação e para retirar aos exames a excessiva centralidade.

Por fim, nenhum sistema social pode crescer e desenvolver-se se não adoptar uma lógica da autonomia, do compromisso e da responsabilidade. Autonomia (no sentido no interdependência dinâmica e criativa), porque os desafios da complexidade educativa e avaliativa exigem a lucidez e a capacidade de decisão dos actores; responsabilidade porque não pode haver decisões sem a assumpção da responsabilidade correspondente; compromisso porque a educação (e a avaliação) só pode existir em plenitude se poder contar com o compromisso do maior número possível daqueles que são chamados à co-acção educativa: os próprios alunos-pessoas, no compromisso de usarem e desenvolverem todos os seus talentos e cumprirem o melhor possível a *obrigação escolar* (participando na medida que a instituição o permita na descoberta de algum sentido pessoal nessa compulsão); os professores como profissionais especialistas numa determinada área de saber e como avaliadores e que é

desejável que se comprometam na assumpção da sua profissionalidade¹⁴; os classificadores que têm de conhecer os factores que ameaçam a fiabilidade e ter consciência das graves situações de dispersão de resultados (pois só tendo a noção do problema e *vendo os erros é que de disporão a rever as suas práticas...*); os supervisores assumindo um estatuto de liderança transformacional e de acrescida responsabilidade; e os autores e coordenadores das provas de exame, os auditores que têm de praticar aquilo que é suposto saberem e agir de formar triangulada para que possamos ter provas válidas (nas suas múltiplas dimensões), exequíveis, diferenciáveis, equiparáveis (pelo menos entre a 1ª e a 2ª fases); e que prescindam de fazer dos exames um *ajuste de contas* com as práticas de leccionação e um *decretar das inovações desejáveis*; e que tenham a humildade suficiente para reconhecer insuficiências e erros; e que prevejam as consequências dos artefactos que constroem; os responsáveis políticos que têm de prezar a verdade, a honestidade e praticar a *decisão humilde* (Etzioni: 1990).

Como última nota, importa referir que o *sistema exames* são a ponta de um icebergue que evidencia a crise da *escola que ainda temos*. Como refere Canário

O grande problema hoje não é só saber como será a escola do futuro, mas saber se há um futuro para a escola. O que vai acontecer não pode ser adivinhado,

14 “Tenha-se presente, ainda, que o que é considerado na avaliação das práticas docentes depende do conceito que se tem de professor: há uma distinção clássica entre o professor visto como funcionário, como técnico ou como profissional. Em meu entender, o conceito de professor pode abranger um pouco de todas estas facetas; a questão está em saber qual o peso dado a cada uma. Quando predomina a perspectiva do professor como funcionário (ou seja, aquele que age segundo regras que estão prescritas externamente), a avaliação verifica em que medida o desempenho está de acordo com aquelas regras: bom desempenho é aquele que segue as regras, não interessando saber se o aluno aprendeu e que resultados obteve. Na perspectiva do professor como técnico (de acordo com a qual o bom desempenho é aquele que segue as boas práticas, em geral aquelas que estão difundidas no meio profissional como as mais adequadas), a avaliação verifica se o desempenho corresponde a essas práticas, também aqui não interessando muito se o aluno aprendeu ou não. Pelo contrário, o professor como profissional é aquele que, em cada circunstância, produz o desempenho que tem alta probabilidade de proporcionar a aprendizagem dos alunos e que é capaz de mudar as suas práticas e os seus comportamentos em função dos resultados obtidos. Tem de construir práticas que dependem das circunstâncias e das aprendizagens conseguidas, mesmo que se inspire nas práticas de outros. Neste caso, a avaliação terá que verificar sobretudo se os alunos aprenderam; os resultados das aprendizagens dos alunos tomam o primeiro plano.”

Excerto de comentário de Bártolo Paiva Campos no âmbito da Conferência Internacional sobre Avaliação de Professores (2007) - em publicação.

Quase totalmente de acordo. Só que as práticas profissionais e os seus resultados não dependem apenas da acção profissional. Dependem em larga medida e desde logo do aprendente; da sua trajectória escolar; do capital cultural e simbólico herdado; e da organização onde exerce o seu ‘ofício’. Logo, a avaliação deve considerar os resultados das aprendizagens e perceber a quota parte da responsabilidade... (Em linha: <http://terrear.blogspot.com/2008/01/desempenho-de-funcionario-de-tnico-e-de.html>, consulta 14 de Agosto de 2008)

12 Para Giddens (1996: 23 e ss), a confiança “está relacionada com a ausência”, com a contingência podendo definir-se como “a segurança na credibilidade de uma pessoa ou na fiabilidade de um sistema”.

13 Por exemplo, as Provas de Aptidão Profissional iniciadas no âmbito do regime de avaliação das escolas profissionais são um excelente exemplo desta transparência que reforça a comunicação, o mútuo conhecimento, a confiança.

mas problematizado. Há várias perspectivas possíveis. A nossa capacidade de influenciar o que será daqui para diante depende do modo como agimos no presente. (Canário:2009)

E este modo de agir no presente está ainda dependente da necessária redescoberta do sentido da escola e do lugar do aluno neste sistema *ainda industrial*:

Os professores e os alunos são, em conjunto, prisioneiros dos problemas e constrangimentos que decorrem do défice de sentido das situações escolares. A construção de uma outra relação com o saber, por parte dos alunos, e de uma outra forma de viver a profissão, por parte dos

professores, têm de ser feitas a par. A escola erigiu historicamente, como requisito prévio da aprendizagem, a transformação das crianças e dos jovens em alunos. Construir a escola do futuro supõe, pois, a adopção do procedimento inverso: transformar os alunos em pessoas. Só nestas condições a escola poderá assumir-se, para todos, como um lugar de hospitalidade. (Canário, 2008)

Este é o desafio maior da escola: reencontrar a sua missão e a sua visão fazendo das pessoas a razão primeira e última da sua existência.

BIBLIOGRAFIA

- Alves, José Matias (1991), *Breve nota sobre dois paradigmas avaliativos*. Porto:GETAP (polic)
- Alves, Rubem (2003), *Rubem Alves: A sombra enorme do vestibular. Sinapse - Folha de S. Paulo*
- Anderson, Gary (1990), *Toward a critical constructivist approach to school administration: invisibility, legitimation, and the study of non-events. Educational Administration Quarterly*. 2:1
- Azevedo, Joaquim (2004), *Avenidas da Liberdade*. Porto: ASA
- Azevedo, Joaquim (1999), *Voos de Borboleta*. Porto: ASA
- Baptista, Isabel (2005), *Dar rosto ao futuro - A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições
- Brunsson, Nills (2006). *A Organização da Hipocrisia-Os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto ASA
- Comênio, João (1976), *Didáctica Magna - Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Gulbenkian
- Canário, Rui (2005), *O que é a Escola? - Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora
- Canário, Rui (2008), *A escola: das "promessas" às "incertezas"*, *Educação Unisinos*. 12 (2). http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_educacao/vol12n2/01.pdf, consulta de 3 de Maio de 2010
- Delors, Jacques (2001), *Educação, um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. : Porto: ASA
- Etzioni, Amitai (1990). *La Toma de decisiones humilde. Harvard Business Review*. 90
- Giddens, Anthony (1996), *As Consequências da Modernidade*. Oeiras:Celta
- Gómez, Angel (1989), *Modelos contemporâneos de evaluación. La Enseñanza:su teoría y su práctica*. Madrid: Akal
- Gonçalves, Maria (1999), *Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. Educação & Sociedade*, 20:66
- Guerra, Miguel Santos (2003), *Tornar Visível o Quotidiano - Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: ASA
- Meirieu, Philippe. <http://www.meirieu.com>, consulta de 3 de Junho de 2010
- Méndez, J. M. Álvarez (2002), *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: ASA
- Merle, Pierre (2007), *Para que servem as notas?, SPN Informação*. Porto:SPN
- Morin, Edgar (1987), *O Método III - O Conhecimento do conhecimento*. Lisboa: Europa-América
- Nair, Sami & Morin, Edgar (1997), *Uma Política de Civilização*. Lisboa: Instituto Piaget
- Pérez, M. Fernández (1999), *Evaluación y cambio educativo: el fracasso escolar*. Madrid:Morata
- Perrenoud, Philippe (1994), *Ofício de aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora
- Popper, Karl (1987), *Sociedade aberta Universo aberto - entrevista conduzida por Franz Kreuzer*. Lisboa: D. Quixote
- Ranjard, Patrice (1984). *Les Enseignants persécutés*. Paris:Alternative
- Sacristan, J. Gimeno (2003), *Educar e Conviver na cultura global*. Porto: ASA
- Sergiovanni, Thomas (2004). *O Mundo da Liderança - Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: ASA