

Provas

de Avaliação Final do

4º ano



INDICE

Introdução

Terminar com as provas de avaliação final/exames no 4º ano de escolaridade é necessário e urgente.....	3
---	----------

Breve Reflexão sobre os exames do 4º ano	4
<i>Paulo Sucena</i>	

Os Exames: uma escola empobrecida e centrada na competição individual	5
<i>Ana Benavente</i>	

Não aos Exames: queremos uma escola mais exigente e rigorosa	6
<i>Ariana Cosme, Rui Trindade</i>	

O que valem os exames do 4º ano?	7
<i>Manuela Esteves</i>	

<i>Rosa Soares Nunes</i>	8
--------------------------------	----------

Contra o exame da 4ª classe	10
<i>Rita Gorgulho</i>	

Que se lixe o exame, queremos a nossa escola	10
<i>Mariana Avelãs</i>	

Exames nacionais e o mito da escola de excelência	11
<i>Maria José Viseu</i>	

Para que a escola dos nossos filhos seja equitativa	12
<i>Isabel Gregório</i>	

Mérito ou Exame/Provas finais de ciclo?	13
<i>Pedro Santos</i>	

E se nos concentrássemos nas aprendizagens dos alunos?	14
<i>Helena Maria Amaral</i>	

Introdução

Terminar com as provas de avaliação final/exames no 4º ano de escolaridade é necessário e urgente

Quando quase tudo falha impõe-se a política do exame nomeado de prova final de ciclo. Examinar, avaliar, castigar são domínios de uma política de educação que não responde ao essencial. No entanto, este ministério vive centrado em processos de avaliação quer tenham o nome de provas ou exames.

Este é o segundo ano de provas/exames para o 4º ano de escolaridade. Estas provas finais de ciclo são impostas pelo Despacho Normativo n.º 24-A/2012.

A várias vozes: professores, mães, pais e académicos dizem, no conjunto de textos inéditos publicados nesta edição, que estes exames não servem para este ciclo de ensino. Esta é uma fase na vida das crianças em que a aprendizagem deve ser integral, uma formação exigente e ampla, uma formação que faça das crianças cidadãos e cidadãs por inteiro. Um exame, no 4º ano de escolaridade, serve para alterar o funcionamento das aprendizagens, reduzindo-as, no limite, a um treino mecanizado. A criação de exames é também uma marca ideológica que induz uma metodologia quase em exclusivo.

Impõe-se um exame/prova final de ciclo no 4º ano de escolaridade, quando falham apoios para as crianças, se aumenta o número de alunos por turma, se despedem professores, se aumenta a componente letiva e se valoriza a burocracia em detrimento de uma aprendizagem integral e globalizante.

A par de tudo isto é criado todo um aparato logístico que envolve a deslocação das crianças da sua própria escola, tendo estas de fazer o exame/ prova final de ciclo numa outra escola que não a sua e com professores vigilantes que não conhecem. Estas crianças têm 9/10 anos de idade e já assinam declarações por sua honra!

Toda esta situação da realização desta prova/exame é envolta num formalismo absurdo, num vazio de sentido proporcional à pseudo importância de um ato que nada revela face à verdadeira essência da escola: formar na e para a diversidade da vida.

Quando as crianças apresentam dificuldades devem ser acompanhadas até que estas sejam ultrapassadas, não devem ser punidas por falhas do sistema.

Os recursos financeiros necessários para todo este ato seriam melhor canalizados para a colocação de mais professores nas escolas, para apoio às crianças, para a redução do número de alunos por turma, para apoio na aquisição de material e dotação das escolas de centros de recursos bem equipados e bibliotecas bem dinamizadas, por exemplo.

O conjunto de textos que aqui reunimos pretende demonstrar que quatro anos de escolaridade não podem ser reduzidos nem funcionar em prol de um exame / prova final de ciclo.

Certamente que muitas mais vozes se poderão juntar a estas no propósito, alargado, de contestar esta imposição que afunila a escola e a torna redutora.

Este é um primeiro passo de uma estratégia, que queremos alargada ao conjunto da sociedade, para o necessário combate ideológico a esta matriz educativa que leve ao fim destas provas finais de avaliação / exames no 4º ano de escolaridade. ●

A Direção

Breve Reflexão sobre os Exames do 4º Ano

■ Paulo Sucena

Presidente do C. Geral do SPGL . Membro do CNE . Ex-Secretário Geral da FENPROF

Pede-me o SPGL que alinhe algumas considerações sobre a realização de exames no 4º ano de escolaridade. Assumo a precariedade deste olhar de relance sobre uma matéria cuja discussão atravessa a sociedade portuguesa, principalmente na época estival que de há muito é sacudida pelo “arruído dos exames”, e proponho-me deixar alguns tópicos para debate.

Há dezenas de anos que me inclino para considerar os exames um absurdo, na esteira da larga e experienciada reflexão de Henri Piéron, tanto mais quanto estou convicto de que os exames não resolvem os problemas com que se debate o nosso sistema de ensino e nem é com a sua existência que se reforça a qualidade das aprendizagens, se promove a equidade, se avalia com mais rigor ou se combate “o facilitismo”, essa torpe calúnia lançada sobre o trabalho dos professores por governantes reacionários.

Se tivermos em consideração que assistimos há pouco tempo ao prolongamento da escolaridade obrigatória, o que se poderia esperar era o retardamento do início dos exames e não a sua antecipação, posição esta que de algum modo segue uma reflexão já muito antiga de Rui Grácio.

Então o que terá levado este governo a ter instituído, no passado ano lectivo, exames nacionais no 4º ano de escolaridade? A meu ver razões de ordem vária. A primeira prende-se com o desejo político de tornar o sistema mais selectivo, promovendo uma hierarquização que, apesar de contingente, circunstância que não preocupa ética nem socialmente o governo, abre portas para uma antiga e muito pretendida segmentação precoce do sistema que permite a criação, a partir da infância, de vias de ensino diferenciadas com o fito de o mais cedo possível se poder encaminhar um contingente significativo de crianças para cursos de preparação para a vida activa.

A segunda razão radica numa indisfarçável desconfiança do governo nos docentes a cuja profissionalidade dá pouca importância, preocupado que está em reforçar a dependência da classe docente do poder central e suas adjacências, asfixiando os professores/as com uma intolerável burocracia administrativa, cerceando-lhes a autonomia, a criatividade e a inovação, almejando assim que o ofício docente seja “obscuro, sem prémio, sem glória.”

Situação que os governantes consideram que se reforça com a existência de exames, porque, como escreveu Salvado Sampaio, “embora se saiba que os exames por mais bem concebidos e executados que sejam, são, ou deveriam ser, um aspecto secundário da actividade escolar, na prática, na generalidade, são uma entidade tirânica que tudo submetem.”

Assim sendo, a “teologia dos exames”, que absorve o pensamento das eminências governamentais, opõe-se radicalmente à ideia de Rogério Fernandes que via a escola como um território de “construção do homem”, sendo “a sua função mais da ordem do *ser* do que do *saber*”, bem como a Rui Grácio quando afirma que “os mestres são os que criam ou libertam a autonomia dos discípulos.” Sínteses breves mas luminosas do modo como a maioria dos docentes encara a escola e aspira a exercer a profissão.

Se deixarmos a esfera ideológica para nos determos no plano normativo e no aparato prático com que o governo pôs de pé os exames do 4º ano, no ano lectivo de 2012/13, logo a nossa voz uma vez mais se junta ao protesto da FENPROF e às diferentes vozes que na sociedade portuguesa se ergueram não só contra os exames do 4º ano mas também contra o acervo de regras e imposições, de natureza quase demencial, a que crianças de 9 e 10 anos foram sujeitas.

Incapaz de corrigir os seus erros, por ignorância e incompetência, este governo teima nos exames do 4º ano. Pela minha parte, aposto na continuação do debate sobre esta matéria e para isso fecho estas notas cursivas valendo-me de uma citação de Rui Grácio de parte de um artigo publicado no “Diário da Manhã”, jornal afecto ao regime salazarista: “Afirmam muitos pedagogistas que o pior vício do ensino é ser dominado pela preocupação dos exames. Assim é, de facto. Quando se toma o exame como uma finalidade, todo o ensino adquire um carácter artificial sem preocupações formativas e espirituais, tornando-se mestres e alunos escravos de uma ideia fixa – a da melhor preparação possível para resolver os pontos das provas, preparação não obtida através de um desenvolvimento racional e progressivo mas mecânico e estereotipado.” (F., “Diário da Manhã, 27. Março.56)

Não me parecendo curial que tão controverso assunto fique encerrado nestas linhas e pretendendo incentivar o debate, à maneira de Cícero, pergunto (todo o docente tem opinião):

Quid tibi videtur? ●

Os Exames: uma escola empobrecida e centrada na competição individual

■ Ana Benavente

Professora Catedrática - Lisboa . Coordenadora do Observatório de Políticas de Educação e Desenvolvimento - CeIED/CES . Consultora em Educação

O actual governo PSD/PP decidiu que, em todos os graus da escolaridade obrigatória (4ºano, 6ºano, 9ºano), haveria “exames finais” com pompa e circunstância. No 12º ano já havia exames que têm, simultaneamente, um papel de prova de acesso ao ensino superior. Nem esses exames me convencem da sua justiça mas, enfim, num mundo tão preso a representações do passado e a formalismos que se confundem com “rigor”, aceitemos que os exames do 12º ano, final da escolaridade obrigatória, contem como uma parte da avaliação.

Bem diferente é o sentido da “reposição” de exames nos outros graus de ensino em tempos de desinvestimento na escola pública. Não é uma medida menor nem “bondosa”, longe disso, e só posso lamentar que não tenha sido mais debatida e combatida por todos os que sabem que esse modo de avaliação é pobre e é ditado por razões que nada têm a ver com a qualidade da aprendizagem das crianças e dos jovens. Eis alguns argumentos, entre muitos que podem as ciências sociais e humanas avançar, contra estes exames.

1º decidir os modos de avaliação dos alunos influencia brutalmente as pedagogias que as escolas e os professores podem desenvolver. Nas escolas vive-se em função dos exames, preparando as crianças e os jovens para questões padronizadas e uniformes, deixando de lado actividades que, por não serem avaliadas, acabam por ter um papel “menor”. Refiro-me à educação cívica, ambiental, para a saúde, refiro-me à orientação dos curricula em função das realidades vividas em cada comunidade, daí partindo para a universalização dos conhecimentos. Esta situação é ainda mais gravosa no 1º ciclo.

2º o regresso destes exames traduz uma insuportável desconfiança do governo em relação ao trabalho realizado pelas escolas e pelos professores. “Sem exames, não há aprendizagem”, afirmava-se há mais de 50 anos. Nada de mais errado. As aprendizagens significativas para a vida de cada um de nós são as mais polivalentes, as que têm sentido e são, por isso, apropriadas por cada criança e por cada jovem. Tantos exames feitos com base em matérias “para esquecer” logo a seguir. Digam se não é verdade.

3º os exames são a modalidade mais pobre de avaliação. Deixam de lado as competências pessoais e para a vida, limitam-se a obter respostas a testes, sob forma de perguntas “fechadas” (cruzinhas) ou “abertas” em que só uma resposta é verdadeira. Os alunos mostram saber “aquela matéria”. Mas terá a Escola só esse papel? Não é por acaso que foram sendo deixados para trás à medida que outras modalidades – de trabalhos individuais e de grupo, projectos e muitas outras – eram capazes de avaliar os conhecimentos e os modos de os usar, a criatividade, a cooperação, o sentido prático e muitas outras competências decisivas para a formação dos mais novos.

4º os exames antecipam a competição individual destruindo os laços de socialização. Num exame, é cada um por si, tal como na vida querem que sejamos indiferentes aos outros e individualistas a 1.000%. É esta a ideologia do actual governo e de quem quer a escola ao serviço de alguns e não de todos que os exames concretizam. E começam logo no 1º ciclo, para que impere desde cedo a sede de competição.

5º Finalmente, os exames confrontam as escolas com uma espécie de “campeonato nacional”, em que os resultados obtidos lhe atribuem um lugar de “melhor” ou “pio” escola. Ignorando quem são os alunos e as comunidades em que vivem, calando as condições de trabalho, premeiam-se as que obtêm resultados mais elevados, penalizam-se as que não os obtêm. Quer-se assim formatar a escola como uma fábrica de exames e não como um espaço educativo da maior importância. **Sabemos que é nos primeiros anos que se decide o percurso escolar de cada um. Impor estes exames é perverter o valor da Educação.**

EM SUMA, ESTE RETROCESSO EMPOBRECEDOR É INSUPORTÁVEL NO SEC. XXI, NEGA A RIQUEZA DO CONHECIMENTO, IMPÕE À ESCOLA E A TODOS OS QUE NELA VIVEM A IGNORÂNCIA DOS GOVERNANTES. ●

Não aos Exames: queremos uma escola mais exigente e rigorosa

■ Ariana Cosme

■ Rui Trindade

Docentes da FPCE da UP

Num tempo em que as palavras deixaram de dizer o que julgávamos que elas pareciam dizer, chegou o momento de compreendermos que a reivindicação dos exames como instrumento de exigência e de rigor pedagógico é uma mistificação, tendo em conta que os exames são a expressão maior de um sistema educativo interessado em promover a seleção social e académica, contribuindo para que as escolas se afirmem como espaços culturalmente indigentes. Admite-se que em situações de ensino massificadas, como no caso de alguns cursos do Ensino Superior, pode não haver alternativas aos exames, pelo menos enquanto se mantiverem as condições institucionais que condicionam a sua utilização como provas de avaliação. Admite-se, também, que, no âmbito do processo de seleção dos candidatos do Ensino Secundário às universidades e aos institutos politécnicos, não é fácil encontrarmos uma alternativa que garanta a equidade possível num momento tão decisivo da vida das e dos jovens. Fora as duas situações identificadas, as quais mais tarde ou mais cedo terão que ser objeto de discussão pública, é necessário perguntar para que queremos e para que servem os exames nos 4º, 6º e 9º anos de escolaridade?

Sabemos que as respostas poderão ser tão diversas que decidimos valorizar aquelas que, dado o seu impacto público, merecem ser olhadas com mais cuidado e atenção. Deste modo, defrontamo-nos com o conjunto de posições através do qual se exprime a perspetiva que faz depender a respeitabilidade do processo de avaliação dos alunos da realização dos exames e uma outra abordagem que, sendo mais recatada do ponto de vista da sua expressão social, identifica os exames como o instrumento de controlo mais eficaz que possuímos sobre o trabalho dos professores e das escolas. Não sendo leituras mutuamente exclusivas acerca da importância dos exames e do seu impacto são, apesar de tudo, leituras que merecem ser objeto de um processo de análise distinto para que se possa compreender o conjunto de inverdades e equívocos pedagógicos que as mesmas pressupõem.

A tese da respeitabilidade assenta mais num misto de ilusões, crenças e lugares comuns, sem sustentação empírica, do que propriamente em dados solidamente coletados e analisados. Em primeiro lugar, os exames, dado os condicionamentos relacionados com o tempo da sua realização e o modo como são realizados, estão na origem de duas situações, igualmente, indesejáveis. Uma tem a ver com o modo como os exames favorecem um tipo de avaliação excessivamente circunscrita, particularmente se tivermos em conta tanto a amplitude dos desafios e das atividades como a complexidade das situações académicas vividas pelos estudantes quotidianamente nas salas de aula. Outra, de sinal contrário, tem a ver com a subordinação daqueles desafios, atividades e situações à realização dos exames, os quais, pelo menos a partir de determinado momento do percurso escolar dos alunos, passam a ser o objeto único das iniciativas que têm lugar nas salas de aula. Iniciativas estas que, ao contribuírem para valorizar o treino e os exercícios estereotipados como atitude pedagógica padrão¹, contribuem, afinal, para que o ato de estudar e de aprender sejam entendidos como atos intelectualmente menores que, mais do que o investimento na construção de significados acerca dos objetos de saber de forma a conferir-lhes visibilidade, se afirmam como oportunidades perdidas, do ponto de vista da configuração das escolas como espaços autênticos e exigentes de socialização cultural dos seus alunos. Em suma, em nome da crença de que os exames contribuem para que a avaliação seja um ato respeitável aceita-se, como inevitável, o empobrecimento dos projetos de formação que nas escolas se propõem.

O controlo sobre o trabalho dos professores e das escolas é a outra das teses que mobiliza um número significativo de adeptos, esquecendo estes, os paladinos de uma escola dita de excelência e de rigor, que uma tal tese é, pelo contrário, a expressão acabada do laxismo e do comodismo pedagógicos. De facto, é muito mais simples apelar aos exames como instrumento de controlo do que investir na construção de um sistema de monitorização do trabalho e dos resultados de professores, alunos e escolas que, como se adivinha, é um projeto mais complexo, mais honesto e mais exigente. Um projeto do qual necessitamos como de pão para a boca, tendo em conta que, sem um tal sistema, as escolas não poderão aspirar a afirmarem-se como instituições mais autónomas e responsáveis pelo trabalho que promovem e pelos resultados que alcançam. Um projeto que, no entanto, é incompatível com a agenda do atual ministro e daqueles que o acompanham, na medida em que, para estes, os exames, mais do que promoverem uma educação escolar marcada pela exigência intelectual e cultural, são, acima de tudo, instrumentos de seleção social por via da seleção académica.

Um objetivo ao qual tudo se sacrifica, sobretudo, porque politicamente continua a dar frutos identificar a exigência e o rigor com a capacidade de alguém evocar rios, serras e estações de caminhos de ferro ou com a possibilidade de se resolverem os épicos problemas do tempo que se leva a encher tanques imaginários a partir dos fluxos de água diferenciados que duas torneiras vão debitando. Problemas que alguns de nós aprenderam a resolver sem fazer a mínima ideia porque o faziam, o que, afinal, parece estar de acordo com a cartilha em vigor, a partir da qual se defende que a primeira condição da compreensão é a memorização da informação ou dos procedimentos que, numa fase inicial, poderão continuar a ser objetos estranhos, do ponto de vista cognitivo e cultural, para aqueles que os memorizam (Crato, 2003). Uma ideia cuja estranheza é diretamente proporcional à dificuldade em compreendermos que, como ministro da Educação, temos, afinal, um personagem que se caracteriza como o chefe de fila de uma cruzada radical, dogmática e violenta, equivalente a todas as cruzadas que, em nome da salvação do mundo e daqueles que o habitam, acabaram, sempre, por abdicar da inteligência como condição fundamental da nossa afirmação como seres humanos. ●

Nota: 1 - É Filomena Mónica, uma pessoa que está longe de poder ser acusada de nutrir qualquer tipo de simpatia pelas Ciências da Educação que, na última obra que escreveu (Mónica, 2014), confere expressão a esta crítica quando dá a voz a uma das alunas, no trabalho de indagação que promoveu, que critica os exames nos seguintes termos “Para ajudar, os moldes dos exames não são os mais adequados: é tudo demasiado estereotipado” (p. 136). Uma crítica que a Mónica corrobora quando afirma que “Pelos vistos, até os alunos os consideram uma idiotia” (ibidem).

Bibliografia

- . Crato, Nuno (2003). *O «eduquês» em discurso directo: Uma crítica da pedagogia romântica e construtivista*. Lisboa: Gradiva.
- . Mónica, Maria Filomena (2014). *A sala de aula*. Lisboa: Fundação Manuel Francisco dos Santos.

O que valem os exames do 4º ano?

■ **Manuela Esteves**

Docente da FPCE - UL

Certamente todos nos devemos interrogar continuamente sobre a qualidade da educação e do ensino que proporcionamos às crianças, aos jovens e aos adultos que frequentam as nossas escolas.

Para responder a essa interrogação, o sistema educativo português dispõe de um conjunto de meios – avaliação das aprendizagens (incluindo as avaliações internacionais), mas também avaliação das escolas, avaliação do desempenho docente e da formação dos professores. Trata-se, desejavelmente, de avaliar não apenas os resultados mas também os processos que a eles conduziram.

Os resultados de aprendizagem dos alunos, à luz da Constituição da República Portuguesa, da Lei de Bases do Sistema Educativo e de numerosas recomendações internacionais que Portugal subscreve, devem contemplar as dimensões do saber, do saber estar, do saber ser e do saber viver com os outros. Cabe às escolas e aos professores a tarefa complexa de equilibrar adequadamente o tempo e o esforço dedicados pelos alunos à promoção das suas competências nessas diferentes dimensões, mediante projectos que tenham em conta os contextos específicos que cada escola, cada turma e cada aluno representam.

A política educativa do actual governo, protagonizada por Nuno Crato, ignora (a nosso ver, não ingenuamente) essa complexidade. Adopta uma visão estreita e empobrecedora do currículo escolar. Elimina os planos nacionais de acção da matemática, da leitura, da aprendizagem experimental das ciências, com provas dadas na melhoria dos desempenhos escolares. Não toma medidas de promoção do sucesso educativo e escolar. Mas descobre uma panaceia universal: EXAMES. Usa-os como uma ameaça que impende sobre alunos e professores. Inculca, por essa via, a ideia de que, na aprendizagem, apenas conta, apenas vale, o domínio de conhecimentos. Tudo o resto é desnecessário, se não mesmo, prejudicial.

A reintrodução de exames nacionais no 4º ano de escolaridade, rodeados de uma parafernália de regras obscuras

e aterrorizadoras, foi a solução de facilidade para agradar àqueles que se mostravam (mostram) saudosos da escola anterior ao 25 de Abril, à qual por ignorância, má-fé ou cegueira, imputam qualidades que ela nunca teve.

Pessoalmente, não somos contra a existência de exames, ou seja, de provas de avaliação externa que, em conjunto com a avaliação interna, permitam a cada aluno, aos pais, aos professores e ao sistema educativo ter uma noção contrastada do valor atribuído à progressão realizada. O final da Educação Básica poderia ser o momento adequado para tal. Já para regular o sistema, a avaliação aferida ao longo desse nível de educação que se articula em três ciclos diferenciados, seria, a nosso ver, preferível.

No horizonte da introdução precoce de exames está um ideal de pessoa que até pode ser competente no plano do conhecimento mas a quem podem faltar competências humanas, sociais, políticas e culturais. No fundo, um cidadão à imagem daquela que, muitos dos que hoje nos governam, diariamente nos mostram e que, acreditamos, já chumbaram na avaliação dos portugueses. ●



■ Rosa Soares Nunes
Professora Universitária

Penso nisto, não como quem pensa, mas como quem respira.
(Fernando Pessoa)¹

Por circunstâncias que, neste momento não me deixam alternativa, aí vai ao correr da pena.

Pelo desapego; pela entrega; pela esperança, a batalha mais genuína da minha vida profissional situa-se no quadro do afrontamento, pela acção discreta do dia a dia - nem eu dava por isso - à solidez incontornável de uma prova: o exame da 4ª classe, a todos os títulos absolutamente inquestionável. Nem outra coisa passaria pela cabeça de ninguém. Na minha boa fé de estreante na arte de bem gerir o imprevisto e...se encantar (tarefa de professor/a, de que acabaria por nunca desistir), teria a meu favor aquela consciência, por certo mais ligada ao conhecimento tácito, de que contra factos há argumentos... fornecidos por eles mesmos.

Portanto, primeiro ano como professora primária. Centro litoral do país. Aldeia (que já tinha sido vila, não desistindo os seus habitantes de continuar a denominá-la como tal) do sopé da serra. Em 1963/64. Cinquenta e tantas alunas das diferentes classes escolares, filhas de trabalhadores do campo, com trabalho quando o havia, a jornas de absoluta miséria. E uma menina da classe média alta, para o contexto (referência não despiciente pelos acontecimentos desencadeados que, na sua dureza, desafiam a coragem de quem os viveu para, algum dia, quem sabe?, os retomar). Pura ausência de classe média (seja lá isso o que for).

Passe a banalidade (do hoje, que não do ontem) da afirmação, o exame da 4ª classe era o elemento condicionador de todo um programa de acção, fomentador directo e indirecto de relações violentas (no plano simbólico e da acção física) que (a alto preço) denominei muitas vezes de criminosas.

Numa luta muito penosa e muito séria (*faz-se o que tem de ser feito* – ressoando a apoio da ascendência, no exemplo e na palavra, e mesmo no silêncio autonomizador. Um privilégio meu), a adaptação à realidade não me distraía nem colidia com a intuição de que os níveis de maior complexidade do conhecimento só adquirem sentido na operação eficaz da permanente reelaboração do confronto intersubjectivo de que emergem as emoções, os sentimentos, as paixões que

dão sentido à vida. Mas não se fala de uma luta com um tal grau de comprometimento. Como se fosse da natureza das coisas. Um tal grau de intimidade. Não consigo. Uma história de um ano lectivo (que se prolongaria em mais quarenta e tantos), mas longa de acontecimentos, a exemplo: naquele tempo de consistentes separações hierárquicas, a deslocação à minha escola do Director do Distrito Escolar, impondo uma autoridade que parecia não estar a ser entendida. Uma história de um só ano escolar, mas longa no peso da humilhação pública, recriada na própria situação do exame. O crime de recusa do uso da pesada régua, gentilmente oferecida como herança promissora pela professora que eu ia substituir na aposentação; de jogar com as crianças na hora do recreio; fazer das aprendizagens escolares um lugar de vontade de descobrir e amar o que se vem descobrindo também no que os outros foram descobrindo e amando – se “só se ama o que se conhece” - tinha que se pagar caro. Humilhação, que não vinda dos pais das crianças a quem, no retorno do campo, alfabetizava à luz de um candeeiro de petróleo, num vão de escada; que não vinda das mães que, intuindo coisas, ditas de conhecimento ingénuo à luz de certo conhecimento auto designado como o único legítimo por verdadeiro, podem ir, em consequências transformadoras, muito além do produzido tantas vezes à revelia de um real que, de tão contabilizado se esqueceu de ser sentido. E sem a consideração do qual se enrodilham justificações para a suposta ausência de desejo (obliterando-se a ausência das condições) de superação qualitativa, por direito, da condição “ingénua” à condição crítica; que não vinda das crianças que, menos sujeitas à violência (a esta distância, em retrospectiva, quanto pensamento estratégico era preciso mobilizar) de papaguear, sem pestanejar, rios, afluentes, montes, serras, linhas férreas, ramais de Portugal Continental e de todo o Império de Além Mar, libertavam tempo e disposição para o despropósito (de todo inconveniente e duramente penalizante para exame) de adivinhar que, dos olhos redondos, enormes, da pobre vaca, institucionalmente reduzida ao leite, à pele para sapatos, e aos chifres para pentes e botões (ai de quem dissesse cornos), corria um rio de ternura.

Daí que se imagina a pena que me dá não ter guardado o documento que fui encarregue de elaborar pelos meus e as minhas colegas, enviado ao Ministério logo em Maio de 1974, como primeira reivindicação dos professores e das professoras do distrito escolar, agora já mais a Sul, onde exercia. Na verdade do calor dos acontecimentos, “antes mesmo da poeira baixar”, com fortíssima argumentação (de que guardo alguma memória, não de forma, mas da substância pedagógica, mesmo psicológica e sociológica, política), primeira reivindicação dos/as professores/as - fim dos exames da 4ª classe.

Nesse mesmo ano, no Julho que se aproximava, ainda houve exame. Porém, elaborado pelos/as professores/as das crianças. No conforto da sua escola, isto é, da sua comunidade de pertença... que a escola abria-se à aragem fresca do ar lá de fora. Sem o policiamento obrigatório dos outros colegas.

Mas era o tempo criador em que “o tempo sai fora dos carris” - que é como Shakespeare definia Revolução.

Numa profissão, então (e de novo) tão mal tratada nas condições para o exercício com dignidade do exigentíssimo ofício (no plano da qualidade humana e - ponho toda a ênfase - científica), porquê o fim do exame da 4ª classe, como primeira reivindicação dos professores primários?

Pense nisto, Senhor Ministro, e no tamanho e qualidade da regressão política a que, de medida em medida, vai sujeitando uma população, com retorno a caminhos que, na nossa ingenuidade, pensaríamos sem volta.

PS: Sem a dispensar, não chega circunscrever a luta ao pedido de suspensão do exame da 4ª classe. No meu entender, ela ganha força se inscrita na problematização mais vasta da dimensão estrutural da avaliação escolar. De alunos e professores. No coração do Sistema, a sua interpelação à funcionalidade actualizada da escola à amplificação das desigualdades sociais, e do sofrimento que arrastam consigo, é uma séria urgência. Enquanto os professores não tomarem consciência do papel que lhes vem cabendo na distribuição de conhecimento e de poder ... ●

Nota:

1 - Subtítulo da minha primeira publicação. Vão algumas décadas.

Nazaré, 7 de Maio de 2014

Contra o exame da 4ª classe

■ Rita Gorgulho

Mãe e Encarregada de Educação

Uma escola democrática é aquela que permite aprender e crescer em todos os sentidos, é crítica, é intercultural, é inclusiva e com igualdade de oportunidades. É para todos. Forma cidadãos, não máquinas. É livre. Não tem exames de 4º ano.

Quando queremos transformar uma sociedade, por onde devemos começar? Pelo óbvio, pelas crianças. Pelo futuro. Sabemo-lo nós e sabe quem governa e pretende alterar profundamente o nosso modelo de sociedade. Os nossos filhos, ao longo do seu percurso escolar, vão sendo moldados conforme as orientações de quem dirige o Ministério da Educação. Experimentam-se programas, há avanços, há recuos. Tem sido assim ao longo dos nossos 40 anos de democracia.

No entanto, hoje em dia, assistimos a algo totalmente novo, assistimos a uma mudança de paradigma e a uma golpeada no sistema de ensino que seria impensável há uns anos. Um país que fez progressos extraordinários desde 1974, vê-se a recuar décadas em apenas 3 anos, porque há todo um programa governamental a ser implementado que vai muito mais além do que a matéria lecionada. Um programa que tem por objetivo criar alunos de primeira e de segunda. Escolas a duas velocidades. Os que nasceram com oportunidades e aqueles que nunca as terão.

O Ministério começou por cortar no investimento da Escola Pública e aumentar o financiamento aos colégios privados. Continuou, despedindo professores e auxiliares, reduzindo o número de turmas, aumentando o número de alunos por turma. De seguida, desmantelou o ensino especial e impôs programas desajustados à realidade das crianças e, por fim, rematou com exames. Muitos, muitos exames.

Estes exames começam logo no segundo ano do ensino básico com um teste intermédio e de seguida, no 4º ano, um exame como no tempo do fascismo. Não há outro país na União Europeia que o faça. Justificam-no em nome de algo irrecusável, do "rigor". O rigor do medo, que isto de prazer na escola não faz parte da equação deste governo. Esse "rigor" é feito de objetivos impraticáveis, altera profundamente o trabalho construído ao longo dos 4 anos do 1º ciclo, ignora a realidade dos alunos, dos pais, dos professores, da escola. Automatiza. Deseduca. Cria fossos entre alunos. Trabalha para as elites.

Disse Nuno Crato: *"a utopia do igualitarismo, essa que muitos na educação defendem, só seria possível num único e não desejável cenário: aquele em que todos são mediocres"*. Mas medíocre é este modelo de escola que querem impor. Uma escola democrática é aquela que permite aprender e crescer em todos os sentidos, é crítica, é intercultural, é inclusiva e com igualdade de oportunidades. É para todos. Forma cidadãos, não máquinas. É livre. Não tem exames de 4º ano. ●

Que se lixe o exame, queremos a nossa escola

■ Mariana Avelãs

Mãe e Encarregada de Educação

A Carolina tem nove anos. Mais ou menos por esta altura, daqui a um ano, vai fazer um exame.

Ou não.

A Carolina chama-se mesmo Carolina, e tem mesmo nove anos. É minha filha, mas isso é o que menos importa; a não ser para clarificar que nunca, em tempo algum, me ouviu, ou a alguém que lhe seja próximo, a dar qualquer importância a notas, exames ou testes. O que não a impediu de, há precisamente um ano, viver uma semana de pânico, porque, cito, «não sabia se ia saber se sabia tudo ou não»... daí a dois anos.

Sejamos honestos: seja quando for, nenhuma Carolina vai, dia algum, «saber tudo». Umhas tantas Carolinas vão sempre achar que sabem tudo, mas isso são outros quinhentos. O que me interessa é que a(s) Carolina(s) saiba(m) três

coisas, para já: a primeira é que ter má nota no exame não significa que ela saiba pouco, muito pouco ou nada, mas que há uma série de coisas que vai ter de aprender; a segunda é que ter uma nota boa no exame não significa que ela saiba muito, tudo ou quase tudo, mas que há uma série de outras coisas que ela vai ter de aprender; a terceira é que não há exame, teste, palestra, reunião, final, estreia ou qualquer outro momento singular na vida que valha as dores de barriga que ela teve... tem e vai ter. Não, eu não quero «proteger» a minha filha de dores de barriga, picos de adrenalina e ansiedades vãs; quero apenas que ela perceba que elas não a tornam uma pessoa mais capaz, inteligente, responsável, feliz ou bem preparada. E não, não quero que ela se «habitue» a gerir momentos de *stress* performativo arbitrário, porque não é para aprender a adaptar-se a regras estúpidas que ela anda na escola, mas para não perpetuar uma sociedade de regras estúpidas e arbitrárias, que valoriza a adaptação acrítica e confunde obediência com conhecimento.

Na verdade, é-me indiferente que haja milhares e milhares de Carolinas sentadas numa manhã de primavera a responder a perguntas sobre coisas que terão aprendido durante quatro anos; o que me incomoda, e muito, é que lhes seja dito que foi para isso que passaram quatro anos na escola e, mais ainda, que tenham mesmo passado esses quatro anos a preparar essa manhã. Porque quando se passam quatro anos a preparar crianças para se sentarem a responder a perguntas numa manhã de primavera não se passam quatro anos a preparar crianças para responder a perguntas em qualquer manhã do ano. E parece-me deveras medíocre, enquanto projecto educativo, reduzir a escola ao sítio onde se preparam crianças para ter dores de barriga e debitar conteúdos inconsequentes a horas certas.

Para que conste, sou uma mãe muito exigente. Ou seja, espero da escola que ensine a aprender com gosto, e sempre, e que ensine tanto a fazer perguntas como a dar respostas. O que é muito, mas muito mais difícil do que empinar saberes a metro e despejá-los numa folha de papel.

Eu até percebo o medo que ministros medíocres têm de crianças motivadas pela sede de saber sempre mais, e não pela competição e pela angústia. Essas crianças estão prontas para responder a perguntas a qualquer dia e hora, e a olhar para o que não sabem, mesmo quando sabem quase tudo o que é suposto terem aprendido até então, como aquilo que querem aprender. E é por isso mesmo que também estão mais do que prontas para perguntar a qualquer ministro porque é que insiste em impor-lhes um exame que nenhuma pedagogia recomenda. E quem não tem mais para dar- -lhes do que dores de barriga e uma manhã perdida, porque elas são demasiado estúpidas, mimadas e estragadas para aprender de outra maneira, faz mal em esperar que se sentem, mudas e gratas, a fazer exames do tempo da outra senhora, numa manhã de primavera.

O grande mérito da Carolina, senhor ministro, é que, aos nove anos, já é uma cidadã consciente. Não foi nenhum exame que a fez a miúda esperta e exigente que ela é, foi a experiência de uma aprendizagem que lhe valoriza a inteligência e a faz sentir que deve a si mesma e aos outros ser insuportavelmente articulada, crítica e solidária, dentro e fora da escola. E nem eu nem ela estamos dispostas a abdicar disso.

Por isso, senhor ministro, saiba que, provavelmente, a Carolina não vai fazer exame nenhum daqui a um ano. Porque nós as duas faremos questão de correr consigo até lá. ●

Exames nacionais e o mito da Escola de excelência

■ **Maria José Viseu**

Membro do Conselho Consultivo da CNPE

Aproxima-se, pelo segundo ano, a data de realização dos exames do 1º ciclo do ensino básico e com ela se retomam as diversas opiniões sobre os mesmos.

Pessoalmente, sempre tive algumas reservas sobre o papel e a função e o modelo dos exames nacionais, sobretudo porque, até ao momento, os exames têm tido essencialmente uma função penalizadora: em primeiro lugar para os alunos, seguidamente para as suas famílias, depois para a escola e por último para a própria comunidade em que esta se encontra inserida.

Portanto, ao assumirem essencialmente um carácter avaliativo, os exames transformam-se num modelo cego, muito pouco equitativo que não leva em conta o ponto de partida inicial do aluno, o meio ambiente e as oportunidades geradas no seu seio mas, pelo contrário considera todos no mesmo patamar.

Poderíamos considerar que existe justiça neste pressuposto ao julgarmos que todos estão no mesmo nível de aqui-

sição de conhecimentos e utilização das competências apreendidas. No entanto, basta conhecer e trabalhar em diferentes escolas para rapidamente nos apercebermos de quão errada é esta suposição: cada escola, cada comunidade educativa diferencia-se da sua vizinha pela sua população e pelas dinâmicas e interações que gera.

O próprio Ministério da Educação amplia essa diferenciação, “categorizando-as”, diminuindo as suas verbas, retirando ou não colocando recursos humanos fundamentais ao sucesso educativo dos alunos, ajudando deste modo a cristalizar as baixas expectativas que muitas famílias têm em relação à escola e ao seu papel.

Não é, pois, através dos exames que se constrói uma Escola de excelência, de qualidade, de igualdade de oportunidades, centrada na construção do aluno enquanto ser humano integral, pois esta só se dará quando todas as escolas forem dotadas dos recursos financeiros e humanos que lhes permitam atingir o tal patamar de excelência de que fala o senhor ministro de Educação, Professor Nuno Crato.

Pelo seu caráter meramente avaliativo e não formativo, os exames do 1º ciclo são mais uma oportunidade perdida visto que ao serem realizados antes do final do ano letivo, não se poderão avaliar todos os objetivos e competências de final de ciclo; ao obrigarem à deslocação de alunos para a sua realização, geram um clima de desconfiança; como têm um caráter penalizador obrigam a que o professor trabalhe essencialmente as áreas que irão ser avaliadas descurando, ou não abordando significativamente outras áreas vitais como, por exemplo, a das expressões.

Finalmente, poderia testemunhar referindo como muitos têm feito, de que também eu fiz exame da 4ª classe, durante a época do Estado Novo e, cheguei aqui... porém, o custo foi muito alto, atrever-me-ia a dizer demasiado elevado porque muitos ficaram pelo caminho, não concluíram este ano de escolaridade, foram trabalhar ou emigraram.

O atual modelo dos exames do 1º ciclo, fez-me lembrar esta Escola e, não é esta a Escola que eu quero para o meu país!

Para o meu país, e para isso lutei e, muitos outros antes de mim o fizeram também, eu quero uma Escola democrática, equitativa, integradora, onde a diferença seja uma oportunidade e não um elemento estatístico penalizador, onde o exame, a prova, seja usado como mais um elemento que nos permita a todos alocar recursos, se necessários, modificar estratégias para que no final cada aluno possa seguir e construir o seu caminho sem imposições e restrições que o direcione para uma trajetória escolar impeditiva de atingir o seu sonho. ●

Para que a escola dos nossos filhos seja equitativa

■ **Isabel Gregório**

Presidente da Direção da CNIPE - Confederação Nacional Independente de Pais e Encarregados de Educação

A escola dos nossos filhos e educandos avalia os conhecimentos adquiridos sob o signo do fundamentalismo dos exames.

O ministro da Educação é um devoto por estas provas, basta ler com alguma profundidade o que tem dito e escrito.

Em primeira análise diz que os exames promovem a justiça avaliativa, a fiabilidade, o rigor e a excelência, e logo de seguida afirma que os mesmos exames também são duplamente proveitosos porque servem para avaliar professores!

Os pais e encarregados de educação representados pela CNIPE bem sabem que não existem instrumentos de avaliação perfeitos e por isto não reconhecem que este fundamentalismo do ministro seja a via para a qualidade e avaliação da educação dos nossos filhos e educandos.

Os próximos dias 19 e 21 de Maio serão dias que provocarão grande ansiedade aos nossos filhos e ao mesmo tempo exigem que todas as outras famílias com filhos na escola tenham de assegurar meios para que estes possam não ir à escola. A Escola deixa de funcionar para poder realizar os exames!

Todos também sabemos que as provas de exame nacional são um instrumento de avaliação com limitações e ainda podem provocar consequências irreversíveis para os nossos filhos e educandos. ●

Mérito ou Exame/Provas finais de ciclo?

■ **Pedro Santos**
Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico

Os exames/provas finais de ciclo, como estão instituídos, são um saudosismo de um tempo que pensava ter acabado com o 25 de Abril e a constituição de uma nova forma de ver a educação em Portugal.

Quando temos (ainda, e bem) um sistema que valoriza o percurso do aluno, as suas idiossincrasias e as suas vivências, examinar surge como a negação do próprio conceito de ensinar e aprender.

A avaliação baseada no exame/prova final de ciclo serve tão só para beneficiar quem valoriza a mecanização, a redução do aluno a um mero exercício de repetições, e resumir um ciclo de ensino a um momento de noventa minutos numa qualquer sala de uma qualquer escola de Portugal.

A avaliação por exame/prova final de ciclo não contempla, nem nunca contemplará, as diferenças sociais, económicas e culturais que existem entre escolas paredes meias umas das outras, mas antes as acentua, aumentando o abismo que a escola pública tem vindo a procurar reduzir com a escola democrática.

O exame/prova final de ciclo e os rankings que ele produz estimula a competição entre as escolas, deturpando a função social que as mesmas devem ter, isto é, observar o ponto de partida de cada aluno e analisar o seu progresso até ao momento do final de ciclo. Se o aluno vem de um meio sociocultural deficitário ou pobre, o seu ponto de partida será sempre abaixo do que outros alunos de escolas “bem”. Comparar estes alunos pela avaliação contínua, que de si já será injusta porque compara o que o aluno fez com o currículo nacional de final de ciclo, mas que mesmo assim o respeita, é uma coisa; com o exame/prova final de ciclo, e como este se reflete sobre todas as metas curriculares e objetivos inerentes ao ciclo de ensino, o progresso individual é escamoteado e o aluno depreciado, mesmo se comparativamente até tenha evoluído mais que outros alunos a quem a vida não foi madrasta ou que nasceram em melhores condições socioeconómico e culturais.

O exame/prova final de ciclo surge assim como uma vontade de criar as condições para que se possa, de forma socialmente transigida, que se criem os cursos profissionalizantes que mantêm o aluno afastado de uma vida futura diferente daquela que a sua condição de partida consigna. Se no quarto ano de escolaridade se fizer logo uma triagem, eliminando uns quantos para percursos alternativos; se afunilarmos os alunos no exame/prova final de ciclo do sexto ano de escolaridade; se ao nono ano apertarmos um pouco mais a malha aos que ainda sobram; chegam só ao final do ensino secundário aqueles que o sistema pretende: os filhos dos empresários que acabarão por ser os “doutores” das fábricas das quais já são donos.

Com estes exames/provas finais de ciclo pretende-se que as velhas famílias portuguesas, e as novas famílias burguesas, se assumam como as poucas donas dos destinos económicos portugueses, financiando os partidos políticos, influenciando as decisões legislativas, e esmagando a possibilidade de aplicação da máxima “pelo povo, do povo e para o povo” para a nova velha máxima “tudo pelo Estado, nada contra o Estado”. Pessoas pobres e pobres de espírito aceitam a sua pobre condição, aceitando como riqueza a esmola de quem lhe tira o pão que lhe acabou de vender.

O exame/prova final de ciclo é ainda um custo desnecessário, se atendermos à quantidade de papel gasto na sua preparação, desde circulares, normas, despachos e ofícios internos; é um desperdício de tempo dos professores que acabam dentro de um processo burocrático de reuniões e preleções a pais e encarregados de educação (como se de um leitor humano para pais com necessidades educativas especiais se tratasse); ao avolumar de tensão entre toda a comunidade escolar com a pressão dos resultados, mesmo se estes não revelem, como todos já perceberam, a qualidade do ensino público em Portugal (faço aqui clara separação de algumas escolas do ensino particular e cooperativo, que não viveram ao longo da sua existência com as mesmas dificuldades da escola pública); e por último, ao pagamento a empresas externas para fazer o que podia ser feito internamente, como é o caso dos exames/provas finais de ciclo obrigatórios de inglês “fornecidos gratuitamente” pelas instituições privadas que se conhecem, mas que carecem de uma taxa de aquisição do certificado de aprovação no valor de vinte e cinco euros.

Então, debrucemo-nos nas questões essenciais da avaliação: para quê e porquê?

Avaliamos para verificar se o processo ensino-aprendizagem se está a processar de forma adequada, dando *feedback* claro sobre que aspetos há a melhorar, a todos os intervenientes no mesmo, ou seja, professor, escola, aluno e pais/

encarregados de educação. Este aspeto nunca deveria pressupor a atribuição de culpas, mas a aferição do que é preciso melhorar e alocar recursos humanos e estruturais ao dispor do processo. Mas nunca realocando recursos, porque a manta destapa num lado para cobrir outro; antes colocando novos recursos ao dispor de quem precisa.

Assim, dever-se-ia avaliar para responsabilizar mas não para culpar, para perceber mas não para isolar, para identificar mas não para estigmatizar; dever-se-ia avaliar para que, compreendendo as variáveis endógenas de cada escola/comunidade escolar/aluno, se pudesse evoluir no seu trajeto académico. Mas o primeiro responsável, e que é o próprio Ministério da Educação e Ciência, não quer isso, porque é mais fácil culpar que agir, culpar do que perguntar “o que é que precisam de nós?”.

Depois, avalia-se porquê? Porque é necessário, em qualquer e a todo o momento (e não num só momento!), perceber e dar a perceber aos envolvidos no processo em que ponto se encontra o aluno no projeto da sua turma e do seu ano de escolaridade, da sua escola, do seu agrupamento, e em última análise, do edifício educativo.

Mas o “para quê” e o “porquê” não interessam porque isso punha a nu que o rei não tem roupa, e que a competência de quem decide sobre educação em Portugal deixa a desejar.

O exame/prova final de ciclo é também a arma de quem não sabe (?) ensinar, de quem só vê tabelas e folhas de *excel* cheias de valores atribuídos a cada pergunta, ficando de fora a competência oral, a argumentação, o envolvimento pessoal, a resposta que cria o sorriso na criança e que anima o professor, e o brilho no olhar do aluno que, quando acompanhado, tem sucesso. O exame/prova final de ciclo é a tentativa conseguida de dobrar e rebaixar o aluno a quem, tendo progredido e que o professor aprovou, lhe “mostra” que não vale nada.

O exame/prova final de ciclo é a clara intenção de procurar criar a desacreditação da classe docente, dando-lhe o mesmo destino dos alunos, porque o professor se revê nestes; e mostra uma clara desconfiança no trabalho dos profissionais da educação, pois os decisores políticos acham que o exame/prova final de ciclo vai nivelar “os exageros” dos professores nas classificações dos alunos.

No entanto, o que se verifica (atendendo ao que já foi veiculado na imprensa) é que são as escolas que têm melhores *rankings* nacionais que andam a inflacionar as classificações e a preparar alunos, não para saberem mais, mas para refletirem ainda mais um *ranking* artificial e pernicioso.

O que é o exame/prova final de ciclo então? Uma história de João e Maria reinventada, em que os portugueses estão a ser conduzidos à casa da Bruxa da Floresta, mas se estão a esquecer de deixar as migalhas para poderem voltar atrás. ●

E se nos concentrássemos nas aprendizagens dos alunos?

■ Helena Maria Amaral

Professora do 1º CEB na EBI Parque Silva Porto

A avaliação externa, sob a forma de prova de final de ciclo, instituída no passado ano letivo para alunos do 4º ano de escolaridade pretende ter como finalidade certificar a aprendizagem realizada no final do 1º ciclo de escolaridade. Apresentada desta forma levanta questões quer no que concerne à possibilidade de atingir a finalidade a que se propõe, quer da legitimidade da sua realização num sistema de ensino que se define como básico, progressivo e articulado no sentido de permitir a todos uma formação básica essencial.

A legitimidade da realização da prova radica na forma como se entende a finalidade do ensino/aprendizagem, dos objetivos delineados para o sistema educativo. Se as opiniões sobre a validade da realização da prova são controversas, as divergências, por vezes, têm origem na inexistência de referentes comuns para analisar a questão.

A escola, a educação, os sistemas educativos são artefactos culturais, absolutamente fantásticos em que os humanos garantem a formação de futuros humanos garantindo o seu acesso ao património cultural. Organizados em sociedades, a cada momento, os humanos encontram nos sistemas educativos a forma de transmitir às novas gerações o conheci-

mento e reflexão que foi sendo acumulado ao longo da história.

Espera-se que a escola seja um lugar e um espaço em que os mais novos têm acesso a todo o património de saberes e conhecimentos e, neste sentido, a educação é uma tarefa da sociedade toda. Há que concordar com a tribo de índios que afirmava que para educar uma criança era necessária toda a aldeia. A educação de todos é uma mais valia para toda a sociedade e não apenas para cada sujeito tomado individualmente ou para os seus progenitores.

Aceite este pressuposto, a retenção de alunos deveria assumir um carácter excecional, por exemplo: quando o número de faltas de um aluno impede que este adquira as competências necessárias, apesar das medidas implementadas pela escola; quando um encarregado de educação defende que é preferível a retenção à transição; quando se trata de alunos cuja avaliação é feita ao abrigo da educação especial [quando falham as medidas efetivas de apoio previstas].

O importante é "assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo" (Despacho nº 9590/99, de 14 de Maio). Por outro lado, a retenção apenas em casos verdadeiramente excecionais, permitirá que todo o sistema educativo se concentre no essencial, as aprendizagens dos alunos. Apesar do discurso de flexibilidade, autonomia, diferenciação e inovação, quase nada muda porque a retenção surge como um mal menor aceite por quase todos, tão banalizado que nem é realmente discutido pelas escolas, nem pelos pais ou pelos alunos – que por vezes acreditam que a retenção os pode ajudar a ter mais sucesso.

Partir da premissa de que o normal será o aluno transitar é passível de ser argumentado com o fato de que pode levar o aluno a pensar que não é preciso trabalhar nem se esforçar, dando aos pais uma falsa ideia de progresso e à sociedade uma imagem de falhanço da escola. Este é um falso argumento porque pressupõe o não cumprimento da condição necessária à passagem e necessária também para a credibilidade do sistema educativo - o sucesso do aluno. As dificuldades dos alunos não serão superadas sem uma análise rigorosa e completa, conseqüente mobilização de meios para responder ao desafio de as ultrapassar e ao compromisso da família e da comunidade local na implementação das medidas necessárias, o trabalho cooperativo entre todos.

O ressurgimento de uma prova de final de ciclo (o exame de 4ª classe havia sido extinto após o 25 de Abril de 74), tão empenhada (até pelo formalismos em que decorre) em validar a transição ou retenção dos alunos, é a resposta mais banal que se pode dar aos problemas de aprendizagem dos alunos e às dificuldades do sistema educativo em dar uma formação consistente a todos. O mais grave é que se banaliza e se aceita uma "resposta" do sistema educativo que não evita a imagem negativa que a sociedade tem da escola. A escola da seleção não está longe das memórias dos avós dos que hoje a frequentam, já que foram sujeitos da sua ação.

A possibilidade de uma prova desta natureza avaliar as aprendizagens de crianças desta idade é outro aspeto da questão que dificilmente poderá ser abordado rapidamente, mas o desenvolvimento dos alunos entre os 6 e os 10 anos é algo de absolutamente extraordinário e resta-nos a questão: que aprendizagens poderia a prova certificar? O fato de serem obrigados a realizá-la dá-nos a garantia de que pelo menos aprenderão que correm o risco de falhar e terão de se adaptar a responder de forma correta para evitar o insucesso. Aprenderão a ser dóceis e a substituir o entusiasmo e a alegria da descoberta, o espanto perante a evolução do conhecimento humano pelo comportamento adaptado que lhes evite ter desgostos. ●

www.spgl.pt