

2º Ciclo
Mestrado em Ensino da Geografia no 3º
Ciclo e no Ensino Secundário

**“O professor desculpe, mas...esta prova não
avalia conhecimentos!” - Os Exames
Nacionais e o trabalho de professores e
alunos.**

Júlio Filipe Seixas da Rocha

M

2017



Júlio Filipe Seixas da Rocha

“O professor desculpe, mas...esta prova não avalia conhecimentos!” - Os Exames Nacionais e o trabalho de professores e alunos.

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Elsa Maria Teixeira Pacheco
e coorientada pela Professora Doutora Helena Cristina Fernandes Ferreira Madureira

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2017

“O professor desculpe, mas...esta prova não avalia conhecimentos!” - Os Exames Nacionais e o trabalho de professores e alunos.

Júlio Filipe Seixas da Rocha

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Elsa Maria Teixeira Pacheco
e coorientada pela Professora Doutora Helena Cristina Fernandes Ferreira Madureira

Membros do Júri

Professora Doutora Cármen do Céu Gonçalves Ferreira
Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Professora Doutora Paula Maria Nogueira Lopes Costa
Diretora do Agrupamento de Escolas de Rio Tinto

Professora Doutora Elsa Maria Teixeira Pacheco
Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Classificação obtida: Relatório escrito avaliado em 18 valores e provas públicas avaliadas em 19 valores.

*A vocês, 8º As, 11º LH1, 11º LH2 e 12º Lh2, sem a vossa
colaboração este trabalho não teria sido possível*

Sumário

Agradecimentos.....	9
Resumo.....	11
Abstract.....	13
Índice de Ilustrações e Gráficos.....	15
Lista de Abreviaturas.....	16
Introdução.....	17
Capítulo 1. A Avaliação Externa.....	21
1.1. A avaliação.....	21
1.2. Breve Enquadramento em torno da Avaliação Externa.....	27
1.3. Os Exames Nacionais no Sistema Educativo Português.....	29
1.4. Estrutura e Organização dos Exames.....	32
1.5. Exames Nacionais: benefícios, condicionamentos e a adaptação do trabalho de professores e alunos.....	36
1.6. Exames Nacionais: perspetivas sobre a sua pertinência.....	41
1.7. Exame Nacional de Geografia A.....	44
Capítulo 2. Enquadramento Metodológico.....	48
2.1. Natureza do Estudo.....	48
2.2. Caracterização da Escola.....	50
2.3. As Turmas.....	52
Capítulo 3. Análise dos Resultados.....	55
3.1. O Programa de Geografia A e os conteúdos integrantes do Exame Nacional.....	55
3.2. O Exame Nacional de Geografia A: a perspetiva de alunos e professores.....	58
3.2.1. A perspetiva dos alunos.....	58
3.2.2. A perspetiva dos professores.....	64
3.3. Qual será, então, o Exame Nacional ideal?.....	66
Capítulo 4. Os Exames Nacionais: uma análise macro.....	69
Considerações Finais.....	71
Referências Bibliográficas.....	74

Anexos.....	83
Anexo 1. Inquérito por questionário às duas turmas de 11º ano.....	84
Anexo 2. Inquérito por questionário aos alunos de 12º ano.....	86
Anexo 3. Inquérito por questionário aos docentes do grupo de recrutamento 420 da Escola/ Agrupamento António Nobre.....	89

Agradecimentos

Aos meus pais, por todo o esforço, apoio e dedicação. Obrigado por sempre acreditarem em mim e por me auxiliarem em todos os passos da minha vida.

À minha avó materna, que apesar de ter tido um ano de provações, nunca deixou de me consolar com o seu sorriso e com as palavras de motivação que só ela, na sua imensa sabedoria, sabe dar.

Aos meus sobrinhos, Duarte e Matilde, por serem a minha fonte de inspiração, pelo carinho que sempre me deram e por, ainda que inconscientemente, me fazerem lutar e ir mais além.

Ao meu irmão pelo apoio, companheirismo, ajuda e motivação.

A ti, Adriana, minha companheira de vida e de todas as horas, obrigado pela compreensão, pelas horas em que percebeste as minhas ausências, em que me motivaste, em que acalmaste as minhas dúvidas e preocupações. Obrigado pelo amor e carinho incondicionais.

À Professora Doutora Elsa Pacheco, minha orientadora, agradeço o apoio incondicional e a ajuda ímpar. Mais do que uma orientadora foi uma verdadeira amiga e conselheira, que apaziguava as minhas dúvidas e me motivava, mesmo quando o cansaço teimava em aparacer. Sem dúvida que sem ela, sem a boa disposição e serenidade que transmitia, este trabalho não teria existido.

À Professora Doutora Helena Madureira, minha coorientadora, agradeço todo o apoio, disponibilidade e ajuda para levar este trabalho a bom porto. Obrigado por tudo.

À minha orientadora cooperante, Professora Salomé Ribeiro, agradeço tudo o que me ensinou no meu primeiro contacto com a Instituição Escola e com os alunos. A experiência que com ela adquiri, guiará, enquanto referência ímpar, a minha profissão. Não a querendo imitar, pois recordo a sua máxima: “uma imitação não passa de uma imitação, nunca será original!”, gostaria um dia de conseguir ser um profissional completo, como me demonstrou ser ao longo deste ano. Obrigado também, por todos os conselhos e por sempre me desafiar e me incentivar a arriscar.

À Professora Licínia Balkeshtal, colega e professora da Escola António Nobre, pela sua simpatia, amizade, vontade de ajudar os mais jovens, pelas palavras de motivação e de conforto, foi e será uma referência para mim, tanto pessoalmente, como profissionalmente.

Ao meu colega de núcleo de estágio, Paulo Lemos, obrigado pelo apoio, pelo companheirismo, pelas gargalhadas, pela boa disposição e pela tua amizade, o meu muito obrigado meu bom amigo.

À Dora, minha colega de estágio e amiga de todas as horas, que apesar de longe esteve sempre presente. Obrigado por todo o apoio, obrigado por ouvires as minhas apreensões e receios. Sem ti, este longo trabalho teria sido mais moroso e solitário.

Obrigado à direção da Escola Secundária António Nobre, nas pessoas do Doutor Cristóvão Oliveira e da Doutora Ana Paula Choupina, que me proporcionaram um ano inigualável e repleto de experiências que me fizeram apaixonar ainda mais por esta profissão.

Às minhas turmas, 8º As, 11º LH1, 11º LH2 e 12º LH2, obrigado por terem sido alunos sem igual, vou levar-vos para a vida no meu coração.

À D. Fernanda, D. Elisabete, D. Paula, D. Adelaide e D. Emília, funcionárias da Escola Secundária António Nobre, que se revelaram verdadeiras amigas. Sempre preocupadas e com vontade de ajudar, ficarão na memória por todas as palavras, conselhos e disponibilidade.

A todos, o meu MUITO OBRIGADO

Resumo

A avaliação está inerente ao processo de ensino-aprendizagem fazendo parte do trabalho de alunos e professores. Genericamente, pode dizer-se que serve para avaliar conhecimentos e competências. Mas será toda a avaliação assim? A avaliação interna divide opiniões - alguns profissionais do ensino e alunos defendem uma avaliação final como melhor método, outros preferem uma avaliação contínua por acompanhar melhor a evolução dos alunos ao longo do ano. Já com a avaliação externa, tudo isto se complica e as opiniões multiplicam-se divergindo ainda mais!

Várias são as investigações conhecidas que vão falando dos prós e dos contras da avaliação externa, mencionam-na como justa ou injusta, adequada, desadequada, espartilhada, pouco pertinente ou indispensável. Sentem-na “(in)felizmente” como orientadora da prática letiva e do desenvolver do trabalho dos alunos.

É sobre este tema que nos propomos realizar o relatório de estágio, tendo como estudo de caso a Escola Secundária António Nobre nas pessoas dos docentes do grupo 420, dos alunos de 11º ano que se irão submeter no final do corrente ano ao Exame Nacional de Geografia A e dos alunos de 12º ano que se submeteram o ano letivo anterior ao mesmo exame. Pretendemos desenvolver uma reflexão que possa contribuir para o debate e decisão sobre os Exames Nacionais, desígnio que perseguimos através de inquéritos por questionário para aferirmos a opinião de professores e alunos relativamente à pertinência dos exames, tendo em conta o que é lecionado ao longo do ano, bem como a sua perspetiva sobre o impacto do exame na lecionação e na construção de materiais de avaliação nas aulas de Geografia. Finalmente, considerando que a toda e qualquer estratégia letiva subjaz um currículo, fechamos a nossa recolha e análise de informação com uma leitura cruzada entre os temas da disciplina de Geografia A e os conteúdos que são tidos mais em conta nos exames nacionais, ao longo de 10 anos de aplicação (2006-2016), para aferir não só a pertinência dos exames, mas também a adaptação do trabalho de professores e alunos.

Os resultados da investigação, remetem-nos para uma mescla de opiniões díspares, onde podemos notar que, se por um lado, os Exames Nacionais podem promover a desigualdade, por outro, este tipo de avaliação assume-se como um elemento integrante e regularizador da prática educativa e do processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Exames Nacionais, Avaliação Externa

Abstract

The evaluation is an inherent process to teaching/learning, being part of work of students and teachers. Generally, it can be said that it serves to evaluate knowledge and skills. But will it be all evaluation like this? Internal assessment divides opinions - some teaching professionals and students advocate a final assessment as the best method, others prefer continuous assessment by better tracking student's progress throughout the year. Already with the external evaluation, all this is complicated and opinions multiply diverging even more!

There are several known investigations that speak of the pros and cons of external evaluation, mention it as just or unjust, adequate, inadequate, misleading, irrelevant or indispensable. They feel it as guiding the practice of teaching and developing students' work.

It is with this thematic framework that we propose to carry out the traineeship report, taking as a case study the António Nobre Secondary School in the teachers of group 420, of the 11 th grade students who will be submitted at the end of this year to the National Exam Geography A and the students of 12th grade who have undergone the previous academic year to the same exam. We intend to develop a reflection that can contribute to the debate and decision about the National Exams, which we pursue through questionnaire surveys to gauge the opinion of teachers and students regarding the pertinence of the exams, taking into account what is taught during the year, as well as their perspective on the impact of the exam in the teaching and construction of assessment materials in Geography classes.

Then, a comparative analysis will be made to complement the previous point, with respect to the curriculum of Geography A subject to the contents that are taken more into account in the exams during the 10 years of application (2006-2016). It is intended to assess not only the relevance of the exams, but also the adaptation of the work of teachers and students. The results of the investigation refer us to a mix of disparate opinions, where we can note that, if, on the one hand, National Examinations can promote inequality, on

the other, this type of evaluation assumes itself as an integral and regularizing element the educational practice and the learning process.

Keywords: Geography Teaching, National Exams, External Evaluation

Índice de ilustrações e gráficos

Ilustração 1: Localização Geográfica da Escola Secundária António Nobre.....	50
Ilustração 2: Escola Secundária António Nobre.....	52
Gráfico 1: Alunos do 11º ano LH1 e LH2 por idades.....	53
Gráfico 2: Alunos do 12º ano LH2 por idade.....	54
Gráfico 3: O Programa de Geografia A vs Conteúdos de Exame.....	56
Ilustração 3: Wordcloud relativa às palavras mais mencionadas nos Exames Nacionais de Geografia A (2006-2016).....	57
Gráfico 4: Para que servem os exames?.....	58
Gráfico 5: Qual a importância dos exames?.....	59
Gráfico 6: As aulas preparam/preparavam para o exame?.....	60
Gráfico 7: Os instrumentos de trabalho/avaliação preparam/preparavam para o exame?.....	61
Gráfico 8: Realizas/realizavas várias vezes exercícios tipo exame?.....	61
Gráfico 9: Algum conteúdo foi dado de uma maneira diferente por ser importante para exame?.....	62
Gráfico 10: Achas que perdeste algum conteúdo ou que a tua aprendizagem foi direcionada para aspetos relevantes de exame?.....	62
Gráfico 11: Achas que o facto de o professor ter uma turma de exame poderá condicionar o seu trabalho?.....	63
Gráfico 12: Qual a importância dos exames? – Docentes.....	64
Gráfico 13: Qual será para os alunos o exame ideal?.....	66
Gráfico 14: Qual será para os docentes o exame ideal?.....	67
Ilustração 4: Análise SWOT de 4 docentes de Geografia dos núcleos de estágio da FLUP 2016/2017.....	69

Lista de abreviaturas e siglas

GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional

IAVE – Instituto de Avaliação Educativa

ME – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e Ciências

OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

SWOT – Strengths (Forças), Weaknesses (Fraquezas), Opportunities (Oportunidades) e Threats (Ameaças)

Introdução

Segundo Landsheere (1976) entende-se por exames externos as provas organizadas e classificadas por júris independentes das escolas, à escala local, regional ou nacional. Desta feita, poderíamos dizer que só por se tratar de uma avaliação feita por alguém extra-escola, esta já poderia suscitar reações. Porém, as questões relativas à avaliação têm sido motivo de discussão mais aprofundada no seio académico, fazendo com que especialistas reflitam em torno das diversas perspetivas dos Exames Nacionais. Para alguns autores os exames têm objetivos pouco claros, os quais se podem dividir entre a sua função de cumprimento, pelos alunos, de metas de aprendizagem em função das exigências da sociedade e dos interesses de grupos económicos dominantes que condicionam o trabalho realizado por professores e alunos (Fernandes, 2005; Fernandes, 2007; OCDE,2009; Ferreira, 2013). Por outro lado, podem funcionar como instrumentos de controlo e credibilização do sistema, constituindo efeitos de contaminação das políticas de pressão e controlo dominante (Luckesi, 1995; Barroso, OCDE,2009; 2013; Afonso, 2012). Não obstante toda esta discussão, estas questões interessam particularmente a alunos e professores por serem os atores principais, não só do desenrolar deste processo, mas também das consequências que dele advêm. Visto por este prisma, estes são até os primeiros e principais afetados pelas consequências positivas e negativas dos exames, se virmos que um professor pode na sua prática docente ser influenciado, em grande escala, por ter turmas que serão alvo de exame. Deve ainda considerar-se que os exames avaliam também o desempenho dos professores e, no que concerne à posição dos alunos, não raras vezes estes ficam condicionados aos exames que os rotulam como alunos de êxito ou fracasso, levando a situações de *stress* e de injustiça (Landsheere, 1979; Leite et al, 2010; Alves, 2014; Sousa, 2014; Serra e Galvão, 2014; Lemos, Ribeiro e Rocha, 2016).

Enquanto método de avaliação, os exames suportam já uma longa carga histórica. A literatura refere que terão surgido há cerca 2500 anos na China, foram trazidos pelos Jesuítas para a Europa no século XVI e generalizaram-se ao longo do século XIX e XX, com o objetivo de servirem como instrumentos de equidade, justiça e rigor na avaliação dos alunos (Ferreira, 2015; Esteves e Rodrigues, 2012; Costa e Vigário, 2015). No entanto, sempre se questionou, e hoje com maior frequência, se esta equidade é

efetivamente conseguida, se este rigor pode ser garantido quando falamos em provas externas com cariz standardizado que não têm em conta a diferença necessária e naturalmente existente de aluno para aluno, de contexto em contexto.

Foi justamente a partir daqui que começámos a pensar e a estruturar o presente relatório e todo o trabalho de investigação ao longo do ano letivo 2016/2017. Depois de tanto se ouvir alunos e professores a questionarem-se relativamente ao Exame Nacional de Geografia A, à sua pertinência, ao seu cariz promotor de igualdade ou desigualdade, ao seu poder modificador ou, pelo menos, modelador de práticas pedagógicas e de avaliação, juntou-se um episódio caricato no decurso das atividades de estágio que nos fez enveredar por esta temática. De facto, durante a realização do primeiro teste de avaliação de uma das turmas de 11º ano da Escola Secundária António Nobre, o primeiro com tipologia de exame desenvolvida por aquela turma, obtivemos várias reações. Todos os alunos comentavam, em voz baixa, a dimensão do teste, enquanto alguns se exaltaram, dando origem à frase que encima o título deste relatório de estágio. De facto, dois alunos decidiram mostrar o seu descontentamento dizendo: ***“o professor desculpe, mas...esta prova não avalia conhecimentos!”***. Mediante o exposto, podemos encarar esta expressão como o mote para todo este trabalho de investigação.

Por isso, decidimos, inicialmente, debruçar-nos sobre a reflexão teórica que tem sido desenvolvida em torno dos presentes assuntos, recorrendo a diversos autores que serviram de suporte à aferição da prática pedagógica vivenciada. Ao mesmo tempo, tivemos em conta a experiência relatada por outros docentes e investigadores que nos acompanharam não só neste ano curricular como professor estagiário, mas também ao longo de todo este Mestrado em Ensino da Geografia.

Posteriormente, equacionámos como ponto de partida um conjunto de questões às quais pretendemos responder de forma clara no final deste trabalho. As questões pautaram-se essencialmente por saber: ***“Os Exames Nacionais condicionam a prestação dos alunos na avaliação?”***; ***“Os Exames Nacionais condicionam a preparação das aulas?”***; ***“De que forma os instrumentos de avaliação dos professores são padronizados pelos conteúdos dos Exames Nacionais?”*** e ***“Que relação existe entre o conteúdo curricular de Geografia e os conteúdos valorizados nos exames?”***.

Para responder a estas questões centrais, traçámos objetivos que visaram: refletir sobre a utilidade dos Exames Nacionais enquanto promotores de igualdade ou desigualdade; refletir sobre o papel uniformizador dos exames para o trabalho dos professores e aprendizagem dos alunos; e avaliar a concordância, ou não, entre a opinião de alunos, a dos professores e os conteúdos programáticos da Geografia.

Nesse sentido, não pretendemos desenvolver este relatório como um conjunto de resultados otimistas/ pessimistas e/ou mesmo utópicos, mas antes resultados que reflitam os anseios de alunos e professores que lidam diariamente com situações que influenciam, quer o trabalho de uns, quer a aprendizagem de outros. Urge saber se os nossos alunos estudam Geografia para conhecerem o território que os rodeia, ou se estudam para fazer um Exame Nacional que os conduzirá a um acesso facilitador ou dificultador ao Ensino Superior. Urge também saber de que modo os exames promovem a igualdade e as mesmas oportunidades para todos para que consigamos equacionar finalmente qual será a função final dos exames e impacto que estes podem ter nas comunidades escolares e nas vidas dos seus atores.

Para tal, consideramos pertinente organizar o presente relatório em quatro grandes capítulos. No Capítulo I - Enquadramento teórico, baseando-nos em autores e estudiosos que debruçaram as suas investigações sobre as temáticas da avaliação, avaliação externa e Exames Nacionais e ainda em documentos e normas legais, pretendemos apresentar de forma breve e ao mesmo tempo consistente uma contextualização relativamente ao surgimento e à génese da avaliação externa, o impacto dos Exames Nacionais, enquanto promotores de (des) igualdade e a força deste instrumentos (Exames Nacionais) capazes de mover e orientar intimamente o trabalho e modelar os docentes e as aprendizagens dos alunos. Pretendemos ainda apresentar, neste ponto uma contextualização teórica que discuta a pertinência, ou não, destes instrumentos de avaliação, relativamente ao que os alunos aprendem ao longo do ano.

No Capítulo II – Enquadramento metodológico, apresentamos e descrevemos a natureza do estudo efetuado. Caraterizaremos o contexto onde aplicamos a presente investigação, de forma a dar a conhecer a realidade a que estávamos sujeitos, bem como as opções e decisões tomadas perante a mesma.

De igual modo, efetuaremos uma apresentação e caracterização da escola onde foi desenvolvida a prática de estágio pedagógico: a Escola Secundária António Nobre. Neste ponto, descreveremos a metodologia aplicada para a investigação e recolha de dados empíricos, com destaque para o inquérito por questionário, a análise comparativa dos conteúdos de Exame e a dos conteúdos lecionados e tidos em conta no programa da disciplina de Geografia A do ensino secundário - análise dos conteúdos dos Exames Nacionais ao longo dos dez anos (2006-2016) com recurso à aplicação WordCloud.

No que diz respeito ao Capítulo III- Análise dos resultados, tal como o próprio título indica, apresentaremos e discutiremos os resultados obtidos com a recolha empírica, mas também os dados e experiência que foram sendo recolhidos ao longo da prática pedagógica nas aulas de Geografia, bem como os resultados obtidos na análise comparativa (conteúdos do programa de Geografia A vs Conteúdos de Exame ao longo dos dez anos definidos), e as conclusões retiradas das WordCloud conseguidas pela repetição de conteúdos/matérias ao longo da faixa temporal definida para a análise.

Por último, no Capítulo IV, apresentaremos uma breve análise *S.W.O.T. (Strength, Weaknesses, Opportunities and Threat)*, que tem em vista mostrar as principais forças, fraquezas, oportunidades e ameaças que podemos associar aos Exames Nacionais, bem como as principais e mais fundamentadas opiniões dos alunos sobre os elementos de avaliação externa que fomos recolhendo ao longo do ano.

No final, tecemos algumas considerações finais, realizando uma súmula de todo o percurso e dos pontos fulcrais da investigação.

Capítulo 1 – A Avaliação Externa

Sobre os Exames Nacionais, nos seus vários âmbitos e valências e sobre a avaliação externa, vários autores se destacam pela sua opinião, apontando-lhe vantagens e desvantagens, mas, acima de tudo, verifica-se um sem-número de reações nas comunidades que dela são alvo.

Neste sentido, Fernandes (2007) diz-nos que em Portugal a primeira avaliação externa com impacto na progressão e certificação dos alunos, dá-se efetivamente no final da escolaridade obrigatória de algumas disciplinas. No caso da Geografia este tipo de avaliação ocorre desde 2006 e o que a distingue das restantes notificações de avaliação em meio escolar, são justamente as suas características e particularidades, tanto em termos formais como legais.

1.1. A Avaliação

Avaliar é um ato natural do homem. Todos são avaliadores nas escolhas que fazem e no projeto de vida que escolhem. Avaliar é proceder a uma análise daquilo que foi feito e considerar aquilo que pode ainda ser feito para melhorar ou alterar o rumo de algo (Matos, 2011; Leitão, 2013; Moreira, 2016). Entendida nesta primeira simples definição, a avaliação surge como uma atividade indispensável na vida do homem e associada indubitavelmente à sua natureza e ao seu poder sobre si mesmo e sobre os outros e/ou instituições (Matos, 2011; Leitão, 2013; Fernandes, 2013; Fernandes, 2014).

Por isso mesmo, a avaliação, em geral, tem a ver com uma variedade de propósitos tais como: apoiar a tomada de decisões; servir a prestação pública de contas; melhorar práticas e procedimentos; compreender problemas de natureza social, contribuindo para a identificação de soluções possíveis; compreender as experiências vividas por quem está envolvido numa dada prática social e acreditar e reconhecer programas (Fernandes, 2013; Ferreira, 2013; Fernandes, 2014).

Por sua vez, a avaliação educacional vem sendo considerada cada vez mais indispensável para descrever, compreender e agir sobre uma grande variedade de problemas que afetam os sistemas educativos e formativos (Matos, 2011; Moreira, 2016).

Trata-se de um processo social complexo que envolve pessoas que interagem em determinados contextos, com os seus valores, as suas práticas e políticas próprias e envolve também a natureza do que está a ser avaliado que, por sua vez, também tem as suas finalidades, lógicas e políticas próprias (Afonso, 2007).

A avaliação, tal como hoje é entendida, é de facto uma exigente prática social e, por isso, é desejável distinguir entre as avaliações do dia-a-dia que todos vamos fazendo acerca do que nos rodeia, e as avaliações que nos exigem abordagens propositadas, rigorosas, sistemáticas e tão independentes e imparciais quanto possível (Matos, 2011; Maia, 2013).

No primeiro caso estamos a falar da avaliação informal ou tácita que, neste sentido, é um processo que parece ser fundamental para que, por exemplo, possamos discernir o que eventualmente nos fará sentir mais confortáveis ou para que possamos ajustar ou regular as nossas ações e decisões numa variedade de situações pessoais no nosso dia-a-dia (Matos, 2011; Fernandes, 2007; Fernandes, 2013).

No segundo caso, estamos a falar de avaliações formais que identificam os critérios utilizados, diversificam e mencionam as fontes de dados utilizadas, exibindo assim as evidências que estão na base de um dado juízo valorativo. É esta a avaliação que, por norma, se discute nos meios académicos e é realizada através de processos deliberados e formais. (Fernandes, 2008; Fernandes, 2013).

Desta forma, sob ponto de vista escolar, a avaliação surge como a melhor forma de julgar o progresso de um aluno e de o situar relativamente aos outros e ao seu progresso individual (Moreira, 2016). A avaliação torna visível o que é invisível, ou seja, concretiza e estima os resultados da aprendizagem dos alunos e o nível em que se encontram (Maia, 2013). Por avaliação escolar entende-se habitualmente uma multiplicidade de significados: verificar os conteúdos apreendidos, julgar um trabalho em virtude das instruções dadas, averiguar competências nos alunos, comparar um aluno aos outros, rotular o resultado de acordo com critérios, determinar o nível de uma produção, opinar sobre os conhecimentos de alguém, medir a capacidade de o aluno desempenhar determinada tarefa, classificar hierarquicamente a produção dos mesmos (Leitão, 2013, Vieira, 2013; Matos, 2011). Isto para dizer que, efetivamente, a avaliação como prática

escolar, não é uma atividade neutra ou meramente técnica, isto é, não se dá num vazio conceptual, mas é dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, traduzida em prática pedagógica que envolve intencionalidades de ação, objetivadas em condutas, atitudes e habilidades dos atores envolvidos (Aparecida, Souza e Oliveira, 2008).

Neste seguimento, quando falámos em avaliação, de facto surge-nos a ideia de que esta tem tido uma importância crescente na área de educação escolar, na vida de alunos, mas também na vida de professores e famílias. Porém, enganamo-nos se achamos que se trata de um novo conceito, aliado à contemporaneidade. Segundo Luckesi (1995), a avaliação tem sua origem na escola moderna com a prática de provas e exames que se sistematizou a partir do século XVI e XVII, com o desenvolvimento da sociedade burguesa. Contudo, a sua génese, nos moldes mais idênticos aos que conhecemos hoje, remonta antes a tempos distantes, perto do século XVIII, coincidindo com o alargamento da educação escolar a todas as classes sociais (Afonso, 1998 citado por Vieira, 2013; Afonso, 2007; Chueiri, 2008).

Centrada então na medição de resultados dos alunos, esta avaliação pretendia ser o mais objetiva possível e tinha uma função essencialmente sumativa, estendendo-se dentro destes parâmetros até meados da década de 60 do século XX. (Sacristán, 1993, citado por Vieira, 2013). De acordo com Luckesi (1995), o ato de avaliar foi visto durante muitas décadas como forma de classificação e não como meio de diagnóstico. Sendo utilizada como uma função diagnóstica, seria um momento dialético do processo para avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia e competência. Como função classificatória, constituiu-se também por muito tempo como um instrumento estático e um bloqueio ao processo de crescimento (Poinha, 2012; Maia, 2013). Assim sendo, desde sempre ligada aos contextos históricos e sociais, aos fins a alcançar e às diferentes convicções político-filosóficas da época em que se inseria, o conceito de avaliação não mais parou, contudo, de mudar. Isto justifica-se em grande parte por a avaliação ser um processo desenvolvido por e com seres humanos e para seres humanos, envolvendo valores morais, éticos, juízos de valor e problemas de natureza sociocognitiva, sociocultural e antropológica (Larchert e Gonçalves, 2012; Moreira, 2016).

Além disso, não se trata também de um processo exato e, portanto, terá inevitavelmente de ser mutável com o tempo e espaço (Fernandes, 2006 citado por Vieira, 2013).

Mas mais podemos dizer sobre a avaliação se recorrermos à luz dos normativos.

Assim, neste contexto e segundo Vieira (2013) em Portugal, a partir de meados dos anos 60/70, o sistema de educação conheceu significativos progressos, passando de uma avaliação exclusivamente direcionada para a certificação para uma avaliação baseada na melhoria e desenvolvimento das aprendizagens e do ensino, tal como estipulou o Decreto-lei nº 286/89 de agosto de 1989, onde se define que a avaliação dos alunos passa a ser um elemento integrante da prática educativa e que permitirá a recolha de informações e a formulação de juízos para a tomada de decisões adequadas às necessidades dos alunos e do ensino.¹ Assim, neste sentido, começa-se a constatar que a avaliação das aprendizagens e do sistema educativo português passa a reger-se por uma legislação concisa que cada vez mais a torna uma parte integrante dos processos de ensino/aprendizagem, definindo-a como um elemento fulcral e indissociável à sala de aula e ao desenvolvimento curricular, onde se começa a apostar numa variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação que devem estar em consonância com todas e possíveis situações de ensino e aprendizagem implementadas (Fernandes, 2007; Fernandes 2007 citado por Vieira 2013; Leitão, 2013; Aparecida, Souza e Oliveira, 2008).

Por tudo isto, entende-se que se quer fazer da avaliação algo mais do que puramente certificar ou classificar, por isso urge neste ponto analisar os vários tipos de avaliação, que indissociavelmente contribuem para a melhoria das aprendizagens e do sistema educativo português. Assim sendo, com o Despacho nº 162/ME/91, seguido pelo Despacho Normativo nº 98-A/92², surge um novo conceito de avaliação: a formativa.

Este tipo de avaliação preconizava o recurso a uma grande diversidade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo, através de um carácter contínuo e sistemático, as

¹ Ministério da Educação, 1993, p. 5934

² Ministério da Educação e Ciência

funções principais de regulação do ensino e das aprendizagens (Grillo e Lima, 2010; Matos, 2011).

Segundo Silva (2015) citando Santos et. al (2010) há uma divisão cada vez mais clara, no ensino, entre avaliação formativa e a avaliação sumativa que urge também esclarecer. A avaliação formativa, embora sem papel de relevo nas planificações curriculares das várias disciplinas, é o verdadeiro alicerce da efetivação e da apropriação das aprendizagens (Poinha, 2012; Leitão, 2013). Podemos defini-la como uma avaliação de acompanhamento, de averiguação *in loco* e junto de cada aluno, do grau de aquisição e absorção dos conteúdos que estão a ser trabalhados (Silva, 2015; Landsheere, 1979).

Todo este processo acaba por ressaltar também o papel de um professor enquanto promotor de aprendizagens, pois se a avaliação formativa fornece ao aluno informações úteis sobre e para as suas aprendizagens, ela fornece também ao professor indicações sobre os seus próprios procedimentos e sobre a sua gestão das condições de aprendizagem, isto é, a avaliação formativa permite ao professor aferir se está ou não a conseguir chegar aos alunos (Santos, 2008). Ademais, permite também ao docente envergar o “manto” da humildade e através do diagnóstico que este tipo de avaliação proporciona, perceber onde errou e como pode melhorar-se enquanto profissional, mostrando-lhe ainda a necessidade, ou não, de inovar em metodologias para chegar aos seus alunos de forma mais eficiente e igualitária (Santos, 2008; Matos, 2011; Silva, 2015; Leitão, 2013).

Neste seguimento, a avaliação formativa e a avaliação sumativa não se podem confundir uma com a outra. Pois ambas, como vimos no caso da avaliação formativa e veremos adiante no caso da avaliação sumativa, têm propósitos distintos, ocorrem em momentos distintos e têm uma inserção pedagógica diferenciada (Fernandes, 2007; Matos, 2011; Silva 2015,).

Enquanto a avaliação formativa visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem (Santos, 2008; Leitão, 2013), a avaliação sumativa constitui um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens (Moreira,

2016).

Assim sendo, abordaremos agora o conceito de avaliação sumativa subdividindo-a em avaliação sumativa interna e avaliação sumativa externa.

Segundo Gomes (2006) a avaliação sumativa realiza-se no final do processo de ensino e aprendizagem, quer se trate de um trimestre, de um semestre, de um ano ou ciclo de estudos e visa medir e classificar os resultados do mesmo. Exprime-se quantitativamente, pela atribuição de uma nota numa determinada escala ou por um termo que expressa uma graduação em função da determinação de níveis de rendimento, hierarquizando os alunos de acordo com as suas capacidades (Landsheere, 1979). Por isso, este tipo de avaliação é tradicionalmente associado a testes e exames realizados individualmente, possibilitando obter informações medíveis sobre o seu desempenho máximo, principalmente, no domínio dos conteúdos. O Despacho Normativo n.º 338/93 afirma que a avaliação sumativa consiste na *“formulação de um juízo globalizante sobre o grau de desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes do aluno, no final de um período de ensino e de aprendizagem, tomando por referência os objetivos fixados para o ensino secundário e para as disciplinas que o integram”*³.

Desta fazia parte a avaliação sumativa interna, segundo o Despacho Normativo 338/93 de 21 de Outubro, *“destina-se a informar o aluno e o seu encarregado de educação do estado de cumprimento dos objetivos curriculares e a fundamentar a tomada de decisões sobre o percurso escolar do aluno”*⁴. Esta compreendia como elementos de avaliação uma prova escrita global elaborada pelos professores de cada departamento curricular ou grupo disciplinar, realizado em todas as disciplinas, no final do 10.º e 11.º anos. No 12.º ano também era realizada uma prova global nas disciplinas de carácter prático e de aplicação, não sujeitas a exame final (Gomes, 2006). Porém esta foi revogada com o Despacho Normativo n.º 11/2003 que produziu alterações no processo de avaliação sumativa interna com vista ao proceder à eliminação das provas globais como instrumento

³ Despacho Normativo n.º 338/93, passível de consulta em:
<http://data.dre.pt/eli/despnorm/338/1993/10/21/p/dre/pt/html> (Acedido a 22/07/2017)

⁴ Despacho Normativo n.º 338/93, passível de consulta em:
<http://data.dre.pt/eli/despnorm/338/1993/10/21/p/dre/pt/html> (Acedido a 22/07/2017)

de avaliação obrigatório. Não constituindo um instrumento de avaliação obrigatório, passam a poder ser realizadas como instrumento de aferição de conhecimentos, por decisão das escolas e em motivos especiais.⁵

Por outro lado, temos a avaliação sumativa externa que consiste na realização obrigatória de exames e visa contribuir para uma maior igualdade das classificações do ensino secundário (Gomes, 2006; Fonseca, 2010; Leite et al, 2010; Moreira, 2016). Esta avaliação é da responsabilidade do Ministério da Educação e tem por finalidade contribuir para a homogeneidade nacional das classificações do ensino secundário e dos resultados dos alunos em relação uns aos outros, permitindo a conclusão deste nível de ensino e a determinação da respetiva classificação.⁶ É sobre este tipo de avaliação que nos debruçaremos de seguida, através de uma breve contextualização em torno da sua génese, normativos legais que a regulam, objetivos e aplicabilidade no sistema de ensino e em relação aos alunos e educação.

1.2. Breve enquadramento em torno da Avaliação Externa

A partir do final dos anos 80, repercutindo um movimento existente, especialmente nos Estados Unidos da América, a prática da avaliação externa começa a disseminar-se um pouco, também, por toda a Europa (Afonso, 2007; Santos, 2014; Ferreira, 2015).

De acordo com o Ministério de Educação e Ciência (MEC), destina-se a aferir o grau de desenvolvimento das aprendizagens do aluno, mediante o recurso a instrumentos definidos a nível nacional, e realiza-se através de Exames Finais Nacionais, sendo que a conclusão de um curso científico-humanístico depende da aprovação em todas as disciplinas, algumas das quais requerem a realização de Exames Nacionais, conforme estabelece o Artigo 17.º da Portaria n.º 244/2011, de 21 de junho.⁷

Este tipo de avaliação justifica-se, de acordo com Vaz (2013), pela necessidade de

⁵ Despacho Normativo 11/2003, passível de consulta em:

<http://publicos.pt/documento/id220344/despacho-normativo-11/2003> (Acedido a 22/07/2017)

⁶ Despacho Normativo n.º 338/93, passível de consulta em:

<http://data.dre.pt/eli/despnorm/338/1993/10/21/p/dre/pt/html> (Acedido a 22/07/2017)

⁷ Ministério da Educação e Ciência, 2011, passível de consulta em:

https://www.clararesende.pt/documentos/professores/legislacao/PORT%20244-2011_AVALIACAO%20SECUNDARIO.pdf (Acedido a 22/07/2017)

informar o desempenho e os resultados dos sistemas educativos relativamente aos gestores educacionais, para a sociedade e para as famílias com a finalidade de levantar e coligir dados que auxiliem as ações no campo da gestão da política educacional. Além disto, outros autores como Fernandes (2007) vão mais longe dizendo que a Avaliação Externa é a forma mais eficaz do Ministério da Educação controlar se o currículo está ou não a ser desenvolvido adequadamente nas escolas, além de servir também para que as escolas prestem, de certa forma, contas do seu trabalho e do trabalho que desenvolvem com os alunos, não só à sociedade, como também à administração educativa (Vargas, 2014; Leite, 2014; Sousa, 2014).

Desde muito cedo que este tipo de avaliação, através de provas, quer sejam elas provas de aferição, quer sejam provas de avaliação externa sob a forma de Exame Nacional, sofreram uma contestação muito grande (Fernandes, 2007; Fernandes, 2014). E esta contestação surge e ronda em torno, acima de tudo, da sua finalidade.

Como sabemos, e foi já referido, é importante sabermos como a escola ensina e os alunos podem efetivamente aprender e neste sentido a avaliação externa pode dar-nos um auxílio. Porém, muitos autores defendem diferentes perspetivas. Fernandes (2014), apesar do que foi mencionado anteriormente, considera também, por outro lado, que a avaliação externa não pode, nem deve funcionar como um remédio para resolver os problemas inerentes ao sistema de ensino, demonstrando, desta feita, pouca ou relativa transparência em relação ao que realmente nele se passa. Já Vargas (2014) diz-nos que o relevo relativamente a esta avaliação não deve ser dado em relação à concordância ou discordância que nutrimos por ela, mas devemos antes valorizar avaliações capazes de considerar diferentes estilos de aprendizagem, inteligências múltiplas, capacidades superiores de pensamento, para que possam ser uma boa ferramenta ao invés de medirem apenas a qualidade do sistema de ensino. Já para Lemos (2014) a avaliação externa reúne em si toda a pertinência, já que promove a segurança social dos indivíduos e adapta a necessidade de regulação, propondo que o ensino ganharia mais com uma maior diversidade de instrumentos de avaliação, exemplificando os exames para certificação social, as provas aferidas para monitorização de programas, atores e contextos e testes internacionais para avaliação de políticas. Para Ventura (2014) este tipo de avaliação

divide-se antes entre impactos positivos e negativos. Os primeiros, porque aumentam e consagram o trabalho colaborativo nas escolas e levam a uma gestão responsável do currículo; os segundos, pois podem levar a um estreitamento, um espartilhamento considerável do mesmo currículo, levando a um aprofundamento inadequado de conteúdos ou à padronização de instrumentos e metodologias (Leite et al, 2010; Fonseca, 2010).

Assim sendo, é difícil de acordo com vários autores, defender ou não a pertinência da avaliação Externa, pelo que podemos antes refletir, segundo Casassus (2013), que este tipo de avaliação, nos moldes em que é desenvolvida (provas estandardizadas) não avalia bem o sistema de ensino, antes cria desigualdades no acesso ao mesmo e diminui a qualidade da educação, pois acredita-se que se a finalidade da avaliação serve para melhorar a qualidade das aprendizagens, mas não podemos esquecer que em primeiro lugar é preciso saber utiliza-la corretamente (Leite et al, 2010; Leite, Morgado e Seabra, 2013; Bauer, Alavarse e Oliveira, 2015). Por isto mesmo, crê-se também, segundo Fernandes (2007) que as políticas educativas não devem esperar pelos resultados de avaliações externas, mas antes se devem focar mais nas escolas, no que se passa nas salas de aula para que se possa ensinar e avaliar melhor.

1.3. Os Exames Nacionais no Sistema Educativo Português

O Sistema Educativo Português compreende quatro níveis principais: em primeiro lugar a educação pré-escolar para crianças entre os três e os cinco anos de idade; posteriormente a Educação Básica que abrange os primeiros nove anos de escolaridade e cujas idades normais de frequência se situam entre os 6 e os 14 anos; depois a Educação Secundária que corresponde aos últimos três anos da escolaridade não universitária e cujas idades normais de frequência vão dos 15 aos 17 anos; e por fim a Educação Superior que pode ocorrer em institutos politécnicos ou em universidades, normalmente a partir dos 18 anos.⁸ Contudo, é sobre o nível secundário do Sistema Educativo Português e sobre

⁸ Lei de Bases do Sistema Educativo, passível de ser consultado em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_bases_do_sistema_educativo_4_6_86.pdf (Acedido a 26/07/2017)

os Exames Nacionais, nesse contexto, que nos debruçaremos a partir daqui e no desenvolvimento da investigação.

O impacto de exames externos num dado Sistema Educativo revela-se sempre de enorme complexidade, sobretudo se o enfoque for a melhoria do desempenho dos alunos. Em Portugal esta realidade pode estar dificultada devido ao facto de o sistema de avaliação estar alicerçado em provas públicas homogeneizadas que acabam por ter um peso significativo na certificação das aprendizagens e no perfil académico dos alunos (Sousa, 2014; Lemos, Ribeiro e Rocha, 2016).

Assim sendo, quando se fala de Exames Nacionais, fala-se do término da escolaridade obrigatória. É essa última fase para os jovens estudantes que completam a sua passagem pela escola. E isso automaticamente atribui aos exames um papel de enorme influência, pois funciona quase como elemento máximo de avaliação dos alunos e, em certo modo, também da escola e do Sistema Educativo (Fernandes, 2007; Saldanha e Neves, 2007; Preto, 2008). Desta feita, os Exames Nacionais definem o que os alunos devem aprender e têm a responsabilidade de testar com fiabilidade as aprendizagens, até porque estão diretamente articulados com o acesso ao Ensino Superior.

Assim, e para que o presente tenha uma sequência lógica, importa em primeiro lugar falar sobre a sua génese. Relativamente ao seu aparecimento, como já referimos no ponto anterior, o Exame Nacional enquanto instrumento de avaliação externa surge nos finais da década de 80, disseminando-se um pouco por toda a Europa (Afonso, 2007; Santos, 2014; Ferreira, 2015). Em Portugal especificamente, os Exames Nacionais, embora já se lhes faça menção durante um curto período no Estado Novo (dentro de outros moldes e só para alguns níveis de ensino) têm a sua reintrodução, quase como hoje os conhecemos, no ano 2000 como instrumento de supervisão das escolas e do Sistema Educativo. Mas só em 2005 foram introduzidos os exames para a tomada de decisões sobre o percurso escolar dos alunos, destacando-se aqui o Ensino Secundário (Comissão Europeia, 2010).

Historicamente, o principal objetivo dos Exames Nacionais foi o de instituir um método de avaliação normalizado com impacto significativo no percurso escolar dos alunos (Comissão Europeia, 2010; Almeida, Karpicke e Sousa, 2012). Porém, a tendência

para a descentralização e a autonomia das escolas em toda a Europa a partir da década de 1980, levou a uma deslocação massiva dos sistemas normativamente regulamentados para os enquadramentos políticos que, por um lado, favoreceram uma maior participação democrática e a independência das escolas, mas, por outro lado, criaram novas medidas de avaliação dos resultados da aprendizagem (Ministério da Educação, 2001; Fernandes, 2007; Fernandes, 2016). A partir da década de 1990, o movimento no sentido da descentralização e da autonomia das escolas generalizou-se (Lima, 2006; Novaes e Fialho, 2010). Entretanto, o enquadramento político subjacente à introdução dos Exames Nacionais de alunos na Europa focou-se na utilização sistemática da avaliação dos alunos nas escolas na monitorização do sistema educativo, na sua globalidade (Comissão Europeia, 2010; Larchert e Gonçalves, 2012; Fernandes, 2014). Assim, anteriormente, os Exames Nacionais eram introduzidos no âmbito de uma renovação de estruturas políticas e administrativas, mas a maior parte dos países passou a utilizá-los para controlar e melhorar a qualidade do ensino e para aumentar a eficácia e a eficiência dos seus sistemas educativos. Com efeito, em alguns países os Exames Nacionais são utilizados para medir a qualidade com base em normas criadas especificamente para esse fim. (Comissão Europeia, 2010).

Em Portugal e sob o prisma do Sistema Educativo Português a sua função é múltipla: função de conclusão de ensino secundário e acesso ao ensino superior⁹ e função de regulamentação do sistema de Ensino e aprendizagens (Grillo e Lima, 2010; Esteves e Rodrigues, 2012). O objetivo consiste em combinar os tradicionais modelos descendentes de supervisão com abordagens ascendentes da avaliação dos alunos ao nível das escolas, de modo a que a qualidade do ensino seja mais eficazmente avaliada e, consequentemente, melhorada e nestes pontos Portugal não fica atrás.

Em suma, os Exames Nacionais dos alunos na Europa expandiram-se gradualmente nas últimas décadas e no contexto do Sistema Educativo Português, tendo, especialmente, ocupado em grande escala a atenção de educadores, de formadores, de gestores do

⁹ Jornal Público: “Exames no final do secundário são regra na Europa”. Passível de consulta em: <https://www.publico.pt/2017/06/18/sociedade/noticia/exames-no-final-do-secundario-sao-regra-na-europa-a-diferenca-esta-no-que-se-faz-com-eles-1775948> (Acedido a 26/07/2017)

currículo e de Instituições de Ensino (Lagarto, 2011), passando a ser igualmente fonte das preocupações dos alunos através da importância dada à classificação para o prosseguimento de estudos, criando, de acordo com Fernandes (2016) um desequilíbrio no Sistema Educativo, pois os alunos concentram-se excessivamente nas provas específicas para o acesso aos cursos superiores em que querem entrar, acabando por descuidar as aprendizagens nas restantes disciplinas.

1.4. Estrutura e Organização dos Exames

Quando falamos em estrutura e organização de exames, torna-se imperativo referenciar a docimologia enquanto ciência, por excelência, que tem em vista o estudo sistemático dos mesmos (Landsheere, 1979). Neste contexto, Maia (2013) e Miranda (1982), distinguem três conceitos fundamentais nesta área: a “docimologia” como a ciência que estuda sistematicamente os exames, particularmente o sistema de atribuição de notas e os comportamentos dos examinadores; a “docimástica” definida como a técnica dos exames; e a “doxologia” ou estudo sistemático do papel que a avaliação desempenha na educação escolar.

Porém, é sobre a docimologia, mas sobretudo sobre a docimástica que nos vamos debruçar a partir deste momento, pois os exames, enquanto testes normalizados e com tendência a estandardização necessitam de uma técnica e, acima de tudo, necessitam de ser construídos mediante etapas bem definidas. Assim sendo, e tendo em conta Landesheere (1979), as grandes fases da construção de um exame são: a definição do objeto e objetivo, a redação das perguntas, a estandardização da apresentação, a execução e a correção, a aferição, a verificação da fidelidade do exame e por fim estabelecer a sua validade. A isto junta-se uma das questões mais importantes na construção de exames e nos restantes elementos de avaliação: a razão de ser do exame, os tipos de aprendizagem que se pretendem avaliar e quem vamos avaliar (Landsheere, 1979; Miranda, 1982; Maia, 2013). É neste contexto que o professor adquire um papel de relevo, não na construção do exame, mas na preparação dos alunos para o mesmo, pois se este conhecer os objetivos e as aprendizagens mais significativas para o mesmo, acaba por direcionar a sua prática

para atingir um bom fim.

Após a estipulação das principais fases de construção de um exame, importa agora debruçarmo-nos sobre a sua estrutura sob o ponto de vista formal tendo em conta essencialmente a redação das questões. Para isso iremos basear-nos essencialmente sobre o estudo de um autor específico e de referência: Landsheere (1979). Primeiramente, um exame deve pautar-se por ter um grande número de perguntas para que, segundo o Modelo de Guilford citado por Primi (2001), consiga atingir a multiplicidade de objetivos que poderão constituir um exame. Estas deverão ainda incidir arbitrariamente sobre uma parte de um todo para que seja equitativo e válido. Além disto, elas deverão ser compreensíveis, pois a clareza de cada uma delas, pode mais do que o grau de dificuldade de conteúdo, ser um fator decisivo para a resposta efetuada de modo acertado ou errado a isto se juntam questões de contexto, pois para que a aprendizagem seja significativa e o resultado satisfatório, os exames não podem desfasar-se da realidade, contexto e informação de que os alunos dispõem, já que segundo Landsheere (1979), se não o fizermos estaremos dessa forma a praticar uma injustiça social.

A tipologia de perguntas e respostas são também importantes na construção de um exame. Assim, podemos classificá-las em abertas ou fechadas. A uma pergunta de resposta aberta o aluno responde espontaneamente utilizando o seu próprio vocabulário e esquemas mentais. Por outro lado, a uma pergunta de resposta fechada o aluno é levado a escolher uma resposta de entre as várias opções possíveis (Landsheere, 1979; Leclerq, 1986). As respostas abertas estão normalmente associadas à avaliação de capacidades superiores, onde o aluno poderá usar o conhecimento de conteúdos em associação com a sua capacidade verbal de expressão. Segundo o Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) sobre a tipologia de Itens nos Instrumentos de avaliação externa¹⁰, podemos ter itens de completamento; resposta curta; resposta restrita e resposta extensa. Nos itens de completamento, a resposta implica o preenchimento de espaços em branco numa frase, num texto, ou noutra suporte, com, por exemplo, palavras ou expressões que não são

¹⁰ IAVE – Instrumentos de Avaliação Externa – Tipologia de Itens – Passível de ser consultado em: http://provas.iave.pt/np4/file/84/Tipologia_itens_Dez_14.pdf (Acedido a 30/07/2017)

fornecidas no enunciado (IAVE, 2014).

Nos itens de resposta restrita, a resposta implica, por exemplo, a apresentação de uma explicação, de uma previsão, de uma conclusão, de uma representação ou de uma construção gráfica, de cálculos ou de determinações gráficas (IAVE, 2014). Os itens de resposta extensa, também designados por itens de composição, solicitam uma resposta com maior extensão do que a solicitada pelos itens de resposta restrita, podendo essa resposta ser orientada por um conjunto de instruções de realização (IAVE, 2014).

As respostas fechadas, por sua vez, podem verificar em pormenor a qualidade das aquisições, abarcando um leque vasto da matéria (Landsheere, 1979). Os itens de seleção implicam a escolha da resposta correta a partir de várias opções dadas e podem subdividir-se em itens de escolha múltipla; itens de associação; itens de ordenação; itens de verdadeiro/falso; e itens de completamento (IAVE, 2014). Assim sendo, nos itens de escolha múltipla, a resposta é selecionada de entre um conjunto de opções fornecidas. Nos itens de associação, a resposta requer o estabelecimento de uma correspondência entre os elementos de dois conjuntos, de acordo com as instruções dadas (Leclerq, 1986). Nos itens de ordenação, a resposta implica a seriação de vários elementos (por exemplo, quantidades, acontecimentos ou processos), de acordo com um critério lógico ou cronológico fornecido (IAVE, 2014). Nos itens de verdadeiro/falso, a resposta implica a atribuição de um valor de verdade a cada uma das proposições de um dado conjunto (todas relativas a um mesmo tópico) (IAVE, 2014). Finalmente, nos itens de completamento, a resposta implica o preenchimento de espaços em branco numa frase, num texto, ou noutra suporte, mediante a seleção de palavras, de expressões ou de imagens fornecidas (IAVE, 2014).

Posto isto, importa neste seguimento, partirmos para uma microescala, analisando em concreto a estrutura do Exame Nacional de Geografia A. A análise debruçar-se-á apenas sobre a estrutura deste exame no período compreendido entre 2006 a 2016. Neste sentido, denotaram-se diferenças importantes a salientar em dois momentos: em primeiro lugar de 2006 a 2009 e, posteriormente, de 2010 a 2016 (Moreira, 2016). No primeiro caso o exame é constituído por quatro grupos, sendo cada um deles constituído por quatro questões. Segundo Claudino e Souto (2009) e Moreira (2016) os grupos começam, por

norma, com uma imagem, um gráfico ou um texto, aos quais se seguem as questões. Já no que concerne ao tipo de questões, estas resumem-se à resposta restrita e extensa. Em 2010 há alterações ao exame, este passa a ser constituído por seis grupos, sendo quatro de escolha múltipla e dois de desenvolvimento. No caso da escolha múltipla, cada grupo é constituído por cinco questões, enquanto o grupo cinco e seis são constituídos por três questões de resposta restrita e um de resposta extensa (Moreira, 2016). Em 2014 foram introduzidas algumas modificações na estrutura da prova que viriam a permanecer até ao ano 2016. Os quatro primeiros grupos passam a ser compostos por seis questões e os dois últimos por três questões apenas, duas de resposta restrita e uma de resposta extensa (IAVE, 2014).

Assim, podemos concluir que no exame, a partir deste momento e com as alterações efetuadas, passa a dar-se mais importância às questões de escolha múltipla que, de acordo com Camilo e Silva (2008), revelam alta fidedignidade e validade, devido ao facto de incluírem um número alargado de opções que automaticamente aumentam também a segurança das inferências e das competências dos alunos. Por outro lado, Pinto (2001) aponta algumas limitações ao peso e presença em grande escala de escolhas múltiplas em exames, pois este tipo de perguntas está associado a provas de memória por reconhecimento o que as torna aparentemente simples porque muitas das tarefas no dia-a-dia a que estamos sujeitos nos parecem de reconhecimento simples, como acontece com o reconhecimento de pessoas, seres, objetos e acontecimentos, cuja familiaridade ou falta dela imediatamente detetamos. Porém, estas podem tornar-se bastante complexas e difíceis, quando o número de alternativas é maior e os distratores são bastante similares entre si.

Relativamente ao exame, estes grupos passaram, então a ter a ponderação de 120 pontos em 200, enquanto os grupos compostos por questões de resposta restrita e extensa passaram a valer 40 pontos em 200, cada um (valendo as respostas restritas 10 pontos e as respostas extensas 20 pontos)¹¹. Esta estrutura manter-se-á até ao ano 2016, visto que

¹¹ Exame Nacional de Geografia A ano 2014 da 1ª fase. Passível de consulta em: <http://www.examesnacionais.com.pt/exames-nacionais/11ano/2014-1fase/Geografia.pdf> (Acedido a 02/08/2017)

os exames de 2017 voltam a integrar alterações na tipologia de questões, tanto nos grupos de escolha múltipla como nos grupos de desenvolvimento¹².

1.5. Exames Nacionais: benefícios, condicionamentos e a adaptação do trabalho de professores e alunos

De acordo com Fernandes (2008), as Avaliações Externas adquirem quase sempre uma faceta negativa, prejudicial, discriminatória e enganadora. Porém, este defende que estas perspetivas são perniciosas e que não podem ser analisadas de forma tão simplificada e redutora, pois em primeiro lugar é necessário ter em conta qual é o projeto de educação que existe para um país e até para uma escola ou agrupamento, em concreto. Ou seja, qual é o currículo que se julga dever ser ensinado e aprendido pelos docentes, pelas crianças e jovens. É preciso, ainda, considerar qual é a utilização que vai ser feita dos resultados dessas avaliações.

Por outro lado, é indiscutível que avaliação externa, e especificamente os Exames Nacionais, constituem uma tarefa indissociável do comportamento de inúmeros atores, desde alunos, professores e até encarregados de educação, sendo a relação entre os resultados de exames, as práticas pedagógicas e a qualidade do desempenho do Sistema Educativo, a dimensão que mais relevância assume no plano mediático académico em Portugal (Sousa, 2014).

Porém, é sobre os dois primeiros atores (alunos e professores) que nos iremos debruçar ao longo deste tópico.

Temos alunos diferentes e professores com métodos de ensino diferentes, contudo a pressão social exercida sobre a necessidade de se obterem resultados, os *rankings* que se preocupam com posições e números, pondo de lado realidades socioeconómicas, são os ingredientes perfeitos para que, de acordo com Sousa (2014), os Exames Nacionais

¹² Exame Nacional de Geografia A ano 2017 da 1ª fase. Passível de consulta em: <http://www.examesnacionais.com.pt/exames-nacionais/11ano/2017-1fase/Geografia.pdf> (Acedido a 02/08/2017)

não funcionem como um real benefício para a melhoria das aprendizagens, não sendo, apesar de tudo, a culpa destes instrumentos de avaliação por si só, mas antes da forma como estes são vivenciados por quem os realiza, por quem os divulga, quem os aplica e faz uso dos seus resultados (Almeida, Karpicke e Sousa, 2012; Alves, 2013; Ferreira, 2015). Para autores como Ferreira e Morais (2013), o IAVE, ainda enquanto Gave (2011), preconizou os instrumentos de avaliação sumativa externa, como elementos de enorme valia para a regulação das práticas educativas, o que automaticamente coloca logo em causa o papel de professores e alunos enquanto atores principais do processo de ensino/aprendizagem. Os primeiros, pressionados pela ânsia de bons resultados e ausência de desfasamentos entre notas internas e externas, tendem a dar mais atenção aos exames do que ao currículo, pelo que o que não tem por hábito, ainda que subjetivamente, ser relevado em contexto de exame, tende a ser ignorado ou tido menos em conta na prática pedagógica (Gardner, 2006; Afonso, 2009; Ferreira e Morais, 2013).

Desta feita e analisando o trabalho de Seixas (2007), podemos verificar que os Exames Nacionais vêm reforçar as práticas dos professores orientando o seu comportamento pedagógico. Contudo, segundo Ferreira e Morais (2013), o currículo da disciplina em questão é que devia nortear as suas práticas, sendo que hoje é o conhecimento que é requerido nos exames em geral que dita as regras que orientam todo o trabalho dos docentes. Desta forma, e ainda segundo as mesmas autoras, isto aponta para uma necessidade imediata e urgente de repensar a avaliação externa ou pelo menos os moldes em que desenvolve no contexto do Sistema Educativo Português.

Também Ventura (2014) no seu trabalho avalia o impacto dos Exames na vida de alunos e professores, mas destacando alguns pontos positivos, como por exemplo a promoção do trabalho colaborativo de professores das mesmas áreas disciplinares, maior reflexão sobre os processos de ensino/aprendizagem e maior preocupação no cumprimento de programas, o que também levou a uma maior assiduidade dos professores (Seixas, 2007; Ferreira e Morais, 2013; Ventura, 2014).

Assim, seguindo os resultados da investigação de Ventura (2014) aferimos que passa a haver uma maior responsabilização dos professores no currículo, levando a uma maior reflexão destes sobre o mesmo, reflexão esta muito importante como sublinham

Herdeiro e Silva (2008), pois a implementação de práticas reflexivas e críticas coexistem com o desenvolvimento profissional do agente educativo, levando-o a fazer mais e melhor e a adaptar a sua prática às realidades vigentes nas salas de aula. Além disto, os professores vêm-se obrigados a inovar e a encetar estratégias mais ágeis e ao mesmo tempo didáticas para cumprir o programa.

Por outro lado, há também aspetos negativos a relevar, que podem tornar os exames e a sua aplicação ou preparação, atitudes perniciosas, como por exemplo a sobrevalorização de alguns conteúdos (Esteves e Rodrigues, 2012; Alves, 2013). Os professores pressionados pela ânsia de melhores resultados e pela falta de tempo para abordar os programas, tendem a selecionar conteúdos e as competências que têm mais ênfase em exame (Shepard, 1991; Dolkar e Luyten, 2010; Poinha, 2012; Alves, 2013; Serra e Galvão, 2014). Poinha (2012) revela que os conteúdos trabalhados e o tipo de tarefas propostos são limitados e muito direcionados para os conteúdos específicos do Exame, em vez de estarem orientados para o currículo na sua globalidade. Tudo isto acaba por marginalizar o desenvolvimento de competências e uma formação mais geral do aluno no âmbito disciplinar; ainda neste sentido, por vezes os exames levam os docentes a incorrer em metodologias que, por ventura, podem contribuir para promover a desigualdade, pois os alunos com mais dificuldades podem entrar em atitude derrotista ou de desistência, por não conseguirem trabalhar adequadamente com a mesma metodologia dos outros (Neves e Saldanha, 2007; Preto, 2008; Poinha, 2012; Alves, 2013; Spring, 2013). Indo ao encontro com esta tese, registre-se a reflexão de (Oliveira, 2015): *“As escolas podem ser induzidas a prestar mais atenção aos alunos que, à partida, podem ter sucesso nos exames em detrimento dos que têm dificuldades ou sobre os quais recaem baixas expectativas. Consequentemente, os exames podem induzir práticas discriminatórias que levam à exclusão de alunos e, em particular, dos que são oriundos de meios mais fragilizados económica e socialmente...”*¹³ No que concerne ao desempenho do professor na sua prática letiva, os exames podem instalar uma série de

¹³ Revista Educare.pt: “Ensinar para os Exames”. Passível de consulta em: <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=80542> (Acedido a 04/08/2017)

constrangimentos, pois este vê-se a braços com tempo reduzido para criar instrumentos de avaliação, tanto formativa como sumativa, o que automaticamente poderá levar a uma padronização dos mesmos, sendo os exercícios propostos em aula são muito semelhantes à tipologia de questões que surgem no exame (Spring, 2013; Fernandes, 2014).

É o treino para o exame que ocupa a maior parte do tempo útil de aula. Também a tipologia de instrumentos de avaliação passam a ter uma estrutura idêntica à estrutura do exame e as questões são o mais parecido possível com os itens tidos em conta na prova externa (Ferreira e Morais, 2013; Ventura, 2014; Ortigão e Zucúla, 2016).

Ademais, se nos dedicarmos agora a analisar os impactos dos Exames Nacionais nos alunos, podemos aferir também que para além do fator stress e desinteresse que já notificamos anteriormente, os alunos poder-se-ão dedicar mais afincadamente às disciplinas alvo de exame, pondo em causa todas as outras, que não deixam de ser importantes para a prossecução de estudos (Froemel, 2009). Além disto, e derivado de toda a pressão que se encontra embrenhada em matérias de avaliação externa, os alunos acabam por treinar mais o pensamento memorístico, através da realização infundada de exames de anos anteriores o que não é garante de sucesso, nem de desenvolvimento de aprendizagens (Pinto, 2001; Sousa, 2014; Serra e Galvão, 2014).

Analisando outras perspetivas, podemos constatar que Poinha (2012), entende a função dos Exames Nacionais do Ensino Secundário como tendo prioritariamente, uma função de controlo no sentido em que pretendem aferir o grau de cumprimento do currículo nacional por parte das escolas e dos professores e refere, tal como Fernandes (2005), que estes podem assumir um valor positivo, pelo seu contributo para uma maior responsabilização e motivação dos alunos, ambos concordando que o sucesso do seu desempenho é essencial para a progressão no percurso académico ou certificação dos seus conhecimentos. Isto prende-se com o efeito que a avaliação externa pode ter no aumento da motivação para a aprendizagem.

Posto tudo isto, Gardner (2006), infere também sobre o aumento da importância dada ao “ensinar para o teste”, situação que, segundo autor, tem vindo a trazer um grande empobrecimento curricular, negligenciando, técnicas pedagógicas diversas e inovadoras,

muitas vezes ligadas à avaliação formativa, que podem ir ao encontro das necessidades e especificidades de todos os alunos, fomentando o seu sucesso. Porém, autores como Serra e Galvão (2014), alertam para que neste âmbito de discussão estamos perante um pensamento binário, onde investigadores do ramo educacional e professores se opõem em relação à verdadeira função da aprendizagem e dos Exames Nacionais.

Assim sendo, os primeiros, centrados na literacia científica, defendem que ensinar para os exames promove aprendizagens não significativas, esquecidas rapidamente após a realização do mesmo, uma vez que este próprio favorece a memorização pela sua abundância de itens de escolha de resposta fechada, pondo de parte as não menos importantes respostas de argumentação. Por outro lado, os professores sentindo-se pressionados pelos bons resultados e pelo acesso dos alunos ao Ensino Superior defendem que os exames promovem a aprendizagem e que o que importa é a prossecução dos estudos. Porém, segundo Nóvoa (2010, p.40) *“para aceder à inteligência das coisas não podemos ceder ao facilitismo do pensamento binário”* havendo antes que arranjar um equilíbrio entre os dois pensamentos, preparando não só para o exame, mas, de acordo com Serra e Galvão (2014), ensinando, acima de tudo, misturando aspetos cognitivistas, onde se enfatizem a mente, o processamento de informação e aspetos construtivistas, onde importa o sujeito, a mente e a capacidade que este adquire ao usar e mobilizar as competências apropriadas.

Ora, esta visão do ensino não se conseguirá apenas com o treino para os exames, mas com a lecionação adequada dos conteúdos, não negligenciando o âmbito científico das disciplinas. Por seu turno, para que as aprendizagens sejam mais significativas, seria desejável que a avaliação sumativa externa tivesse especial preocupação também com a representatividade da amostra de itens em cada prova de exame, de acordo com as aprendizagens estabelecidas no programa, sendo esta avaliação centrada nos padrões curriculares tendo em conta a teoria da cognição (Pellegrino, 2009).

Além disso...

Os seres humanos não podem afirmar, que um dado teste mede exatamente o que os alunos sabem ou são capazes de fazer relativamente a um dado domínio do

currículo. Isto não significa, obviamente, que os testes ou os exames não produzam resultados credíveis, plausíveis, justos e úteis. Há, sim, problemas no sistema educativo nacional: a avaliação é praticamente o único meio para classificar os alunos, a retenção continua elevada, os resultados das provas das avaliações externas são modestos. Avaliar para classificar, para selecionar ou para certificar continuam a ser as preocupações dominantes(Oliveira, 2015).¹⁴

Assim, concluindo segundo Fernandes (2014, p.21)...

As avaliações externas só poderão contribuir efetivamente para melhorar o ensino e a aprendizagem e o desempenho dos alunos se estiverem plenamente integradas nos sistemas educativos e se, através delas, forem estabelecidos padrões claros a partir dos quais professores e alunos possam trabalhar. Assim, as avaliações externas terão que estar focadas no desenvolvimento das capacidades superiores de pensamento, articuladas com as finalidades e objetivos do currículo e orientadas para induzirem práticas de ensino, de avaliação e processos de estudo mais consentâneos com as recomendações decorrentes do conhecimento produzido sobre estas questões.

1.6. Exames Nacionais: perspetivas sobre a sua pertinência

Começando pela perspetiva de Lemos, Ribeiro e Rocha (2016, p.36) “...há quem valorize os Exames Nacionais, os leve a sério e os considere fundamentais...mas há também quem os desacredite, encarando-os como um (grave) empecilho ao processo de ensino aprendizagem...”

Segundo Landsheere (1979) os exames devem ser o reflexo do ensino feito, porém quando falamos em exames externos, uniformizados, não podemos contar com a certeza de que tal acontece, daí advirem várias manifestações e perspetivas sobre a sua pertinência.

Em primeiro lugar, tem-se responsabilizado os exames pelo facto de condicionarem

¹⁴ Revista Educare.pt: “Ensinar para os Exames”. Passível de consulta em: <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=80542> (Acedido a 04/08/2017)

e moldarem as práticas educativas usualmente utilizadas. Porém, esta perspectiva não é consensual no seio científico. Se para alguns autores estas provas nacionais têm sido perspectivadas como documentos muito peculiares que não avaliam aquilo que é suposto avaliarem, testando conteúdos muito específicos e situações pontuais ou particulares (Preto, 2008; Alves, 2013; Fernandes, 2009; Fernandes, 2007; Vieira, 2013) e promovendo a desigualdade; para outros, estes instrumentos assumem-se como irremediavelmente necessários no processo de ensino aprendizagem. É por tal se registar que se torna necessária a sua existência, pois é precisamente pelo facto das realidades das escolas serem tão díspares, tão heterogéneas e tão diferentes que se sente a necessidade de existirem Exames Nacionais, onde os nossos alunos são todos avaliados de forma equitativa (Lemos, Ribeiro e Rocha, 2016).

Bordieu e Passeron (1970) dizem-nos que os exames podem ter efeitos nefastos no ensino sob o ponto de vista social, pois rotulam os alunos e marcam todo o percurso escolar dos mesmos. Lemos, Ribeiro e Rocha (2016), por seu turno, defendem que provas como estas dotam os alunos de uma enorme carga emocional, de nervosismo, receio e de especulação, já que representam simultaneamente o culminar de um percurso de, pelo menos, doze anos de aprendizagem e escolaridade (obrigatória) e o início de uma nova etapa a que muitos aspiram: o ingresso na Universidade. Por outro lado, para um autor de referência e já citado, os exames tornam-se instrumentos incontornáveis e tendem a criar resistências para a vida (Landsheere, 1979), cumprindo desta forma a teoria behaviorista que prevê uma intencionalidade num determinado comportamento, onde existe um objetivo a ser alcançado, com traços de uma intensa persistência e dedicação na perseguição de uma determinada meta para que se chegue a qualquer conquista, ou seja há, portanto uma valorização da dedicação, da insistência nas conquistas e nos objetivos a serem alcançados pelo indivíduo.¹⁵ Importa por esta razão, citar na íntegra a sua ideia sobre esta perspectiva:

...Segundo os behavioristas, não se aprende uma conduta a não ser que

¹⁵ A estes respeito ver por exemplo: InfoEscola – O Behaviorismo por Ana Lúcia Santana. Passível de consulta em: <http://www.infoescola.com/psicologia/behaviorismo/> (Acedido a 06/08/2017)

efetivamente se realize. Parece pois desejável que, periodicamente, o estudante se veja obrigado a um esforço excecional, a concentrar a sua energia, a afrontar o ordálio dos exames, com todas as suas imperfeições, até mesmo as suas injustiças. Com efeito, a vida não lhe poupará semelhantes provas e é bom estar preparado para elas. De mais a mais, a concorrência, a competição são traços fundamentais da nossa civilização. O exame e os concursos existem e é mesmo de desejar que se imponham e acentuem onde há mais candidatos que lugares ou empregos disponíveis; doutra forma o favoritismo sob todas as suas formas e a ineficácia que o acompanha teriam campo livre... (Landsheere, 1979, p.62).

Neste seguimento, mais perspectivas há a revelar. Para Alves (2013) os exames não só são estranhos ao processo educativo, uma vez que há a construção de um único instrumento para avaliar vários alunos, como também acabam por consagrar a desigualdade e a injustiça, não só porque não têm em conta as diferentes realidades nem contextos dos alunos e escolas, mas também porque acima de tudo normalmente se observa, ainda, segundo o mesmo autor, uma rutura entre o que é ensinado, o que é aprendido e o que é examinado. Neste sentido passa a caber aos alunos, e promovendo situações de *stress*, um cuidado acrescido aquando da revisão, sistematização e organização de conteúdos ensinados e supostamente apreendidos, que desejavelmente devem ser interligados e integrados em contexto de Exame Nacional (Alves, 2014; Alves, 2014; Sousa, 2014; Serra e Galvão, 2014; Lemos, Ribeiro e Rocha, 2016). Além disso, os exames tradicionais não avaliam muitas competências que o sistema educativo deve desenvolver, como é o caso das competências de natureza social e pessoal (Vieira, 2013; Alves, 2013).

Pensa-se que chegar a um consenso relativamente à aplicação, realização e pertinência destes instrumentos de avaliação não será fácil. Contudo, como referem Alves (2013), Fernandes (2009) e Fernandes (2007), há que ter em conta que é necessário dotar os exames do seu devido valor e importância e não apenas recriminá-los, pois quer queiramos ou não, no atual sistema de ensino português eles constituem-se como um dos principais requisitos de acesso à Universidade (Lemos, Ribeiro e Rocha, 2016). Além disto, estes instrumentos servem ainda para proceder à avaliação das escolas, e os seus

resultados, no caso português, servem para estabelecer os tão conhecidos *rankings*, que colocam as escolas em lugares prestigiados ou de menor valor, de acordo com os seus resultados nas avaliações externas (Afonso, 2009; Sousa, 2012). Talvez a melhor aposta nos Exames Nacionais se devesse fazer como sugerem Lemos, Ribeiro e Rocha (2016, p. 45):

...consideramos pertinente que a mudança do atual sistema educacional português passe pela realização de Exames Nacionais apenas para os alunos que pretendam ingressar no Ensino Superior...” e que não funcionem como “ ... grandes entraves à conclusão com sucesso do Ensino Secundário para uma grande percentagem de estudantes que pretendem apenas concluir a escolaridade obrigatória....

Toda a ênfase negativa em torno dos exames, bem como as diferentes perspetivas que não se coadunam, poder-se-iam diluir se, segundo Fernandes (2013), o carácter mais seletivo dos exames desaparecesse e desse lugar a uma função de certificação das aprendizagens dos alunos. Nesta medida, estas provas deveriam passar, apenas a servir para avaliar o Ensino Secundário e não para garantir o ingresso na Universidade, já que estas provas subvertem toda a aprendizagem durante o ano letivo, moldando aprendizagens e a forma de fazê-las (Claudino & Xosé, 2009).

1.7. Exame Nacional de Geografia A

A Geografia é a ciência da terra e que tem como âmbito o espaço geográfico e o indivíduo que nele se insere “...*A geographia tem por objeto o estudo da terra como ‘habitat’ do homem...*” porém, “... *Infelizmente não é sob este ponto de vista que é estudado entre nós este ramo científico...*” (Albuquerque, 2011, citando Carvalho, 1925, p.14). Esta tem vindo a ter a sua visão ampla do mundo e dos fenómenos substituída pelo pensamento memorístico e por uma geografia verbal, passando a dar importância “...*a faculdade de atribuir nomes, de christar áreas geographicas. As montanhas, os rios, as regiões naturaes não são estudados em si, mas apenas como merecedores de um esforço de nossa fantasia...*” (Albuquerque, 2011, citando Carvalho, 1925, p.14). Como defende

Souto (2007)” ... *Los mitos de la geografía en singular, las rutinas enciclopédicas basadas en el paradigma regional y la tradición de una geografía verbal y memorística han rebasado los límites cronológicos de los siglos XIX, XX y XXI...*”, levando isto a um cancelamento na aprendizagem do espaço geográfico em concreto, promovendo uma aprendizagem pouco significativa e de memorização. O mesmo podemos inferir, mais uma vez, através da investigação de Albuquerque (2011), onde se defende que os principais problemas metodológicos no ensino atual da Geografia residem essencialmente nos conteúdos descritivos, método mnemônico, nomenclaturas como conteúdos e que são continuidades que teimam em permanecer nas salas de aulas de geografia. A memorização tem sido o exercício fundamental praticado no ensino de Geografia. Apesar das propostas de problematização, de estudos de caso e da importância dada aos sujeitos sociais na construção do território e do espaço, o que se avalia ao final de cada estudo é o que o aluno foi capaz de reter e “decorar” (Albuquerque, 2011). Além disto, a ciência geográfica e a sua prática de docência tem vindo a definir determinados dados e conceitos como imutáveis, pois extensas listas de números que indicam a altura de picos e montanhas, altitude de planaltos e planícies, a extensão de rios, seus volumes de água, graus de temperatura máxima e mínima de diferentes locais da Terra, como se esses dados fossem todos aleatórios e independentes entre si, eternos, constantes, fazendo com que a aprendizagem geográfica seja cada vez mais descritiva (Penteado, 1994). Porém, também se consegue aferir que isto se deve a uma certa resistência à mudança, não só por parte dos professores, mas também por parte de pais e alunos que veem neste tipo de ensino, um potencial para uma aprendizagem significativa, pois acredita-se que os alunos aprendem mais através da memorização e do plasmar do que ouviram em exercícios de avaliação, do que em aprendizagens práticas e significativas que fazem com que o aluno mais do que conheça o fenómeno o entenda na sua totalidade (Claudino e Souto, 2001; Souto, 2007; Albuquerque, 2011).

São estas ideias até aqui expostas, sob o prisma de vários autores, que fazem, muitas vezes, parte do dia-a-dia do ensino da Geografia e até da conceção e realização dos Exames Nacionais de Geografia A.

Assim sendo, e dando relevante importância ao tipo de aprendizagens e

conhecimentos que são valorizados em Exame Nacional, importa fazer agora uma breve análise e reflexão sobre os mesmos, a fim de perceber se estas provas cumprem e refletem uma conceção mobilizadora dos alunos enquanto cidadãos, ou, se por outro lado seguem uma perspectiva tradicional que poderá em nada enriquecer a ciência geográfica e os alunos que a estudam.

Claudino e Souto (2009, p. 4), citando Alves et. al. (2001), começa por nos elucidar que em Portugal, o programa de Geografia A favorece questões que promovam a inter-relação entre fenómenos físicos e humanos no espaço terrestre, tendo este tipo de percepção a função de:

... proporcionar aos alunos uma formação que lhes facilite a compreensão da crescente interdependência dos problemas que afectam os territórios... e ...permitindo-lhes participar em discussões relativas à organização do espaço e desenvolver atitudes de solidariedade territorial, numa perspectiva de sustentabilidade....

Contudo, se por uma lado é esta teoria que se pressupõe fomentar nos alunos no dia-a-dia, no desenvolver das suas tarefas de aprendizagem, há ainda muita resistência, como vimos anteriormente, mas também nas provas de exame que revelam, por vezes, uma seleção totalmente arbitrária dos conceitos a definir, havendo conceitos que se definem por observação empírica, outros que requerem uma explicação e uma relação de variáveis, como é o caso de indicadores demográficos, e outros ainda que implicam uma compreensão e explicação histórica, como é o caso das temáticas relacionadas com a União Europeia, que pressupõem um vasto conhecimento da História (Alves, Brazão e Martins, 2001; González, 2002; Claudino e Souto, 2009; Claudino, 2011; Fernández, 2013).

Desde 2006 que a estrutura de Exame de Geografia A se mantém a mesma, pelo menos até 2016 e como tal, não é estranho que de entre os vários itens de escolha múltipla se peça ao aluno que recorra à interpretação de gráficos, porém e de acordo com a tese defendida por Claudino e Souto (2009) muitas vezes pretende-se apenas uma leitura elementar destes por parte dos alunos e normalmente as opções de resposta, nestes casos,

são de fácil seleção e resposta até por alguém que, porventura, não tivesse frequentado a disciplina. Nestes itens e ainda segundo os mesmos autores, é comum também encontrarmos questões que apelam, não só à observação, mas também à memorização de determinado comportamento geográfico e que, desta feita, passam a ser questões de assinalável simplicidade. Além disto, reconhece-se que em quase nenhuma das provas é levantado qualquer problema geográfico e muito pouco se apela às questões ligadas à aplicação ativa da cidadania (Claudino e Souto, 2001). Muitos dos conceitos que têm vindo a ser tidos em conta em diversas provas de Exame Nacional, não são focados em todos os programas, ou pelo menos não da mesma forma e no mesmo contexto. Nestas provas tem-se vindo a perder também a importância dada ao estudo de caso obrigatório de 11º ano e tem-se vindo a deteriorar o treino que se devia encetar nos alunos relativamente ao relacionar de vários fenómenos com expressão territorial, tendo isto vindo a contribuir para que surja uma ideia de uma Geografia estanque (Claudino e Souto, 2009).

Assim, e segundo Moreira (2016) os exames de Geografia A apresentam níveis de exigência cognitiva bastante baixos, sobretudo ao nível do conhecimento e compreensão, corroborando desta forma a ideia de Claudino e Souto (2009) que nos dizem que os Exames Nacionais de Geografia A, vêm a adquirir cada vez mais um carácter “culturalista”.

A isto se junta o próprio processo ensino/aprendizagem levado a cabo pela maioria dos professores, que segundo podemos concluir, tentam de tal forma preparar os alunos para Exame Nacional que acabam por enveredar pelo treino de exames anteriores, promovendo a memorização, em detrimento de um ensino que valorize a Geografia de Portugal numa perspetiva reflexiva e motivadora de cidadania ativa (Claudino e Souto, 2001; Souto, 2007; Claudino e Souto, 2011).

Capítulo 2. – Enquadramento Metodológico

2.1. Natureza do estudo

A metodologia, segundo Almeida e Pinto (1981), aborda criticamente as práticas de investigação, sendo que esta se alimenta de diferentes caminhos de investigação feitos através dos métodos, sistematizando de forma crítica essas práticas.

Assim, metodologicamente, esta investigação seguiu o método quantitativo que, segundo Batista e Sousa (2016), se integra no paradigma positivista e é apropriado quando existe a possibilidade de recolha de medidas quantificáveis de variáveis e inferências a partir de amostras de uma população. No nosso caso específico esta amostra visou os alunos das turmas LH1 e LH2 do 11º ano e a turma LH2 do 12º ano da Escola Secundária António Nobre, perfazendo um total de cinquenta alunos, bem como seis docentes do grupo 420 não só da Escola, mas também do agrupamento.

Num primeiro momento da investigação, debruçámo-nos numa aprofundada pesquisa e recolha bibliográfica que permitiu, da melhor forma, constituir uma base teórica para a presente investigação, recorrendo a diversos autores que serviram de suporte à contextualização do tema.

Posteriormente, equacionamos como ponto de partida um conjunto de questões às quais pretendemos responder de forma clara no final deste trabalho, servindo como questões de partida. Neste sentido, Quivy e Champenhoudt (1992) definem a questão ou pergunta de partida como fulcral numa investigação, pois permite ao investigador ter um fio condutor tão claro quanto possível, para que o seu trabalho se estruture com a maior coerência possível. Além disso, permite também enveredar por uma maior concisão e precisão, não divergindo para situações um pouco vagas e descontextualizadas.

As respetivas questões pautaram-se, então, essencialmente por saber: *“Os Exames Nacionais condicionam a prestação dos alunos na avaliação?”*; *“Os Exames Nacionais condicionam a preparação das aulas?”*; *“De que forma os instrumentos de avaliação dos professores são padronizados pelos conteúdos dos Exames Nacionais?”* e *“Que relação existe entre o conteúdo curricular de Geografia e os conteúdos valorizados nos*

exames?”.

Para responder a estas questões centrais, traçamos objetivos que visaram: refletir sobre a utilidade dos Exames Nacionais enquanto promotores de igualdade ou desigualdade, refletir sobre o papel uniformizador dos exames para o trabalho dos professores e aprendizagem dos alunos, e avaliar a concordância entre a opinião dos alunos, a dos professores e os conteúdos fulcrais da Geografia.

Relativamente aos instrumentos de recolha de informação, recorreremos à aplicação de inquéritos por questionário que, na opinião de Quivy e Campenhoudt (1992), consistem em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas, perguntas estas que dizem respeito às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores. No caso específico deste estudo os inquéritos por questionário visavam obter a opinião e perceber qual era a posição dos alunos de 11º ano¹⁶ e de 12º ano¹⁷ relativamente aos Exames Nacionais de Geografia A, bem como a todo o processo que os envolve. Este inquérito foi aplicado também aos seis docentes do grupo de recrutamento 420 da Escola/agrupamento António Nobre¹⁸.

Assim sendo, o inquérito por questionário direcionado aos alunos, apresentava-se do tipo misto com itens de resposta fechada, onde se misturavam questões de resposta única, onde o inquirido devia escolher apenas uma questão e questões de filtro, que segundo Batista e Sousa (2016), servem para selecionar as pessoas para as quais determinadas questões não fazem sentido ou não são aplicáveis. O inquérito por questionário contou ainda com itens de resposta aberta que davam ao inquirido a possibilidade de, com as suas próprias palavras, construir a resposta, o que de certa forma se torna mais vantajoso para o investigador e para a investigação, pois o inquirido pode fornecer informação mais diversa e variada sobre o tema em questão quando tem

¹⁶ Anexo 1 – Inquérito por questionário aos alunos das duas turmas de 11º ano

¹⁷ Anexo 2 – Inquérito por questionário à turma de 12º ano

¹⁸ Anexo 3 – Inquérito por questionário aos seis docentes do grupo de recrutamento 420 da Escola/Agrupamento António Nobre

liberdade para o fazer.

Relativamente ao inquérito por questionário realizado aos docentes, este realizou-se *online*, através da plataforma *Google Forms* e, tal como o dos alunos era também um questionário do tipo misto com itens de resposta fechada e algumas questões de filtro e itens de resposta aberta, sendo que a única diferença seria um grupo de resposta múltipla acrescentado a fim de aferir as turmas a que docente lecionava.

2.2. Caracterização da Escola

O presente estudo foi implementado e desenvolvido na Escola Secundária António Nobre, Sede do Agrupamento de Escolas com o mesmo nome, onde foi desenvolvida também a iniciação à prática profissional através do estágio pedagógico.

A Escola Secundária de António Nobre localiza-se no concelho do Porto, e recebe, essencialmente, os alunos residentes na freguesia de Paranhos e Campanhã. Segundo os Censos de 2011, Paranhos é a quinta maior freguesia do país, em termos populacionais, sendo a maior do concelho do Porto, com cerca de 44.298 habitantes. Já Campanhã apresenta-se como a terceira maior freguesia do concelho, relativamente à sua população, com cerca de 32.659 habitantes.

No que concerne aos grupos etários dominantes em Campanhã, a população residente com idades compreendidas entre os 0 e os 14 anos é de 4.009 habitantes, enquanto em Paranhos é de 4.766 habitantes. Em relação à população com idades compreendidas entre os 15 e os 35 em Campanhã registam-se 3.735 habitantes e em Paranhos 4.645 habitantes.¹⁹



Ilustração 1.
Localização Geográfica da Escola Secundária António Nobre
Fonte: Google Earth

¹⁹ Instituto Nacional de Estatística - INE

Data da década de 70, mais propriamente a 1972, a inauguração do Liceu António Nobre, designação esta que perdurou quase até ao final dessa década (1979), quando passou a denominar-se de Escola Secundária António Nobre (ESAN). Posteriormente, e, fruto de dois processos de agregação de estabelecimentos de ensino - o primeiro processo de fusão em Agosto de 2010, entre a Escola Secundária António Nobre e o anterior Agrupamento Vertical de Escolas da Areosa e o segundo processo de fusão ocorreu em Julho de 2012, entre o Agrupamento de Escolas de António Nobre e o Agrupamento de Escolas Nicolau Nasoni - passou a ser Escola sede do atual Agrupamento de Escolas de António Nobre, constituído pela própria, pela Escola Básica 2,3 da Areosa, Escola Básica de S. João de Deus, a Escola Básica 2,3 Nicolau Nasoni, Escola Básica das Antas, a Escola Básica do Monte Aventino e a Escola Básica de Montebello²⁰.

Relativamente aos níveis de ensino, podemos contar com Ensino Pré-escolar, 1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo e Ensino Secundário e ainda percursos escolares alternativos como cursos profissionais e vocacionais.

Considerada uma escola inclusiva e heterogénea, conta não só com alunos das freguesias próximas, como também com alunos de vários pontos do país, devido à parceria que mantém com o Futebol Clube do Porto.

No que concerne ao projeto pedagógico, este tem como égide o *slogan* que encima a fachada principal da Escola “Semeando estrelas e plantando luas” inspirado num verso do poeta António Nobre, e que traduz bem a postura com a qual o ensino é encarado nesta Instituição: um ensino que visa plantar não só conhecimentos, mas também valores para que, mais tarde, seja possível colher os seus frutos.

Importa ainda ressaltar que esta Instituição se encontra integrada no Programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária (TEIP), tendo em vista: “...o processo educativo nas sociedades democráticas tem como finalidade o desenvolvimento e a formação de todos os cidadãos em condições de igualdade de

²⁰ <http://www.ae-anobre.pt> (Acedido a 12/08/2017)

oportunidades e no respeito pela diferença e autonomia de cada um... ”²¹.

A ação educativa, nesta escola, tem ainda em vista melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, assegurando os bons resultados académicos, melhorando os resultados da avaliação interna e externa, atenuando as suas discrepâncias e diminuir a taxa de abandono precoce, bem como situações de indisciplina.



Ilustração 2. Escola Secundária António Nobre
Fonte: <http://www.ae-anobre.pt/> (Acedido a 12/08/2017)

2.3. As Turmas

Durante o estágio pedagógico na Escola Secundária António Nobre ficamos responsáveis por quatro turmas, de níveis de escolaridade diferentes e constituídas por alunos de diferentes faixas etárias, perfazendo na sua totalidade 76 alunos. Assim sendo, foram-nos atribuídas as turmas As do 8º ano de escolaridade, as turmas LH1 e LH2 do 11º ano de escolaridade e a turma LH2 do 12º ano.

Neste seguimento, e fazendo uma sumária caracterização de cada uma delas, podemos referir que a turma As do 8º ano de escolaridade era constituída por 23 alunos, sendo 15 do género masculino e 8 do género feminino.

Esta era formada por alunos oriundos das escolas do Agrupamento e três alunos externos ao agrupamento, uma vez que eram jogadores do Futebol Clube do Porto. Esta turma apresentou um aproveitamento razoável e no que respeita à indisciplina, não se registaram ao longo de todo o ano quaisquer ocorrências de maior gravidade, sendo, no

²¹ Despacho nº 147-B/ME/96

entanto, necessário intervir a nível da relação interpares, já que se registaram conflitos fora da sala de aula.

Relativamente à turma LH1 do 11º ano, esta era constituída por 18 alunos, sendo 12 do género masculino e 6 do género feminino.

Grande parte dos seus alunos era oriunda das escolas do Agrupamento e cinco alunos jogadores do Futebol Clube do Porto. Esta turma apresentou um aproveitamento razoável. No que respeita à indisciplina, não se registaram ocorrências de grande significado.

No que se refere à turma LH2 do 11º ano, esta era constituída por 19 alunos, sendo mais de metade (61%) dos alunos eram do género masculino.

Esta é formada por alunos oriundos essencialmente das escolas do Agrupamento. Em termos de aproveitamento escolar, era uma turma razoável e no que concerne ao comportamento não houve nada de negativo a apontar.

Em ambas as turmas as idades dos alunos compreendiam-se entre os 16 e os 18 anos (Gráfico 1).

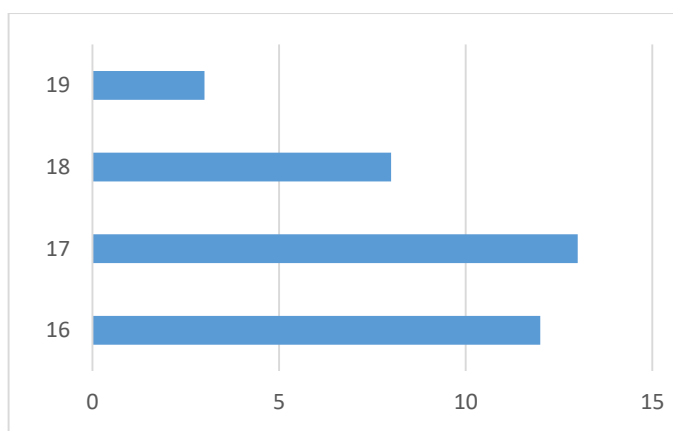


Gráfico 1- Alunos do 11º ano LH1 e LH2 por idades

Finalmente, analisando a turma LH2 do 12º ano pudemos constatar que era constituída por 14 alunos, sendo mais de metade (64%) do género feminino. Esta é formada por alunos oriundos essencialmente das escolas do Agrupamento, mas também de outras Escolas da Área Metropolitana e mesmo de outros países, como é o caso de duas alunas. Em termos de aproveitamento escolar, tratava-se de uma turma razoável e no que

concerne ao comportamento foi necessário intervir a bastantes vezes a nível da relação interpares não só por se tratar de uma direção de turma da orientadora cooperante, mas também porque diversas vezes se registaram conflitos fora da sala de aula. Relativamente às idades dos alunos da turma, estas variavam entre os 17 e os 20 anos (Gráfico 2).

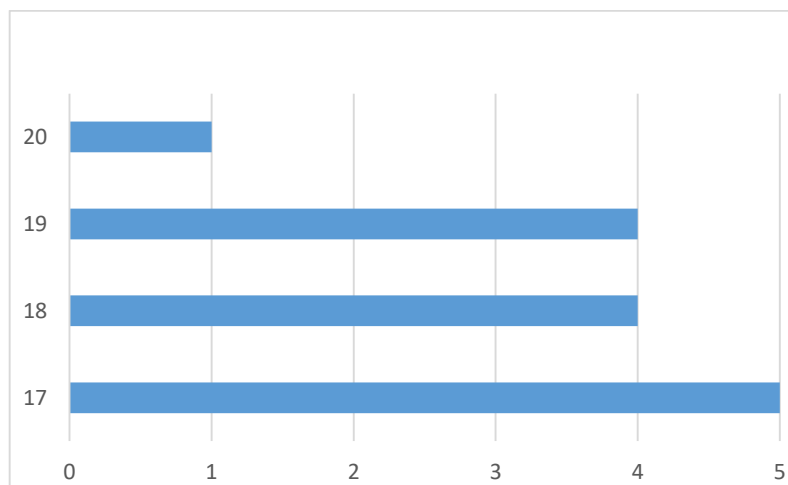


Gráfico 2- Alunos do 12º ano LH2 por idade

Posteriormente à tomada de decisão sobre o tema a abordar no presente relatório, decidimos que apenas as turmas LH1 e LH2 do 11º ano e a turma LH2 do 12º ano seriam alvo deste trabalho de investigação, perfazendo um total de 50 alunos, uma vez que na turma LH2 do 11ºano uma aluna ficaria excluída, por ser de mobilidade e estar ausente no período de recolha de dados. A justificação em relação à seleção das turmas prende-se essencialmente ao facto de as duas primeiras, num futuro próximo, se irem submeter ao Exame Nacional de Geografia A e a terceira por ter sido já alvo desta avaliação no ano transato. Além disto, esta seleção prende-se também com o facto de podermos obter da parte dos alunos *feedback's* mais concretos, uma vez que estão muito próximos da realidade que se visa analisar.

Capítulo 3. – Análise dos Resultados

3.1. O Programa de Geografia A e os Conteúdos integrantes do Exame Nacional

Muito podemos dizer sobre o Programa de Geografia A, mas acima de tudo quando o comparámos com o Exame Nacional da mesma disciplina, passamos a ter a ideia de que há temas que se repetem incessantemente, não só ano após ano, mas no mesmo ano, nas diversas fases do exame (1ª fase, 2ª fase e fase especial, em anos que contamos com a sua realização). Assim, segundo Moreira (2016), há temas que se repetem constantemente e outros que não se revelam importantes de salientar em contexto de exame ou pelo menos com o mesmo nível cognitivo e de exigência exigida pelo programa.

Neste contexto, outros autores se relevam, como é o caso de Claudino e Souto (2009), que nos dizem que no programa de Geografia A a disciplina é considerada uma ciência social, justificada pela originalidade das questões que coloca relativas à inter-relação entre os fenómenos físicos e humanos no espaço em que ocorrem. Os mesmos autores dizem-nos também que os exames têm vindo a ser a prova de que há um desfasamento das orientações legais na sua realização.

Estas provas de exame deixam perceber uma disciplina de Geografia com num projeto de cidadania territorial que visam atentar na função do cidadão ativo, mas de uma maneira muito superficial, abordando conteúdos do programa de forma facilitadora, indo ao encontro da ideia de Moreira (2016).

Baseados nestas ideias, e sustentados nos referidos autores, partimos para a análise concreta de vinte e quatro Exames Nacionais de Geografia A, compreendidos numa faixa cronológica entre 2006 e 2016, dando atenção necessária à primeira fase, segunda fase e fase especial, quando esta se realizava.

A ideia passou por perceber até que ponto os vários temas do programa tinham presença nos vários exames e de que maneira, ou com que frequência, estes se repetiam nos vários anos e fases. Para isso realizou-se o seguinte Gráfico (3), que passaremos a analisar.

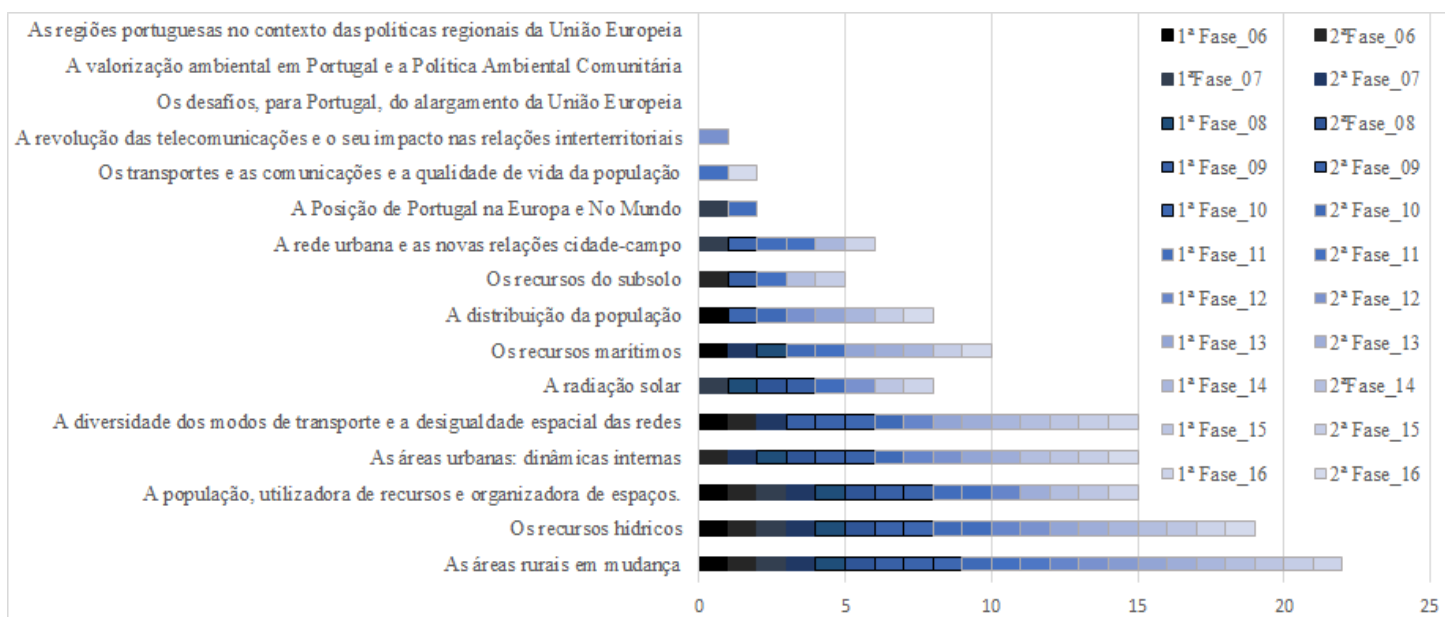


Gráfico 3- O Programa de Geografia A vs. Conteúdos de Exame

Como podemos verificar com a análise do Gráfico 3, existem vários temas que têm representação em vários anos consecutivos e até no mesmo ano, fazendo-se apresentar nas várias fases. Desta feita, a valorização constante destes temas em anos e fases consecutivas, menosprezam, de imediato os outros temas que apesar de fazerem parte integrante do Programa de Geografia A e, serem, a maior parte das vezes lecionados, não são tidos em conta para exame.

Assim, podemos corroborar a tese de Moreira (2016), que defende que os temas que mais presença têm nos Exames Nacionais de Geografia A são Os Espaços Organizados pela População, onde podemos incluir as “Áreas Rurais em Mudança”; “A População, Utilizadora de Recursos e Organizadora de Espaços” e Sob a égide dos recursos naturais de que a população dispõe: usos, limites e potencialidades, são relevados “ Os Recursos Hídricos”.

grande repetição e encará-los como de “fácil adivinhação” como defendem Pinto (2001); Sousa (2014) e Serra e Galvão (2014) acabando os alunos por treinar mais o pensamento memorístico, através da realização infundada de exames de anos anteriores e levando a que a maior parte dos docentes encete este método de preparação dos alunos, enviando, portanto, o processo ensino-aprendizagem.

Além disto, podemos concluir também que a efetiva repetição ou valorização dos mesmos temas em exames de anos distintos acaba por reduzir a escassos temas a vasta diversidade e interesse da Geografia, negligenciando certos conteúdos e aprendizagens significativas em detrimentos de outros (Claudino e Souto, 2009).

3.2. O Exame Nacional de Geografia A: perspetiva de alunos e professores

3.2.1. A perspetiva dos alunos

Como sabemos e pudemos aferir em momentos anteriores, a pertinência dos Exames Nacionais será, provavelmente, o tema mais debatido na escola. No meio científico, sabemos que também não é diferente, prova disso são as inúmeras reações e investigadores e académicos que registámos no capítulo I.

Desta forma e com o objetivo de apurar a posição da nossa amostra em relação à pertinência dos Exames Nacionais de Geografia A, apresentamos, de seguida o gráfico que revela o resultado à questão: “Para que servem os exames?” (Gráfico 4), colocada aos alunos do 11º LH1 e LH1 e do 12º LH2.

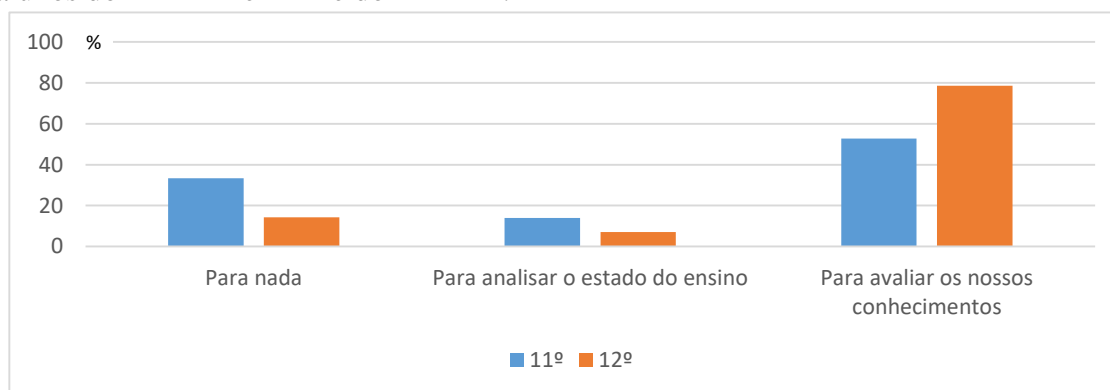


Gráfico 4- Para que servem os exames?

Assim, de acordo com a análise do Gráfico 4 podemos determinar facilmente que os alunos reconhecem que estas provas são importantes, pelo facto de testarem o conhecimento que lhes foi transmitido e servem justamente para isso: para avaliar os seus conhecimentos, como responde a maior parte da amostra. Importa neste ponto, salientar também que apesar da maior parte dos alunos considerar esta resposta a mais ajustada à sua perspetiva, diferenças há a salientar entre os dois níveis de ensino, pois o 12º ano, nível que havia realizado o exame no ano anterior à investigação, obteve um maior número de alunos a partilhar desta ideia relativamente ao 11º ano, com uma diferença de 35 valores percentuais. Aliás, o Gráfico 4, mostra ainda que a resposta com menor ênfase viria a ser “não servem para nada”, ainda assim esta acabou por ser menos seleccionada por alunos de 12º ano que haviam já realizado o exame, em detrimento dos alunos de 11º ano.

Seguidamente, questionou-se os alunos sobre a importância de que se revestiam os exames. Grande parte da amostra optou por caracterizá-los como importantes, ainda assim também com um desfasamento em relação aos dois níveis de escolaridade. Como podemos constatar no Gráfico 5, apesar de ambos os níveis considerarem os exames importantes, o 12º ano apresenta um maior efetivo de seleção dessa opção com uma diferença de três pontos percentuais.

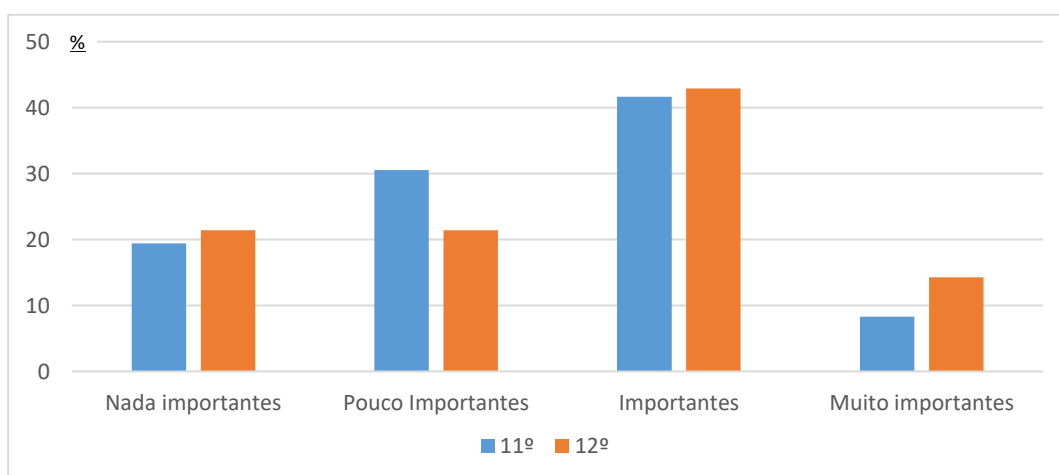


Gráfico 5- Qual a importância dos exames?

Com o objetivo de apurar se as aulas e os instrumentos de avaliação produzidos pelos docentes correspondiam ou não à matriz e aos conteúdos avaliados e/ou testados pelos Exames Nacionais da disciplina de Geografia A e se de facto havia a preocupação de preparar as aulas de forma útil para o exame, foram efetuadas perguntas no inquérito como “As aulas preparavam/preparam para o Exame Nacional?”; “Os instrumentos de trabalho/avaliação preparam/preparavam para o Exame Nacional?” e finalmente “Realizas/realizavas várias vezes exercícios tipo Exame?”

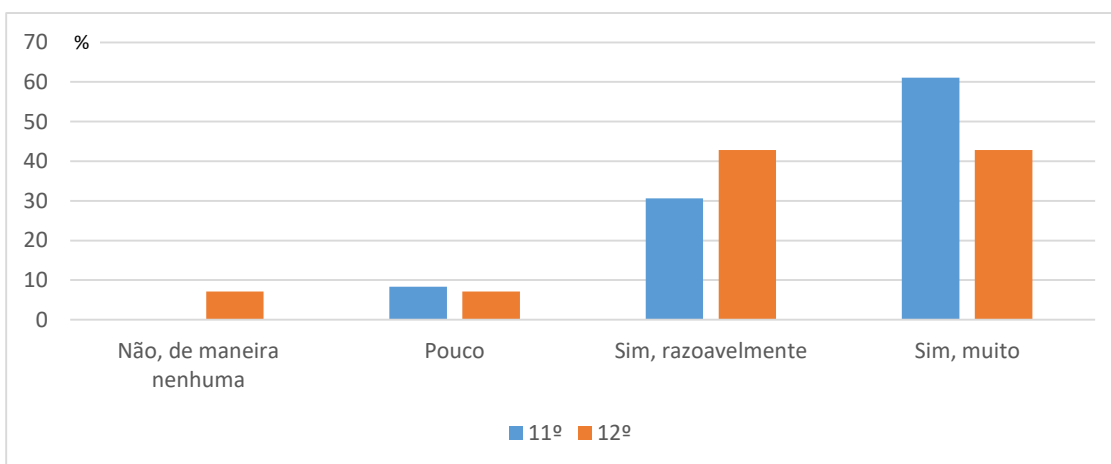


Gráfico 6 – As aulas preparam/preparavam para o exame?

Os resultados à questão “As aulas preparavam/preparam para o Exame Nacional?” (Gráfico 6) revelam que, indubitavelmente, tanto os alunos das duas turmas de 11º ano, como da turma de 12º ano consideram que as aulas que haviam sido lecionadas ou que estavam a ser lecionadas até ao momento da investigação, tinham como objetivo primordial uma preparação para a Prova de Exame Nacional de Geografia A. Sendo que os alunos de 11º ano consideravam que esta preparação era bastante intensiva selecionando a opção “Sim, muito.”, enquanto os alunos do 12º ano consideravam que esta preparação havia também sido feita, mas de forma mais moderada, talvez porque já tinham passado pela experiência não se encontrando em expectativa como os seus colegas

do 11º ano.

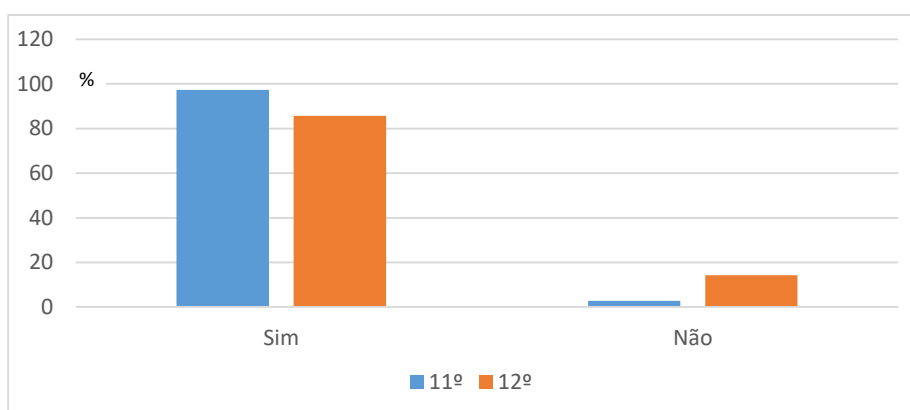


Gráfico 7 – Os instrumentos de trabalho/avaliação preparam/preparavam para o exame?

Quando questionados se os instrumentos de trabalho/avaliação preparam/preparavam para o exame (Gráfico 7), ambos os níveis de escolaridade revelam uma forte concordância considerando que os instrumentos de trabalho e/ou de avaliação produzidos pelos docentes e aplicados em sala de aula tinham uma grande preocupação em treiná-los para exame, com itens do mesmo tipo dos que são tidos em conta na prova final e com o mesmo nível de exigência cognitiva.

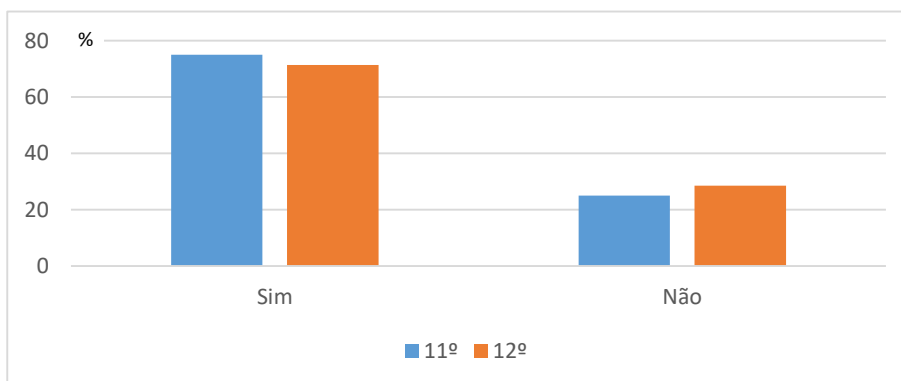


Gráfico 8- Realizas/realizavas várias vezes exercícios tipo exame?

Os resultados relativos à questão “Realizavas várias vezes exercícios tipo exame?” (Gráfico 8) são, de certa forma, complementares àqueles obtidos na questão anterior. Neste caso, podemos aferir mais uma vez que ambos os níveis consideravam que os exercícios que realizavam tinham sempre uma função preparatória para a prova de exame.

Um outro grupo de questões permitiu-nos refletir sobre a valorização de conteúdos ou o menosprezo de determinados temas em detrimento de outros em anos de exame.

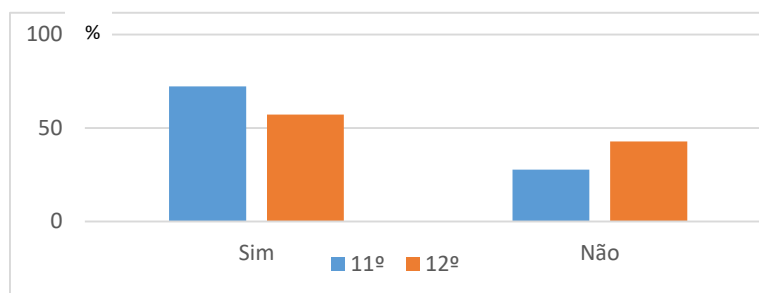


Gráfico 9- Algun conteúdo foi dado de maneira diferente por ser importante para exame?

A análise dos resultados relativos à questão “Algun conteúdo foi dado de maneira diferente por ser importante para exame?” (Gráfico 9), mostra-nos claramente que os alunos de 11º ano, estando no momento da investigação a desenvolver a preparação para o Exame Nacional de Geografia A, consideram que houve conteúdos que foram dados de maneira diferente, por poderem ocasionalmente ser conteúdos importantes para a prova. O mesmo acontece com os alunos de 12º ano, que embora com uma diferença de cerca de 15 pontos percentuais, consideram também que algumas matérias foram dadas de maneira “especial”. Neste seguimento, os alunos de ambos os níveis especificaram o modo como foram dados os mesmos, dizendo que se pautou por um ensino pela persistência, pelo aprofundamento desmesurado e treino intensivo em exercícios de aplicação, indo ao encontro do que defendem Leite et al (2010) e Fonseca (2010), que vêm este aprofundamento de conteúdos, assumidos como fulcrais, de maneira infundada, padronizando aprendizagens.

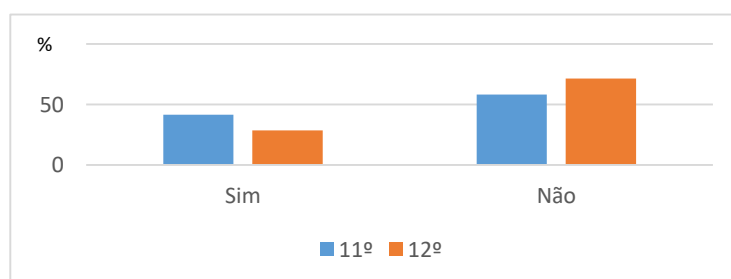


Gráfico 10- Achas que perdeste algum conteúdo ou que a tua aprendizagem foi direcionada para aspetos relevantes de exame?

Apesar dos resultados sugerirem que houve grande insistência e seleção de conteúdos durante os anos em que os alunos estavam a ser preparados para o exame, verifica-se que a amostra também considera que nenhum conteúdo relevante foi perdido ou que aprendizagens relevantes foram colocadas em causa (Gráfico 10), indo esta opinião um pouco contra a que defende Claudino e Souto (2009) que defendem que os exames de Geografia são de uma enorme superficialidade, e que, por vezes, a preparação para os mesmos incitam apenas à mera interpretação, repetição e aplicação de conhecimentos.

Após todo este inventário de questões que apelaram a que os alunos se debruçassem sob o aspeto mais formal de ocorrência das aulas que visavam a preparação para o exame, considerámos importante saber também se o papel e o desempenho do professor era controlado e alterado por ter turmas alvo de exame.

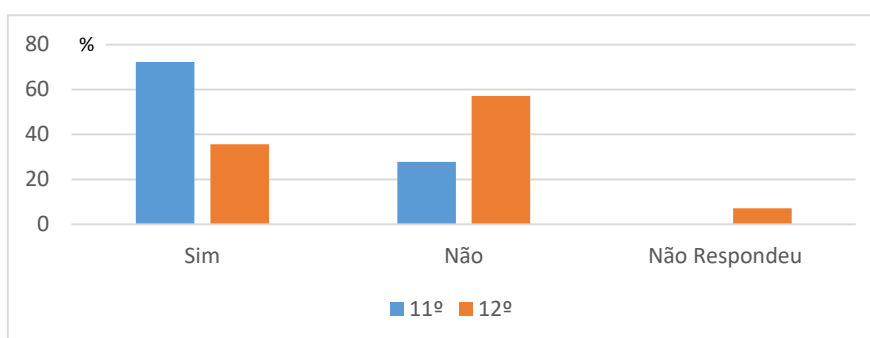


Gráfico 11- Achas que o facto de o professor ter uma turma de exame poderá condicionar o seu trabalho?

De facto, podemos facilmente aferir a partir da análise do Gráfico 11, que os alunos de 11º ano consideram que poderá haver um condicionamento do trabalho docente, corroborando as ideias de Seixas (2007) e Herdeiro e Silva (2008). Neste ponto obtiveram-se justificações bastante pertinentes, onde os alunos salientavam um estado de maior pressão nos professores, um maior número de horas dedicado a determinados temas e uma preocupação muito maior em praticar exercícios de revisão e de consolidação.

Por seu turno, os alunos de 12º ano, já com a experiência de exame no ano letivo anterior, acreditam que este condicionamento poderá não ser tão acentuado.

Estas respostas levam-nos a crer que apesar de haver uma maior preocupação e ênfase aos principais conteúdos, os docentes poderão e deverão ter em conta a grande amplitude da Geografia, de modo a não marginalizar nenhum dos conteúdos, tornando o programa relacionável e um como um todo interligado. Depois, tendo em conta as respostas dos alunos, é interessante verificar que as diferenças verificadas no sentido das respostas entre o 11º e o 12º ano, só podem significar a elevada pressão que os alunos vivem no ano em que se preparam para a prova, bem como a rapidez com que a esquecem, uma vez que no ano a seguinte já apresentam respostas mais ténues ou até de alguma indiferença.

3.2.2. A perspetiva dos professores

Passamos, neste ponto, a apresentar os principais resultados obtidos com o inquérito por questionário direcionado aos seis professores de Geografia A do Agrupamento.

Assim sendo, tal como foi feito com os alunos, a primeira questão prendeu-se com a importância dos exames. Numa escala que compreendia “nada importantes” a “muito importantes” os docentes deveriam registar a sua opinião.

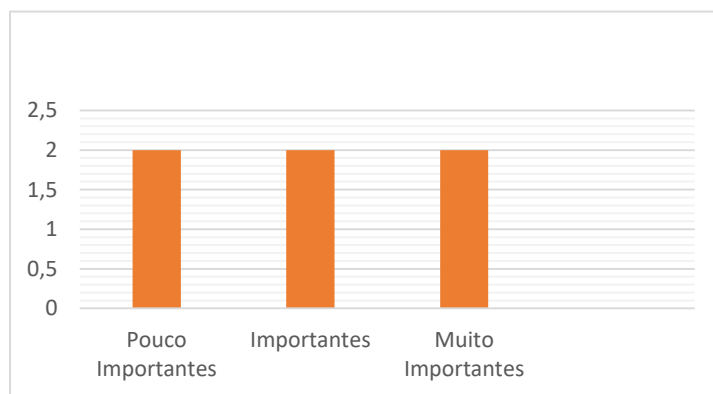


Gráfico 12- Qual a importância dos exames?

A opção “nada importantes” (Gráfico 12) encontrou-se excluída por todos os docentes como hipótese de resposta e as restantes registaram uma distribuição igual para cada uma, ou seja duas respostas para cada opção. Nas justificações os docentes que assumiram os exames como “pouco importantes” fazem-nos saber que assim é por os

exames avaliarem mais conteúdos e menos competências e por avaliarem um percurso de dois anos, em que se prepara apenas o aluno para exame e não para saber efetivamente Geografia – o que vai ao encontro do comentário do nosso aluno e que serve de título a este relatório.

Outras questões que se seguiram tinham por objetivo saber se haveria por parte destes docentes uma adaptação da sua prática e dos materiais que utilizavam, quando se deparavam com alunos que se iriam sujeitar a exame.

As suas análises imediatamente nos remeteram para uma resposta afirmativa, não só consideram que os seus trabalhos são modelados e a sua prática adaptada aos alunos que que irão realizar exame, como também os materiais produzidos são tidos em conta nesse sentido. Assim, de acordo com as justificações dos docentes estes preparam os alunos para responderem a perguntas com a mesma tipologia dos exames, dando mais ênfase a conteúdos que são valorizados nas provas anteriores, bem como optam por realizar exercícios que cumpram os aspetos formais “tipo-prova”, indo estes testemunhos perfeitamente ao encontro do que defendem Pinto (2001); Sousa (2014) e Serra e Galvão (2014).

Seguidamente, tornou-se importante saber se os docentes achavam que havia um desfasamento entre o programa/conteúdos curriculares e os conteúdos valorizados no exame. Grande parte dos docentes, cerca de 67% acredita que não e apenas cerca de 33% respondeu afirmativamente, dizendo que frequentemente, as questões de exame abordam os temas em perspetiva demasiado pormenorizada, tendo em conta um nível de profundidade de estudo que é impossível realizar com programas tão extensos.

Após este leque de questões tornou-se importante inquirir os docentes sobre as ideias específicas que estes tinham sobre os exames nacionais. Desta feita, e de acordo com o vasto leque de respostas, conseguimos aferir que, para mais de 50% dos professores estas provas servem antes de mais para aferir a nível nacional os conhecimentos dos alunos e garantir o acesso ao Ensino Superior. Por outro lado, os mesmos (cerca de 66,6%) acreditam tratar-se de instrumentos promotores de desigualdade, pois, defendem estar-se a avaliar da mesma forma alunos com oportunidades diversas, tanto a nível

escolar como a nível económico-social, na medida em que um aluno cujo agregado familiar possui mais rendimentos, pode ter auxílio extra no estudo e preparação específica para o exame. Por outro prisma, cerca de 80% dos docentes apontou como grande problema o défice de objetividade que permanece nas provas de exame, bem como o carácter rebuscado de muitas das questões, impede o sucesso de alunos com maiores dificuldades. Para além disto é referido também que estas provas avaliam cada vez mais conteúdos em vez de conhecimentos e competências, o que minimiza a visão ampla que os alunos deveriam ter da Ciência e dos fenómenos Geográficos.

3.3. Qual será então o exame nacional ideal?

Para terminar a nossa investigação e após as questões colocadas sobre a pertinência dos exames nacionais para alunos e professores, tornou-se necessário perceber se existiria e qual seria então o exame ideal. Para os grupos inquiridos conseguimos obter respostas diversificadas. No que concerne aos alunos, estes foram divergentes nas respostas, tanto no que concerne ao 11º ano como ao 12º ano, dando mais alternativas ao exame nos moldes em que o conhecemos.

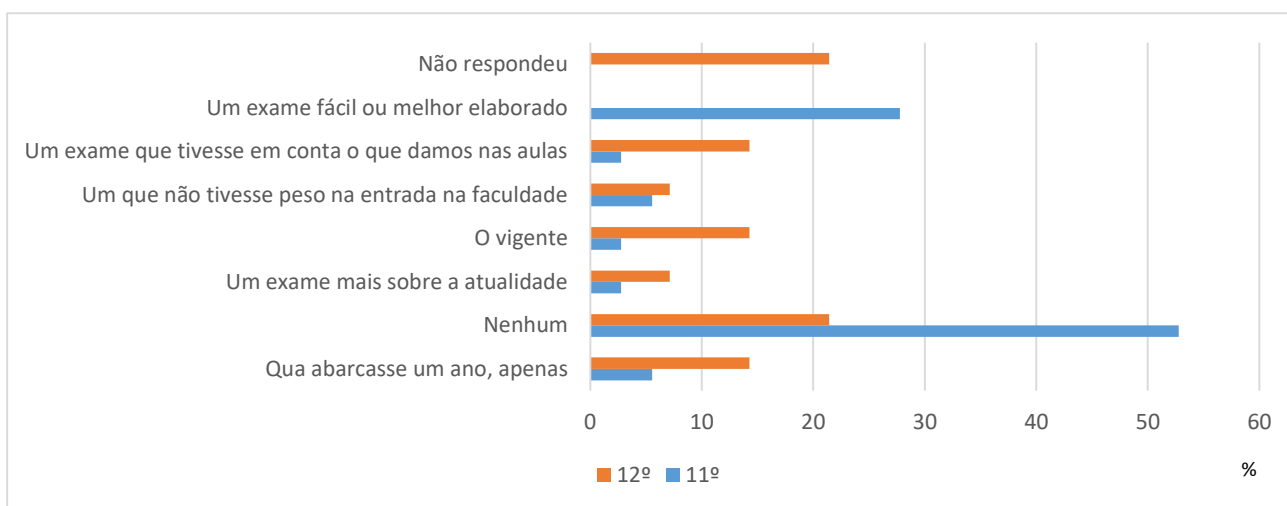


Gráfico 13- Qual será para os alunos o exame ideal?

Analisando, então, as respostas dos alunos (Gráfico 13), podemos verificar que indubitavelmente, a maioria dos alunos de 11º ano concordaram que o ideal seria a

inexistência do exame ou então um que fosse mais fácil ou melhor elaborado, corroborando desta forma a ideia de Lemos, Ribeiro e Rocha (2016). No caso do 12º ano, as respostas foram mais variadas, registrando-se o número considerável de alunos que optaram por não responder, idêntico ao daqueles que responderam que nenhum exame seria ideal, cerca de 22%. Desta feita, concluímos que apesar de terem já realizado o exame, mantêm-se numa posição de indiferença ou de discordância em relação ao mesmo.

Posteriormente, tendo em conta a posição dos docentes inquiridos, podemos notar que as suas posições são também bastante diversas, mas de certa forma vão ao encontro da opinião da maioria dos estudantes.

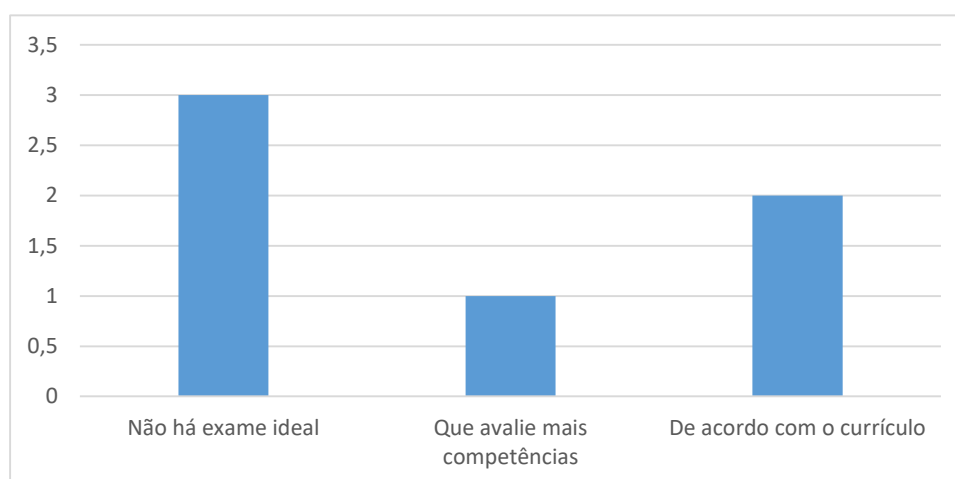


Gráfico 14- Qual será para os docentes o exame ideal?

A maior parte dos docentes (três) consideraram não existir um exame ideal, dois docentes referem que o exame ideal seria aquele que fosse de acordo com o currículo e apenas cerca de um considerou que o exame ideal seria aquele que valorizasse mais conhecimentos e competências.

Assim, após esta análise podemos aferir que esta é uma das temáticas da área da educação que não reúne consenso na comunidade estudantil e muito menos no corpo docente.

A visão múltipla que este tipo de provas pode exercer na sociedade e na escola contemporânea, compromete o olhar dos docentes sobre a eficácia dos exames como instrumentos objetivos de avaliação dos seus alunos e destes mesmos sobre o cariz equitativo e benéfico das mesmas para a progressão académica (Lemos, Ribeiro e Rocha,

2016).

Porém fica também a ideia que é partilhada pela maioria dos atores relacionados com a educação, de que talvez não tenha que haver um fim dos exames nacionais, mas sim uma necessidade de existir, pelo menos, uma renovação na avaliação externa, pois de acordo com Claudino e Souto (2009, p. 15):

Não é possível imaginarmos uma renovação da educação geográfica se não for acompanhada pela renovação da avaliação [ou seja] não há renovação da avaliação, em disciplinas sujeitas à avaliação externa, se esta permanecer arreigada a velhas práticas e ignorando a evolução dos objectivos da própria disciplina.

Capítulo 4. – Os Exames Nacionais: uma análise macro

Tendo em vista estender a perspetiva sobre os exames nacionais a diferentes realidades, não só sociais, mas também territoriais, optámos por realizar uma análise S.W.O.T. que registasse os pontos fortes, pontos fracos, ameaças e oportunidades, sob a ótica dos vários professores (4) do grupo 420 que faziam parte dos núcleos de estágio do Mestrado em Ensino da Geografia do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário no ano letivo 2016/2017. Estes núcleos de estágio correspondiam justamente à Escola Secundária António Nobre, Porto; Escola Secundária João Gonçalves Zarco, Matosinhos; Escola Secundária Doutor Joaquim Gomes Ferreira Alves, Vila Nova de Gaia e Escola Secundária de Paredes, Paredes.

Esta análise S.W.O.T surge a partir de um trabalho de investigação realizado em co-autoria “Mas, esta prova não avalia conhecimentos!” – O (des)interesse pelos Exames Nacionais”²², onde visamos também apurar de forma transversal a opinião destes docentes relativamente aos exames.

ANÁLISE S.W.O.T. – DOCENTES DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA A		
<i>Pontos Fortes</i>	<i>Pontos Fracos</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliação de conhecimentos e competências; ✓ Maior relevância percentual da avaliação interna na progressão e certificação académicas dos estudantes; ✓ Permite uma diferenciação pedagógica; ✓ Aumento da preocupação com os resultados escolares, funcionando como um mecanismo para a sua melhoria; ✓ Promove uma competitividade saudável entre alunos/professores e escolas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cariz redutor em função da Escola; ✓ (Sub)valorização de conteúdos; ✓ Valorização do “produto” em detrimento do “processo educativo”; ✓ Permite graus de preparação diferentes; ✓ Condiciona a preparação de aulas e o normal funcionamento do ano letivo; ✓ Formalmente, os exames apresentam-se repetitivos e “injustos”, incidindo sobre uma linguagem não abrangente a todos os alunos do país; ✓ Promovem situações de <i>stress</i> em alunos e professores, pondo em causa a qualidade do ensino/aprendizagem. 	Origem Interna (Instituição Escolar)
<i>Oportunidades</i>	<i>Ameaças / Constrangimentos</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ (Poderá promover) uma maior equidade; ✓ Monitorização externa da prática lectiva; ✓ Uniformização da prática docente; ✓ (Poderá) aferir o nível de conhecimento geográfico dos estudantes; ✓ (Contribuirá para a) seriação no acesso ao Ensino Superior. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Preocupação exacerbada com o cumprimento integral da planificação; ✓ Contribui para avaliações falaciosas das escolas, com base nos <i>rankings</i>; ✓ Avaliam mais conhecimentos e menos competências; ✓ Os critérios e a formulação de questões são demasiados espartilhados; ✓ (Poderão) travar o conhecimento dos estudantes. 	Origem Externa (Exames Nacionais)

Ilustração.4. Análise S.W.O.T. de 4 docentes de Geografia dos Núcleos de Estágio FLUP

²² Lemos, P., Ribeiro, S. e Rocha, J. (2016). Mas, esta prova não avalia conhecimentos!” – O (des)interesse pelos Exames Nacionais. Revista de Educação Geográfica | UP, nº.1, p.35-47. Universidade do Porto.

Analisando os resultados obtidos com este inventário conseguimos perceber que persistem preocupações bastante homogêneas e transversais a todos os docentes sobre a relevância e aplicabilidade dos exames, independentemente da realidade em que se inserem, seja ela social ou territorial, uma vez que vamos além da cidade do Porto.

Nos pontos fortes, surgem novos aspetos positivos apontados por estes docentes como é o caso da promoção de uma competitividade saudável e um aumento da preocupação com os resultados escolares.

Nos pontos fracos e ameaças a opinião destes docentes vai muito ao encontro daquela que pudemos aferir nos pontos anteriores com a análise das opiniões dos estudantes e professores da Escola António Nobre, onde se destaca a ideia de que que os exames condicionam a preparação das aulas e do ano letivo, promovem situações de stress e criam uma certa injustiça e desigualdade, bem de como promovem a subvalorização de conteúdos devido a uma preocupação exacerbada com o cumprimento integral da planificação e do programa da disciplina. São, ainda, culpabilizados por avaliarem mais conhecimentos e menos competências, valorizando, por isso mesmo, o produto em detrimento do processo educativo.

Desta feita, podemos chegar a conclusões que automaticamente nos catapultam para uma realidade superior. Esta análise macro permite-nos perceber que os anseios sentidos nos alunos e professores da Escola Secundária António Nobre é mais abrangente e que automaticamente afeta, como defende a literatura científica, toda a comunidade académica, de formas distintas é certo, mas certo é também que quando falamos em exames nacionais e avaliação externa, tanto alunos como professores e ainda família têm a sua opinião e que se por um lado acham que estas provas têm uma relativa importância, por outro é consentâneo que os processos a elas inerentes trazem mais desvantagens do que vantagens, pelo menos no seio académico.

Considerações finais

Findo o presente relatório de estágio, eis que é chegado o momento de tecer algumas considerações finais, não com o intuito de encerrar a discussão, pois relativamente à temática tratada muito haverá a discutir, se tivermos em conta que temos alunos e professores diferentes e que também diferentes são as suas posições e opiniões, relativamente tanto a este tema como a outros de âmbito escolar.

Assim sendo, reservamos este último ponto para dar resposta às questões que nos propusemos responder, confrontando-as com as ideias inicialmente definidas, contribuindo com a experiência que adquirimos, sobre o tema, com a realização deste trabalho.

Em relação à primeira questão: **“Os Exames Nacionais condicionam a prestação dos alunos na avaliação?”** podemos constatar, e indo ao encontro da literatura científica referida que, de facto, os alunos acabam por aprender e aplicar apenas o que é tido mais em conta no exame nacional e, portanto, a sua aprendizagem e prestação será feita de forma redutora, tendo em conta uma pequena parte de um todo que é a Ciência Geográfica. Também os resultados conseguidos através dos inquéritos por questionário nos mostram que há uma maior dedicação dos alunos à matéria que é conteúdo de exame, não só porque é a que tem mais ênfase nas aulas, mas também porque grande parte dos instrumentos de trabalho apresentam exercícios com mais valência para o exame.

A prestação do aluno pode então ficar condicionada, pois como defende o já supra citado autor Froemel (2009) os alunos poder-se-ão dedicar mais afincadamente às disciplinas alvo de exame, pondo em causa todas as outras que não deixam de ser importantes para a prossecução de estudos. Por outro lado, e não obstante isto, autores como Pinto (2001), (Sousa (2014), Serra e Galvão (2014) que acreditam que a preparação para os exames não permite que o aluno adquira aprendizagens significativas, não as podendo também aplicar.

Uma outra questão que nos propusemos responder foi: **“Os Exames Nacionais condicionam a preparação das aulas?”**. De facto pudemos apurar que sim. Gardner (2006) faz-nos crer que tem vindo a aumentar a tendência de ensinar apenas para o “teste”

ou para o exame o que tem vindo a trazer um grande empobrecimento curricular, mas também tem vindo a condicionar o trabalho desenvolvido pelos docentes e alunos nas aulas, pois corroborando também as ideias de Ferreira e Morais (2013), Ventura (2014) e Ortigão e Zucúla (2016) é a preparação e treino para o exame que ocupam grande parte do tempo da aula.

Além destas bases científicas que nos fazem crer que há, de facto, um grande condicionamento na preparação de aulas, temos também os resultados obtidos com a nossa amostra onde, tanto alunos como professores concordam que há uma grande tendência para que as aulas preparem para o exame e nesse sentido acaba por existir um condicionamento do trabalho em consonância com os princípios e objetivos do exame.

Seguidamente foi objetivo analisar e apurar **“De que forma os instrumentos de avaliação dos professores são padronizados pelos conteúdos dos Exames Nacionais?”**. Segundo Fernandes (2014) poderá haver, efetivamente, uma padronização dos mesmos, sendo os exercícios propostos em aula muito semelhantes à tipologia de questões que surgem no exame. Isto levou-nos a concluir que os instrumentos de avaliação passam a ter uma estrutura idêntica à estrutura do exame e as questões são o mais parecido possível com os itens tidos em conta na prova externa, como defende Ventura (2014), o que automaticamente, e indo ao encontro da opinião da nossa amostra cria situações de desigualdade, pois a padronização das aprendizagens não pode ser uma realidade quando temos turmas e alunos diversos e com formas de adquirir conhecimentos e competências diferentes.

Importou, ainda, perceber **“Que relação existe entre o conteúdo curricular de Geografia e os conteúdos valorizados nos exames?”**. Neste ponto destacaram-se na revisão da bibliografia autores como Claudino e Souto (2009), quando revelaram que efetivamente muitas das questões de exame eram desfasadas das orientações legais e do próprio programa, além de que muitas vezes os diversos conceitos eram abordados em exame de forma não prevista no programa para abordagem durante as aulas. Além disto, os seis docentes do grupo de recrutamento 420 da Escola António Nobre que foram alvo do inquérito por questionário, mostraram-se divergentes quanto à sua opinião. A maior parte acha que não existe um desfasamento, porém a pequena parte da amostra (33,3%)

que considera haver um desfasamento defendem que se deve ao facto de o exame ter em conta informação muito pormenorizada que não é passível de aprofundamento em aulas, segundo o programa. Outra situação acontece, como por exemplo o programa pressupor um aprofundamento e um investimento em grande escala de temas que depois são abordados muito superficialmente em exame. Além disto, a análise a análise feita aos vinte e quatro Exames Nacionais de Geografia A, compreendidos na faixa cronológica entre 2006 e 2016, mostraram-nos que de facto há conteúdos no programa que raras vezes ou nenhuma são tidos em conta no exame e que por vezes há um investimento profundo e apressado na lecionação dos conteúdos, que posteriormente não são igualitariamente tidos em conta, pelo menos nos anos analisados.

Admitindo, que quando falamos em vários agentes relativos a um contexto, o consenso é uma tarefa árdua, se não impossível, terminámos com a ideia que a avaliação externa é intrínseca e indissociável ao processo de ensino/aprendizagem e que enquanto função reguladora terá potencial, porém enquanto decisora e modeladora de vidas e aprendizagens concordamos com Fernandes (2014, p.45) quando nos diz que:

...As avaliações externas só poderão contribuir efetivamente para melhorar o ensino e a aprendizagem e o desempenho dos alunos se estiverem plenamente integradas nos sistemas educativos e se, através delas, forem estabelecidos padrões claros a partir dos quais professores e alunos possam trabalhar...

...Assim, as avaliações externas terão que estar focadas no desenvolvimento das capacidades superiores de pensamento, articuladas com as finalidades e objetivos do currículo e orientadas para induzirem práticas de ensino, de avaliação e processos de estudo mais consentâneos com as recomendações decorrentes do conhecimento produzido sobre estas questões.

Só quando todos estes pontos funcionarem como um todo indissociável é que conseguiremos afirmar com toda a certeza que no Sistema de Ensino Português os Exames Nacionais funcionam de forma justa, pertinente e fomentando a igualdade!

Referências bibliográficas

Afonso, A. (2007). Estado, Políticas Educacionais e Obsessão Avaliativa. Revista Contrapontos, volume 7, nº1, p. 11-22

Afonso, A. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. Revista Lusófona de Educação, nº 13, p. 13-29

Alavarse, O., Bauer, A. e Oliveira, R. (2015). Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. Revista Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, v. 41, nº especial, p. 1367-1382

Albuquerque, M. (2011). Século de prática de ensino de Geografia: permanências e mudanças. Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio. 1edição. Porto Alegre, p. 13-30.

Almeida, L. Karpicke, J. e Sousa, H. (2012). A avaliação dos alunos. Questões-chave da Educação, Fundação Francisco Manuel dos Santos, 1ª edição, p. 7-88.

Alves, J. e Machado, J. (2013). Exames: Mitos e Realidades. Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas. Faculdade de Educação e Psicologia; Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH); Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME) e Universidade Católica Portuguesa, Porto, p. 155- 177

Alves, M. Brazão, M. e Martins, O. (2001). Programa de Geografia A 10º e 11º ou 11º e 12º anos. Cursos Científico-Humanísticos de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas, Formação Específica

Aparecida, C., Oliveira, A. e Souza, R. (2008). Avaliação: conceitos em diferentes olhares, uma experiência vivenciada no curso de pedagogia. Faculdade Internacional de Curitiba

Batista, C e Sousa, M. (2016). Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e

Relatórios. Pactor Edições, Lisboa.

Batista, M. (2012). *Habitus e ethos: tempo e espaço em exames de Português*. Dissertação para obtenção de grau mestre em Análise e Intervenção em Educação, apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

Bourdieu, P. e Passeron, J. (1971). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. *Revue française de pédagogie*, vol. 15, p. 39-44

Camilo, H. e Silva, J (2008). *Os testes de escolha múltipla*. *Essências – EDUCARE*, Departamento de Educação Médica da Faculdade de Medicina, Universidade de Coimbra

Chueiri, M. (2008). *Conceções sobre a avaliação escolar*. *Abave: Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 39

Claudino, S. (2011). *Teaching Geography in Portugal: Going back to the future*. *Revista Problems of education in the 21Century*, Vol. 27

Claudino, S. e Souto, X. (2001). *Obstáculo en la innovation de la didáctica de Geografía*. *Atas do Primeiro Colóquio Ibérico de Didática da Geografia*. Disponível em: <http://naulibres.com/content/obstaculos-la-innovacion-la-didactica-geografia>

Claudino, S. e Souto, X. (2009). *Exames de Geografia, programas e inovação didática*. Comunicação apresentada no IV Congresso Ibérico da Didática da Geografia. *Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Grupo de trabalho 11 – Currículo e Formação Docente

Costa, A. e Vigário, A. (2015). *Os testes estandardizados no ensino básico e os efeitos que produzem na qualidade das aprendizagens dos alunos, non desenvolvimento profissional e organizacional*. *Atas do I seminário internacional de Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano*, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto.

Dolkar, D. e Luyten, H. (2010). *School-based assessments in high-stakes examination in Bhutan: a question of trust? Exploring inconsistencies between external exam scores, school-based assessments, detailed teacher ratings and students self-ratings*. *International journal on theory and practice*, vol.16

Esteves, M. e Rodrigues, A. (2012). Exames Nacionais e contextualização no Ensino da História. *Interações*, nº 22, p.136 – 162

Fernandes, D. (2008). *Avaliação Das Aprendizagens e Políticas Educativas: O difícil percurso da inclusão e da melhoria*. Universidade de Lisboa

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Edição Texto Editores, ISBN: 9789724724706

Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Revista Educação e Pesquisa*, Vol. 33, nº3, p. 581-600, São Paulo

Fernandes, D. (2007). Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. *Investigação em educação: Teorias e práticas (1960-2005)*, pp. 261-306. Lisboa Educa.

Fernandes, D. (2014). *Atas do Seminário Avaliação Externa e Qualidade das aprendizagens*, Conselho de Educação Nacional, p. 21-49

Fernandes, D. (2014). *Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 9-32.

Fernández, O. (2013). *Educación ambiental y educación para la ciudadanía desde una perspectiva planetaria*. Estudio de experiencias educativas en Andalucía. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Pablo de Olavide, para a obtenção do grau de Doutor em Educação

Fernández, R. (2009). *Sociogénesis de unadisciplina escolar: la historia*. Edição original em Pomares-Corredor, Barcelona, 1997, versão electrónica, 2009 disponível em: <http://www.nebraskaria.es/wp-content/uploads/2016/09/Sociog%C3%A9nesis...-.pdf>

Ferreira, C. (2015). A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa. *Educação*, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 153-169

Ferreira, S. e Morais, A. (2013). Exigência conceptual do trabalho prático nos exames nacionais: uma abordagem metodológica. *Revista Olhar do professor*, nº 16, p. 149-172

Fialho, N. e Novaes, I. (2010). Descentralização educacional: características e perspectivas. Revista RBPAAE – v.26, n.3, p. 585-602

Fonseca, J. (2010). Escolas, avaliação externa autoavaliação e resultados dos alunos. Dissertação apresentada ao departamento de Educação da Universidade de Aveiro, para obtenção do grau de mestre em Educação

Froemel, J. (2009). La efetividad y la eficacia de las mediciones estandarizadas y de las evaluaciones en educación. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa – Vol. 2, Número 1

Galvão, C. e Serra, P. (2014). Atas do Seminário Avaliação Externa e Qualidade das aprendizagens, Conselho de Educação Nacional, p. 96-108

Gardner, j. (2006). Assessment and Learning. London, Sage Journal

Gomes, A. (2006). Avaliação sumativa interna e avaliação sumativa externa na disciplina de Inglês – coincidências e discrepâncias. Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique, para obtenção do grau de mestre em Administração e Planificação da Educação

González, X. (2002). Coñecemento xeográfico e cultura escolar. Finisterra, nº XXXVII – 74, p. 131-149

González, X. (2007). Didáctica de la Geografía y Currículo Escolar. Conferência Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales. Universitat de Valencia y proyecto Gea-Clío

Grillo, M. e Lima, V. (2010). Por que falar em avaliação? Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, p. 23 – 34. Publicação Eletrônica. Disponível em: <http://www.pucrs.br/orgaos/edipucrs/>

Lagarto, M. (2011). Avaliação formativa e Exames Nacionais. Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente. Lisboa, n.º 3

Landsheere, G. (1979). Avaliação contínua e exames – Noções de Docimologia. Livraria Almedina, Coimbra

Larchert, J. e Gonçalves, A. (2012). Avaliação das aprendizagens. Revista Pedagogia, Módulo 4, Vol. 6.

Leclercq, D. (1986). *La conception des Questions à Choix Multiple*. Bruxelles : Labour

Leitão, I. (2013). OS diferentes tipos de avaliação: avaliação formativa e avaliação sumativa. Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, para a obtenção do grau mestre em Ensino da Filosofia.

Leite, C. (2014). Atas do Seminário Avaliação Externa e Qualidade das aprendizagens, Conselho de Educação Nacional, p. 50- 59

Leite, C. et al. (2013). External School evaluation in Portugal: a glance at the impacts on curricular and pedagogical practices. Instituto de Educação: Centro de investigação em educação da Universidade do Minho

Leite, C. et. al. (2010). Impact and Effects of External Evaluation on Non-Higher Education Schools. Centro de investigação e intervenção educativa

Lemos, P; Ribeiro, S., Rocha, J. (2017) “Mas, esta prova não avalia conhecimentos!” – O (des)interesse pelos Exames Nacionais. Revista de Educação Geográfica |UP, nº.1, p.35-47. Universidade do Porto

Lemos, V. (2014). Atas do Seminário Avaliação Externa e Qualidade das aprendizagens, Conselho de Educação Nacional, p. 72-76

Lima, L. (2006). A Educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, p. 5-67

Luckesi, C. (1995). Avaliação e aprendizagem escolar. São Paulo

Maia, R. (2013). Estudo docimológico dos exames escritos de duas unidades curriculares obrigatórias de um Mestrado Integrado em Psicologia: Psicometria e Psicologia Diferencial. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, para a otenção de grau de mestre em m Psicologia, Psicometria e Psicologia Diferencial

Matos, M. (2011). Funções e tipologias da avaliação das aprendizagens – análise no Ensino Secundário. *Revista Alentejo Educação*, nº 3

Miranda, J. (1982). A docimologia em perspetiva. *Revista da Faculdade de Educação de São Paulo*, vol. 8, nº 1

Moreira, T. (2016). Os exames nacionais de História A e de Geografia A do ensino secundário em Portugal (2005-2015): estrutura, conteúdo e problematização. Dissertação apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, para obtenção do grau de mestre em Ensino da História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Neves, I. e Saldanha, A. (2007). Influência dos exames na recontextualização dos programas: Um estudo centrado na biologia do ensino secundário. *Revista de Educação*, XIV (1), 47-66

Nóvoa, A. (2010). Pedagogia: a terceira margem do rio. *Atas da conferência: Que currículo para o século XXI?* p. 39-61

Oliveira, S. (2015). Ensinar para os exames. *Revista EDUCARE*.

Ortigão, M. e Zucula, A. (2016). Avaliação da aprendizagem e exame: uma revisão bibliográfica. Comunicação apresentada no XII Encontro Nacional de Educação Matemática.

Pellegrino, J. (2009). The Design of an Assessment System for the Race to the Top: A Learning Sciences Perspective on Issues of Growth and Measurement. Exploratory Seminar: Measurement Challenges Within the Race to the Top Agenda Center for K – 12 Assessment & Performance Management

Penteado, E. (1994). *Metodologia do Ensino da História e da Geografia*. Edições Cortez, São Paulo

Pereira L. (2015). “Asas ou Gaiolas?” Da reflexão teórica à prática escolar no ensino da História e da Geografia. Dissertação apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto para obtenção do grau de mestre em Ensino da História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Pinto, A. (2001). Fatores relevantes na avaliação escolar por perguntas de escolha múltipla. *Psicologia, Educação e Cultura*, p. 23-44

Poinha, M. (2012). Os exames e a melhoria das aprendizagens: o discurso de professores de língua portuguesa do 3º Ciclo do Ensino Básico. Dissertação apresentada ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação

Preto, A. (2008). Ensino da Biologia e Geologia no Ensino Secundário: Exames e trabalho experimental. Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Educação e didática das ciências.

Primi, R. et al. (2001). Competências e Habilidades Cognitivas: Diferentes Definições dos Mesmos Construtos. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Vol. 17 nº 2, p. 151-159

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva, ISBN: 9789726622758

Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. Projeto AREA, Universidade de Lisboa

Santos, L. (2014). Atas do Seminário Avaliação Externa e Qualidade das aprendizagens, Conselho de Educação Nacional, p. 135-151

Seixas, P. (2007). Relação teoria-prática nas aulas de Biologia e Geologia do 10º ano de escolaridade: um estudo no contexto da atual reforma curricular. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências Universidade de Lisboa, para obtenção do grau de mestre em Educação

Shepard, L. (1991). Will National Testes improve student learning? *The Phi Delta Kappan*, Vol. 73, nº 3.

Silva, A. (2015). A avaliação formativa como forma de garantir a aprendizagem.

Silva, M. e Herdeiro, R. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. Atas do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII

Sousa, H. (2014). Atas do Seminário Avaliação Externa e Qualidade das aprendizagens, Conselho de Educação Nacional, p. 109-134

Spring (2013). Pros and cons of standardized tests. School and Child Care Search Service, Columbia University

Um estudo de caso na disciplina de Geografia. Dissertação apresentada à Universidade Aberta de Lisboa para obtenção de grau de mestre em supervisão pedagógica

Vargas, F. (2014). Atas do Seminário Avaliação Externa e Qualidade das aprendizagens, Conselho de Educação Nacional, p. 68-72

Ventura, G. (2014). Atas do Seminário Avaliação Externa e Qualidade das aprendizagens, Conselho de Educação Nacional.

Vieira, I. (2013). A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem. Dissertação apresentada à Universidade Aberta de Lisboa para a obtenção do grau de mestre em Supervisão Pedagógica.

Documentos Legais

Comissão Europeia (2010). Exames Nacionais dos alunos da Europa: Objetivos, organização e utilização dos resultados

Despacho Normativo nº 11 de 2003 – Ministério da Educação

Despacho Normativo nº 338/93 – Regime de avaliação dos alunos – Ministério da Educação

IAVE (2014). Instrumentos de Avaliação Externa – Tipologia de itens

Lei de bases do sistema educativo de 1986 – Ministério da Educação

Ministério da Educação (1994). Avaliação Formativa, algumas notas, 1994

Ministério da Educação (2001). Autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas 1974-1999 – continuidade e ruturas

OCDE (2009). Evaluation and assessment frameworks for improving school outcomes. Common policy challenges

Portaria N° 93/2002 de 26 de Setembro – Ministério da Educação

Anexos

Anexo 1 – Inquérito por questionário às duas turmas de 11º ano

Este breve inquérito por questionário surge no seguimento de uma investigação no âmbito do Relatório de Estágio para aquisição do grau mestre em Ensino da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. É seu objetivo apurar a opinião dos alunos de 11º ano de escolaridade da Escola Secundária António Nobre, que se sujeitarão no presente ano letivo (2016/2017) à realização do Exame Nacional de Geografia, relativamente à pertinência do mesmo em relação ao que é lecionado ao longo do ano, bem como a sua perspetiva sobre o impacto do exame na leção das aulas de Geografia e na construção de materiais de avaliação a que são submetidos.

Este inquérito é anónimo e sigiloso e a tua colaboração é de extrema importância. Sé sincero(a), não existem respostas certas, erradas ou formatadas.

Género: Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/>	Idade: _____	Ano de escolaridade: 11º ano <input type="checkbox"/> 12º ano <input type="checkbox"/>
---	-----------------	--

1. Na seguinte escala avalia, de acordo com a tua opinião, a importância dos exames

Nada importantes	Pouco importantes	Importantes	Muito importantes

1.1 Se respondeste "pouco importantes" ou "Nada importantes", diz porquê.

1.2 De acordo com o teu nível de avaliação anterior e tendo em conta a tua opinião, refere agora, para que servem os Exames Nacionais?

2. De acordo com a tua opinião, achas que as aulas te preparam para o Exame Nacional?

Não, de maneira nenhuma	Pouco	Sim, razoavelmente	Sim, muito.

3.1. Depois de responderes à alínea anterior, revela agora de que forma essa preparação ou falta dela foi feita.

3. Os instrumentos de avaliação ou trabalho que realizas em aula/casa versam questões pertinentes e direcionadas para a preparação para Exame Nacional?

Sim

Não

4. Realizas várias vezes exercícios tipo Exame?

Sim

Não

5. Alguma vez sentiste que algum conteúdo foi dado de forma diferente por ser um conteúdo importante para Exame?

Sim

Não

5.1. De que forma foi dado? _____

6. Achas que o facto de o professor ter uma turma de Exame poderá condicionar o seu trabalho?

Sim

Não

6.1. De que forma? _____

7. Enquanto aluno, sentes que estás a "perder" algum conteúdo importante do programa ou que a tua aprendizagem foi direcionada para questões mais relevantes para o Exame Nacional?

Sim

Não

8. Na tua opinião, qual seria o Exame Nacional ideal?

Anexo 2 – Inquérito por questionário aos alunos do 12º ano

Este breve inquérito por questionário surge no seguimento de uma investigação no âmbito do Relatório de Estágio para aquisição do grau mestre em Ensino da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. É seu objetivo apurar a opinião dos alunos de 12º ano de escolaridade da Escola Secundária António Nobre, que se submeteram no passado ano letivo (2015/2016) à realização do Exame Nacional de Geografia, relativamente à pertinência do mesmo em relação ao que foi lecionado ao longo do ano, bem como a sua perspetiva sobre o impacto do exame na lecionação das aulas de Geografia e na construção de materiais de avaliação a que foram submetidos.

Este inquérito é anónimo e sigiloso e a tua colaboração é de extrema importância. Sé sincero(a), não existem respostas certas, erradas ou formatadas.

Género:	Idade:	Ano de escolaridade:
Masculino <input type="checkbox"/>	_____	11º ano <input type="checkbox"/>
Feminino <input type="checkbox"/>		12º ano <input type="checkbox"/>

1. Na seguinte escala avalia, de acordo com a tua opinião, a importância dos exames

Nada importantes	Pouco importantes	Importantes	Muito importantes

- 1.1 Se respondeste "pouco importantes" ou "Nada importantes", diz porquê.

- 1.2 De acordo com o teu nível de avaliação anterior e tendo em conta a tua opinião, refere agora, para que servem os Exames Nacionais?

2. De acordo com a tua opinião, achas que as aulas te preparavam para o Exame Nacional?

Não, de maneira nenhuma	Pouco	Sim, razoavelmente	Sim, muito.

3.1. Depois de responderes à alínea anterior, revela agora de que forma essa preparação ou falta dela foi feita.

3. Os instrumentos de avaliação ou trabalho que realizavas ou em aula/casa versavam questões pertinentes e direcionadas para a preparação para Exame Nacional?

Sim

Não

4. Realizavas várias vezes exercícios tipo Exame?

Sim

Não

5. Alguma vez sentiste que algum conteúdo foi dado de forma diferente por ser um conteúdo importante para Exame?

Sim

Não

5.1. De que forma foi dado? _____

6. O Exame Nacional versou questões e/ou conteúdos que o professor abordou/trabalhou ao longo das aulas?

Sim

Não

7. Achas que o modo como as aulas foram lecionadas facilitaram ou dificultaram a realização do Exame?

Facilitaram

Dificultaram

8. Achas que o facto de o professor ter uma turma de Exame poderá condicionar o seu trabalho?

Sim

Não

9.1. De que forma? _____

9. Enquanto aluno, sentiste que “perdeste” algum conteúdo importante do programa ou que a tua aprendizagem foi direcionada para questões mais relevantes para o Exame Nacional?

Sim

Não

10. Na tua opinião, qual seria o Exame Nacional ideal?

Anexo 3 – Inquérito aos docentes do grupo de recrutamento 420 da Escola/Agrupamento António Nobre

Este breve inquérito por questionário surge no seguimento de uma investigação no âmbito do Relatório de Estágio para aquisição do grau mestre em Ensino da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. É seu objetivo apurar a opinião dos docentes do grupo 420 do Agrupamento de Escolas António Nobre, relativamente à pertinência dos Exames Nacionais de Geografia, sobre a função modeladora de conteúdos que estes poderão ter ou não na sua prática docente, na preparação e gestão do ano letivo e na realização de instrumentos de avaliação para os alunos.

Este inquérito é anónimo e sigiloso e a sua colaboração é de extrema importância. Seja sincero(a), não existem respostas certas, erradas ou formatadas.

Género:	idade:	Ano de escolaridade que leciona atualmente:
Masculino <input type="checkbox"/>	_____	7º ano <input type="checkbox"/> 8º ano <input type="checkbox"/>
Feminino <input type="checkbox"/>		9º ano <input type="checkbox"/> 10º ano <input type="checkbox"/>
		11º ano <input type="checkbox"/> 12º ano <input type="checkbox"/>

1. Na seguinte escala avalie, de acordo com a sua opinião, a importância dos Exames.

Nada importantes	Pouco importantes	Importantes	Muito importantes

- 1.1 Se responder "Pouco importantes" ou "Nada importantes", diga porquê.

- 1.2 De acordo com o seu nível de avaliação anterior e tendo em conta a sua opinião, reflira agora, para que servem os Exames Nacionais?

2. Quando tem turmas que serão alvo da realização de um Exame Nacional, adequa a sua prática docente a esse acontecimento?

Sim

Não

3.1. De que forma?

3. Em anos de exame adequa materiais e conteúdos direcionando-os para as exigências dos Exames Nacionais?

Sim

Não

4. Quando tem turmas que realizarão Exame Nacional, sente maior pressão no desenvolvimento do seu trabalho?

Sim

Não

5.1. Porquê? _____

5. Em situações como as que têm vindo a ser evidenciadas (anos de exame), costuma colocar a ênfase determinados conteúdos por considerar que são mais importantes?

Sim

Não

5.1. Como faz essa seleção?

6. Acha que existe um desfasamento entre os conteúdos curriculares de Geografia e os conteúdos valorizados no Exame Nacional de Geografia?

Sim

Não

6.1. Se sim, de que forma? _____

7. Na sua opinião, qual(ais) é (são) o(s) objetivo(s) dos Exames Nacionais?

8. Na sua opinião, os Exames Nacionais de Geografia, enquanto instrumento de avaliação externa, são um elemento promotor de igualdade ou desigualdade para os alunos?

8.1. Porquê?

9. Na sua opinião, qual seria o Exame Nacional ideal?
