



Avaliação Externa e o Exame Nacional de Geografia A - breve contextualização sobre a sua pertinência.

Júlio Rocha
ISPGAYA
jfiliperochaa@gmail.com

Como citar este artigo:

Julio, R. (2018). Avaliação Externa e o Exame Nacional de Geografia A - breve contextualização sobre a sua pertinência *Revista de Educação Geográfica /UP*, nº.3, p.39-50. Universidade do Porto

ISSN:

2184-0091

DOI:

<https://doi.org/10.21747/21840091/3a2>

Secção:

Intervir

Resumo:

No sistema de ensino, as questões de avaliação sempre tiveram um papel central. Quando falamos em avaliação, de facto surge-nos a ideia de que esta tem tido uma importância crescente na área da educação escolar, na vida dos alunos, mas também na vida de professores e famílias. Aliás, a avaliação surge como indispensável e inerente à escola, pois apresenta-se como forma de julgar o progresso de um aluno e de o situar relativamente aos outros e ao seu desenvolvimento individual, sendo o processo necessário para permitir que o aluno progrida. Neste sentido, começam a surgir diversas conceções ligadas à avaliação, como é o caso da formativa que se distingue da sumativa, com cariz mais rígido e que se prende não com a mediação e diagnóstico de aprendizagens, mas antes como prova de uma aquisição conclusiva de conhecimentos. Neste artigo debruçamo-nos sobre a avaliação sumativa externa, pois é a que tem dado origem a maior controvérsia. Falámos especificamente dos exames nacionais e, mais concretamente, dos Exames Nacionais de Geografia A, sobre os quais se debruçou a nossa investigação. Como conclusão mais pertinente, não contrariando a ideia de que a avaliação é fundamental no sistema de ensino, consideramos que nos moldes em que a avaliação externa, nomeadamente os exames nacionais, estão a ser implementados, rapidamente se tornam injustos e de cariz muito generalista.

Palavras-Chave: Ensino de Geografia, Exames Nacionais, Avaliação Externa.

Abstract: In the education system, evaluation of students' has always played a central role. When we speak of evaluation, in fact we see that it has assumed an increasing importance in the school education, in the life of pupils', but also in the lives of teachers and their families. In fact, the evaluation is indispensable and inherent to school, because it presents itself as a way to judge student's progress and to situate them relative to others and to their individual development, being a necessary process to allow the student progress. In this sense, several conceptions related to evaluation begin to emerge, as is the case of formative that is distinguished from the summative one, with a more rigid character and not related to the mediation and diagnosis of learning, but rather as evidence of a conclusive acquisition of knowledge. In this article, we focus on external summative evaluation, since it is the one that has given rise to the greatest controversy. We talk specifically about the national exams and, more specifically, the National Geography Exam A, on which our investigation was based. As more relevant conclusion, not in contradiction with the idea that evaluation is fundamental in the education system, we consider that in the way external evaluation, namely national exams are being implemented, they quickly become unfair and very generalist.

Keywords: Geography Teaching, National Exams, External Evaluation.

1. Nota Introdutória

Avaliar é um ato natural do homem. Todos somos avaliadores nas escolhas que fazemos e perante o projeto de vida que escolhemos. Avaliar é proceder a uma análise do que foi feito e considerar o que pode ainda ser efetuado, para melhorar ou alterar o rumo de algo (Matos, 2011; Leitão, 2013; Moreira, 2016). Entendida nesta simples definição, a avaliação surge como uma atividade indispensável na vida do homem, associada indubitavelmente à sua natureza e poder sobre si mesmo e sobre os outros e/ou instituições (Fernandes, 2014). Por isso mesmo, a avaliação, em geral, relaciona-se 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 (Ferreira e Morais, 2013). 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).

Quando falámos em sistema educativo e avaliação, não podemos deixar de abordar temas como a Avaliação Externa (AE) e os Exames Nacionais (EN).

Estes assumem uma importância primordial a partir do final da década de 1980 repercutindo um movimento vigente especialmente nos Estados Unidos da América, quando a prática da AE também começa a disseminar-se um pouco por toda a Europa (Afonso, 2007; Santos, 2014; Ferreira, 2015). De acordo com o Ministério de Educação e Ciência, destina-se a aferir o grau de desenvolvimento das aprendizagens do aluno, mediante o recurso a instrumentos definidos a nível nacional, dependendo a conclusão de um curso científico-humanístico da aprovação em todas as disciplinas, algumas das quais requerem a realização de EN (Artigo 17.º da Portaria n.º 244/2011, de 21 de junho). Este tipo de avaliação justifica-se, de acordo com Vaz (2013), pela necessidade de informar o desempenho e os resultados do sistema educativo aos gestores educacionais, famílias e sociedade em geral, com a finalidade de levantar e coligir dados que auxiliem as ações no campo da gestão da política de ensino. Outros autores, como Fernandes (2007a), vão mais longe dizendo que a AE 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 AE sob a forma de EN, sofreram uma contestação muito grande. E esta contestação debruça-se, acima de tudo, sobre a sua finalidade. Para alguns autores (i.e. Afonso, 2007; Fernandes, 2014), os exames consagram o trabalho colaborativo nas escolas e levam a uma gestão responsável do currículo; já para outros (Pacheco et al., 2010; Fonseca, 2010), podem conduzir a um estreitamento, um espartilhamento considerável do mesmo currículo, levando a um aprofundamento inadequado de conteúdos ou à padronização de instrumentos e metodologias. Tudo isto acaba por nos levar a uma perspetiva um pouco dúbia e repleta de prós para uns e de contras para outros, como salientam 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”.

2. Objetivos e Metodologia

A reflexão sobre esta temática surgiu não só pelo debate contínuo que se tem vindo a fazer notar sobre os EN, mas também porque, durante o estágio profissionalizante (do grupo 420, durante o ano letivo 2016/2017), nos debatemos incessantemente com este tema, com a pertinência dos Exames e com o seu cariz promotor de igualdade ou desigualdade. Assim, a investigação foi levada a cabo a partir da formulação de 4 questões:

- 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?
- Que relação existe entre o conteúdo curricular de Geografia e os conteúdos valorizados nos exames?

Ou seja, os objetivos do nosso estudo passam essencialmente por refletir sobre a utilidade dos EN enquanto promotores de igualdade ou desigualdade, refletir sobre o papel uniformizador (ou não) dos exames no trabalho dos professores e aprendizagem dos alunos e aferir a opinião dos

alunos e dos professores sobre os conteúdos fulcrais da Geografia.

O estudo de caso centrou-se na Escola Secundária António Nobre (ESAN), utilizando-se como metodologia a aplicação de inquéritos por questionário aos alunos de duas turmas de 11º ano que se iriam submeter no final desse ano ao EN de Geografia A, aos alunos de 12º ano que se haviam submetido ao mesmo exame no ano letivo anterior e a seis docentes do grupo de Geografia da ESAN.

Procedemos também, enquanto percurso metodológico, à análise de vinte e quatro EN de Geografia A, num período compreendido entre o ano de 2006 e de 2016.

O inquérito referido, de tipo misto, englobou itens de resposta fechada, integrando questões de resposta única, questões de filtro e perguntas abertas que davam ao inquirido a possibilidade de, com as suas próprias palavras, construir a resposta. 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, sendo a única diferença a inclusão de um grupo de resposta múltipla para aferir as turmas que o docente lecionava. Com esta metodologia pretendia-se perceber o desajustamento ou não inerente a estas provas (EN) no Ensino Secundário e perceber o seu impacto na vida de alunos e professores.

3. Breve Revisão da Literatura

Sobre os EN - nos seus vários âmbitos e valências - e sobre a AE, 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 (2007b) refere que em Portugal a primeira AE com impacto na progressão e certificação dos alunos se processa no final da escolaridade obrigatória e a 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. Falamos, designadamente, do cariz aglutinador de vários conteúdos bem como (ainda em termos formais) o predomínio de itens de

resposta múltipla, que levam o aluno a um 'treino exacerbado' de exames de anos anteriores, promovendo em grande parte uma aprendizagem memorística e não de compreensão da relação entre fenómenos (Claudino e Souto, 2009). Neste sentido, também os aspetos legais se revestem de especificidades, quando falamos de um exame que resume um ciclo de estudos e que pode promover ou limitar o acesso ao Ensino Superior.

Segundo Landsheere (1979) os exames devem ser o reflexo do processo de ensino-aprendizagem efetivo. Porém, quando falamos em exames externos uniformizados não podemos ter a certeza de que tal acontece, daí advirem várias manifestações e perspetivas sobre a sua pertinência.

Em primeiro lugar, por vezes responsabilizam-se os exames pelo facto de condicionarem e moldarem as práticas educativas habitualmente utilizadas. Porém, esta perspetiva não é consensual no meio científico. Para alguns autores estas provas nacionais têm sido perspetivadas como documentos muito peculiares que não avaliam aquilo que é suposto avaliarem, testando conteúdos muito específicos e situações pontuais ou particulares e promovendo a desigualdade (Preto, 2008; Fernandes, 2007a, 2009; Vieira, 2013). Para outros, estes instrumentos assumem-se como irremediavelmente necessários no processo de ensino aprendizagem, precisamente pelo facto das realidades das escolas serem tão díspares, heterogéneas e diferentes que se sente a necessidade de existirem EN, onde os nossos alunos são todos avaliados de forma equitativa (Lemos, Ribeiro e Rocha, 2016).

Bourdieu e Passeron (1970) salientam 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 (op.cit.), 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 como Landsheere (1979), os exames

tornam-se instrumentos incontornáveis e tendem a criar resistências para a vida.

Neste seguimento, Alves e Machado (2013) salientam que 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 (e acima de tudo) normalmente se observa uma rutura entre o que é ensinado, o que é aprendido e o que é examinado. Neste sentido, exige-se aos alunos, 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 do EN (Sousa, 2014; Serra e Galvão, 2014). 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). Além disso - e ainda segundo Landsheere (1979) - os exames devem ser o reflexo do ensino efectivado. 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 e se pensa que chegar a um consenso relativamente à aplicação, realização e pertinência destes instrumentos de avaliação não será fácil. Contudo, como referem Alves e Machado (2013) e Fernandes (2007, 2009), 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 disso, estes instrumentos servem ainda para proceder à avaliação das escolas, definindo os seus resultados, no caso português, os tão conhecidos (e injustos) rankings que colocam as escolas em lugares prestigiados ou de menor valor, de acordo com a AE (Afonso, 2007; Sousa, 2012).

Especificamente, o Exame de Geografia acarreta toda esta controvérsia. Claudino e Souto (2009, p. 4), citando Alves, Brazão e Martins (2001), consideram que em Portugal o programa de Geografia A favorece questões que promovem a interrelação 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 (...) permitindo-lhes participar em discussões relativas à organização do espaço e desenvolver atitudes de solidariedade territorial, numa perspectiva de sustentabilidade”.

Contudo, se por um lado é esta perspectiva que se pressupõe fomentar nos alunos nas suas tarefas de aprendizagem quotidianas, é outro tipo de pressuposto que se aplica nos exames. Pois há uma seleção totalmente arbitrária dos conceitos a definir, desde os 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 (Alves, Brazão e Martins, 2001; Gonzaléz, 2002; Claudino e Souto, 2009; Claudino, 2011; Fernández, 2013). Além disso, é comum encontrarmos questões que apelam não só à observação mas também à memorização, implicando respostas de assinalável simplicidade (Claudino e Souto, 2001).

Assim, segundo Moreira (2016), os exames de Geografia A apresentam níveis de exigência bastante baixos, sobretudo ao nível do conhecimento e compreensão, corroborando desta forma a ideia de Claudino e Souto (op. cit.), quando referem que os EN de Geografia A têm cada vez mais adquirido um carácter ‘culturalista’.

A isto se associa o próprio processo ensino/aprendizagem levado a cabo por grande parte dos professores/estabelecimentos de ensino, orientando-se para a preparação dos alunos para o EN, de tal forma que acabam por enveredar pelo ‘treino’ na elaboração de exames anteriores, promovendo a memorização em detrimento de um ensino que valorize a Geografia numa perspectiva reflexiva e motivadora da cidadania ativa (Claudino e Souto, 2009; Souto, 2007; Claudino, 2011).

4. Resultados e Discussão

A nossa amostra compreendia, como já referimos, duas turmas de 11º e 12º anos de escolaridade, englobando, respetivamente, 18 e 19 alunos. Além

disso, foram integrados na amostra seis docentes do grupo 420 do Agrupamento/Escola António Nobre.

Começando pela perspectiva dos alunos relativamente aos EN, pudemos aferir, tal como verificamos em momentos anteriores, que a pertinência dos EN será, provavelmente, o tema mais debatido na escola. No meio científico não é diferente, sendo prova disso as inúmeras reações de investigadores e académicos que já registámos.

Desta forma e com o objetivo de apurar a posição dos estudantes em relação à pertinência dos EN de Geografia A, a primeira questão colocada visava aferir “Para que servem os exames?” (gráfico 1).



Gráfico 1 – Para que servem os Exames?

Os resultados obtidos demonstram 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. Importa neste ponto, salientar também que apesar da maior parte dos alunos considerar esta resposta a mais ajustada à sua perspectiva, há diferenças entre os dois níveis de ensino: o 12º ano, cujos alunos tinham realizado o exame no ano anterior à investigação, obteve um maior número de respostas a partilhar desta ideia relativamente ao 11º ano, com uma diferença de 35 valores percentuais. Refira-se ainda que a resposta com menor ênfase viria a ser “não servem para nada”, mas esta opção foi a menos selecionada por alunos de 12º ano, em detrimento dos alunos de 11º ano.

Seguidamente, questionou-se os alunos sobre a importância de que se revestiam os exames (gráfico 2). Grande parte da amostra optou por caracterizá-los como importantes, com um ligeiro desfasamento em relação aos dois níveis de escolaridade. Como podemos constatar, apesar de ambos os níveis considerarem os exames importantes, o 12º ano, considerando as opções ‘pouco e muito importantes’, indiciam um certo ‘conformismo’ relativamente aos EN.

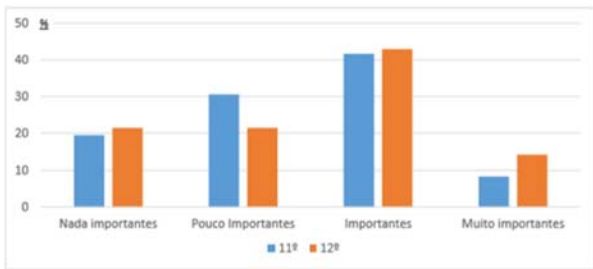


Gráfico 2 – Qual a importância dos Exames?

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 EN da disciplina de Geografia A e se de facto havia a preocupação de preparar as aulas de forma útil para o exame, foram efetuadas três perguntas no inquérito: “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?”

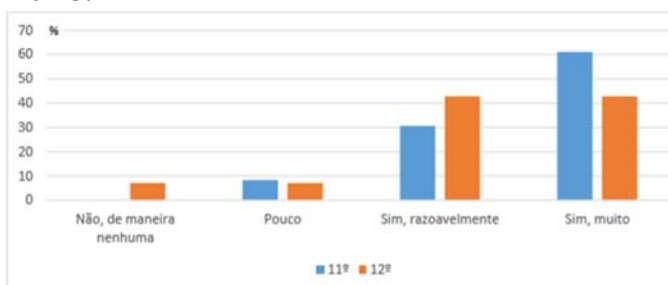


Gráfico 3 – As aulas preparam/preparavam para o Exame?

Os resultados à questão “As aulas preparavam/preparam para o Exame Nacional?” (Gráfico 3) revelam que, indubitavelmente, tanto os alunos de 11º ano como de 12º ano consideram que as aulas lecionadas (pelo menos até ao momento da investigação), tinham como objetivo primordial uma preparação para o EN 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.

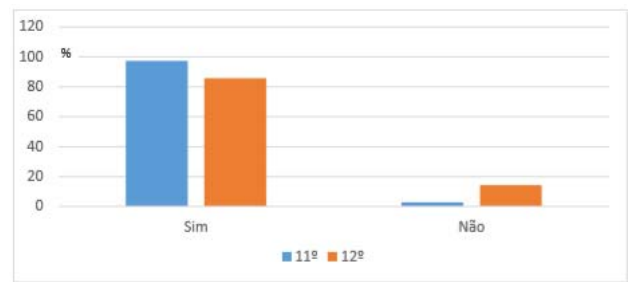


Gráfico 4 – Os Instrumentos de trabalho/avaliação preparam/preparavam para o Exame?

Quando questionados se os instrumentos de trabalho/avaliação preparam/preparavam para o exame (Gráfico 4), 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.

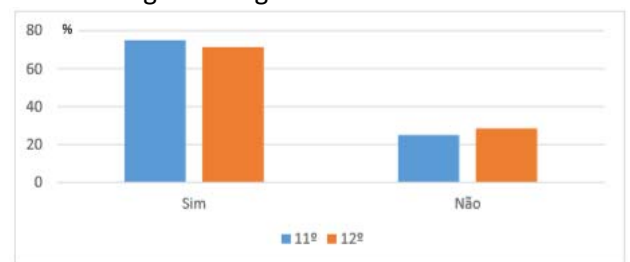


Gráfico 5 – Realizas/realizavas várias vezes exercícios tipo Exame?

Os resultados relativos à questão “Realizavas várias vezes exercícios tipo exame?” (Gráfico 5) 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 em detrimento de outros em anos de exame (gráfico 6).

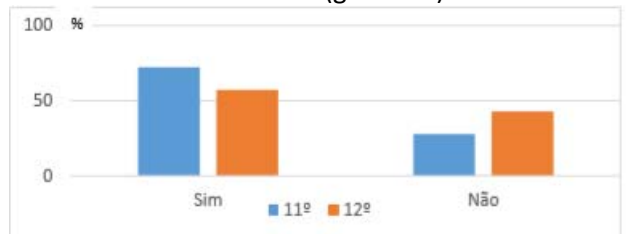


Gráfico 6 – Algum conteúdo foi dado de maneira diferente por ser importante para Exame?

A análise dos resultados relativos à questão “Algum conteúdo foi dado de maneira diferente por ser importante para exame?”, mostra-nos claramente

que os alunos de 11^o ano, estando no momento da investigação a desenvolver a preparação para o EN de Geografia A, consideram que alguns conteúdos foram lecionados de maneira diferente, por poderem ser mais importantes ou frequentemente abordados na prova. O mesmo acontece com os alunos de 12^o 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 abordados os temas, referindo que se pautaram por um ensino pela persistência, pelo aprofundamento desmesurado e treino intensivo em exercícios de aplicação, indo ao encontro do que defendem Pacheco et al. (2010) e Fonseca (2010), que vêm este aprofundamento de conteúdos, assumidos como fulcrais, de maneira infundada, padronizando aprendizagens.

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 7), 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 incita apenas à mera interpretação, repetição e aplicação de conhecimentos.

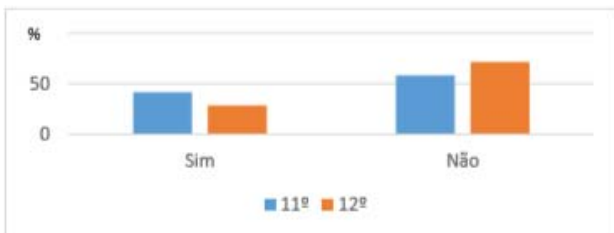


Gráfico 7 – Achas que perdeste algum conteúdo ou que a tua aprendizagem foi direcionada para aspetos relevantes de Exame?

Na sequência destas questões, que apelaram a que os alunos se debruçassem sob o aspeto mais formal das aulas que visavam a preparação para o exame, considerámos importante aferir se o papel e o desempenho do professor era controlado e alterado por ter turmas alvo de exame (gráfico 8).

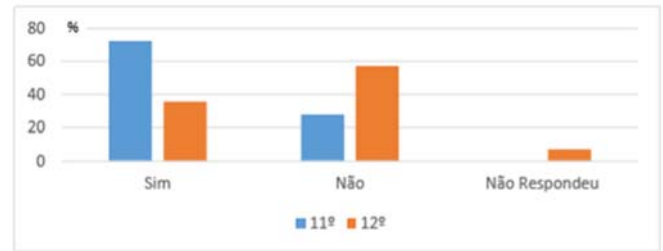


Gráfico 8 - Achas que o facto de o professor ter uma turma de exame poderá condicionar o seu trabalho?

Os alunos de 11^o ano consideram que poderá existir um condicionamento do trabalho docente, corroborando as ideias de Seixas (2007) e Silva e Herdeiro (2008). Neste ponto obtiveram-se justificações bastante pertinentes, salientando os alunos 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 12^o 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 uma maior preocupação e ênfase aos principais conteúdos, os docentes podem e devem ter em conta a grande amplitude e diversidade temática 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 registadas no sentido das respostas entre o 11^o e o 12^o 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 seguinte já apresentam respostas ‘mais conformadas’ ou até de alguma indiferença.

A perspetiva dos professores foi também analisada, iniciando-se (al como foi feito com os alunos) pela importância dos exames. Numa escala que compreendia “nada importantes” a “muito importantes”, a primeira opção foi excluída por todos os docentes como hipótese de resposta e as restantes registaram uma distribuição similar (gráfico 9). 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 se centrarem num percurso de dois anos, em que se prepara apenas o aluno para exame e não para saber efetivamente Geografia.

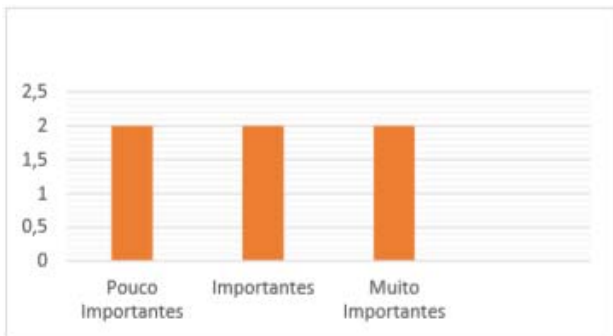


Gráfico 9 – Qual a importância dos Exames?

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.

A sua análise imediatamente nos remeteu para uma resposta afirmativa: os professores não só consideram que os seus trabalhos são modelados e a sua prática adaptada aos alunos que irão realizar exame, como também os materiais produzidos são tidos em conta nesse sentido. Assim, de acordo com as justificações apresentadas, 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, procuramos saber se os docentes consideravam se existe ou não um desfasamento entre o programa/contéúdos curriculares e os contéúdos 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 segundo uma perspetiva demasiado pormenorizada, tendo em conta um nível de profundidade de estudo que é impossível realizar com programas tão extensos.

Após estas questões, inquirimos os docentes sobre as suas ideias específicas relativamente aos EN. Apesar da diversidade de respostas, conseguimos verificar 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, cerca de 66% acreditam que os EN são instrumentos promotores de desigualdade, pois avaliam da mesma forma alunos com oportunidades diversas, tanto a nível escolar como a nível económico-social: 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 aponta como grande problema o défice de objetividade que permanece nas provas de exame, bem como o carácter rebuscado de muitas das questões, impedindo o sucesso de alunos com maiores dificuldades. Para além disto é ainda referido 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.

Para terminar a nossa investigação e após as questões colocadas sobre a pertinência dos exames nacionais para alunos e professores, tentamos perceber se existiria e qual seria então o exame ideal. No que concerne aos alunos, estes foram divergentes nas respostas, tanto no que concerne ao 11º ano como ao 12º ano, privilegiando o exame nos moldes em que o conhecemos.



Gráfico 10 – Qual será para os alunos o exame ideal?

Analisando as respostas dos alunos (Gráfico 10), verificamos que a maioria dos de 11º ano concordara que o ideal seria a inexistência do exame, ou então 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, registando-se o número considerável de alunos que optaram por não responder, idêntico ao daqueles que responderam que nenhum exame seria ideal (cerca de 22%). Ou seja, 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, também diversas, verifica-se que de certa forma vão ao encontro da opinião da maioria dos estudantes (gráfico 11).

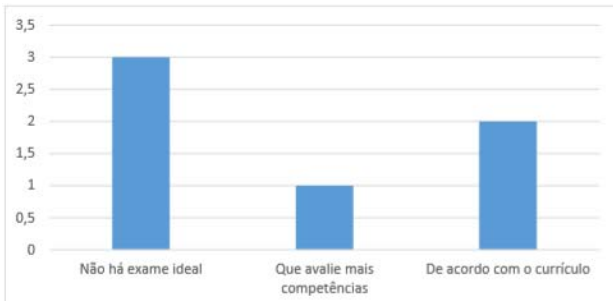


Gráfico 11 – Qual será para os docentes o exame ideal?

A maior parte dos docentes considera não existir um exame ideal, dois dos inquiridos referem que o exame ideal deveria ser elaborado de acordo com o currículo e apenas um considerou que o exame ideal seria aquele que valorizasse mais conhecimentos e competências.

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, partilhada pela maioria dos atores relacionados com a educação, de que talvez não tenham de terminar os EN, mas sim uma renovação da AE. 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 arrefeida a velhas práticas e ignorando a evolução dos objetivos da própria disciplina.

5. Considerações Finais

Este último ponto pretende dar resposta às questões que nos propusemos responder, confrontando-as com as ideias inicialmente definidas.

a) Os Exames Nacionais condicionam a prestação dos alunos na avaliação?

Podemos constatar, indo ao encontro da literatura científica referida, que os alunos acabam por aprender e aplicar apenas o que é tido mais em conta no EN e, portanto, a sua aprendizagem processa-se 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 orientados para o exame.

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

b) Os Exames Nacionais condicionam a preparação das aulas?

De facto, os resultados obtidos levam-nos a responder afirmativamente. Gardner (2006) salienta que tem vindo a aumentar a tendência de ensinar apenas para o “teste” ou para o exame, o que implica um grande empobrecimento curricular, mas também condiciona o trabalho desenvolvido pelos docentes e alunos nas aulas, pois, corroborando também as ideias de Ferreira e Morais (2013), Ventura (2014) e Zucúla e Ortigão (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; 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.

c) 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.

d) 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 referem que 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. 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, mas os que defendem o oposto consideram que tal se deve ao facto de o exame ter em conta informação muito pormenorizada que não é passível ser aprofundada em aula, face à 'dimensão' das metas curriculares. Outra situação, relaciona-se com o facto do programa pressupor um aprofundamento e um investimento em temas que depois são abordados muito superficialmente em exame. Além disto, a análise efetuada aos vinte e quatro EN de Geografia A, entre 2006 e 2016, mostraram-nos que de facto há conteúdos no programa que raras vezes ou nenhuma são abordados e que por vezes há um investimento profundo e apressado na lecionação dos conteúdos, que posteriormente não são igualmente tidos em conta, pelo menos nos anos analisados.

Considerando que 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, pp. 11-22
- 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, pp. 155-177.
- Alves, M.; Brazão, M.; 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.
- Bourdieu, P. e Passeron, J. (1971). La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Revue Française de Pédagogie, vol. 15, pp. 39-44.
- Claudino, S. (2011). Teaching Geography in Portugal: Going back to the future. Revista Problems of education in the 21Century, Vol. 27, pp. 30-38.

- Claudino, S.; Souto, X. (2009). Exames de Geografia, programas e inovação didática. IV Congresso Ibérico da Didática da Geografia. Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Grupo de trabalho 11 – Currículo e Formação Docente.
- Fernandes, D. (2007a). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, Vol. 33, nº3, pp. 581-600,
- Fernandes, D. (2007b). Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. *Investigação em educação: Teorias e práticas (1960-2005)*. Lisboa Educa, pp. 261-306.
- Fernandes, D. (2014). Atas do Seminário Avaliação Externa e Qualidade das aprendizagens dos alunos: questões críticas de uma relação (im)possível, Conselho de Educação Nacional, pp. 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, pp. 9-32.
- Fernández, O. (2013). Educación ambiental y educación para la ciudadanía desde una perspectiva planetaria. Estudio de experiencias educativas. Dissertação apresentada à Universidade de Pablo de Olavide, para a obtenção do grau de Doutor em Educação.
- 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
- 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 efectividad y la eficacia de las mediciones estandarizadas y de las evaluaciones en educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa – Vol. 2, Número 1*, pp. 10-28.
- Landsheere, G. (1979). Avaliação contínua e exames – Noções de Docimologia. Livraria Almedina, Coimbra.
- 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). Avaliação Externa e a melhoria das aprendizagens – uma relação compatível? Atas do Seminário Avaliação Externa e Qualidade das aprendizagens: Avaliação Externa, avaliação interna e aprendizagem escolar. Conselho de Educação Nacional, pp. 50- 59.
- Pacheco, J., Leite, C.; Fernandes, P.; Mouraz, A.; Sampaio, M.; Gonçalves, E.; Figueiredo, C. (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.
- Matos, M. (2011). Funções e tipologias da avaliação das aprendizagens – análise no Ensino Secundário. *Revista Alentejo Educação*, nº 3, pp. 31-43.
- 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.
- Pinto, A. (2001). Fatores relevantes na avaliação escolar por perguntas de escolha múltipla. *Psicologia, Educação e Cultura*, 5 (1), pp. 23-44.
- 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.
- Santos, L. (2014). O que fazer com os resultados da Avaliação Externa? Atas do Seminário Avaliação Externa e Qualidade das aprendizagens: Avaliação Externa, avaliação interna e aprendizagem escolar. Conselho de Educação Nacional, pp. 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.

Silva, M.; Herdeiro, R. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis, 17p.

Sousa, H. (2014). O que fazer com os resultados da Avaliação Externa? Atas do Seminário Avaliação Externa e Qualidade das aprendizagens: Avaliação Externa, avaliação interna e aprendizagem escolar. Conselho de Educação Nacional, pp. 110-134.

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

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.

Zucula, A.; Ortigão, M. (2016). Avaliação da aprendizagem e exame: uma revisão bibliográfica. Comunicação apresentada no XII Encontro Nacional de Educação Matemática, São Paulo, pp. 1-12.