



## “Mas, esta prova não avalia conhecimentos!” – O (des)interesse pelos Exames Nacionais

Paulo Lemos

Faculdade de Letras da Universidade do Porto  
pmlemos@letras.up.pt

Salomé Ribeiro

Escola Secundária António Nobre.  
msribeiro@ae-anobre.pt

Júlio Rocha

Faculdade de Letras da Universidade do Porto  
up200806273@letras.up.pt

Como citar este artigo:

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

ISSN:

2184-0091

DOI:

<https://doi.org/10.21747/GeTup/1a3>

Secção: Refletir

**Resumo:** Por muito que se possa argumentar sobre a importância dos Exames Nacionais para avaliar o sucesso/insucesso dos alunos e aferir a qualidade do ensino (português), todos temos consciência que não há sistemas de avaliação perfeitos e os que possuímos dividem a comunidade escolar, sendo perspetivados como mais (in)justos e (in)verosímeis.

Partindo de duas questões problemáticas - “Em que medida é que os Exames Nacionais refletem uma conceção problematizadora para os nossos alunos?” e “Preparam-se as aulas e o ano letivo em função dos Exames Nacionais ou das prioridades e das dificuldades das nossas turmas?” - os alunos do 11º ano de escolaridade da Escola Secundária António Nobre (Porto) e os docentes de Geografia da mesma instituição manifestaram as suas posições relativamente ao tema em causa, os primeiros através de um inquérito por questionário e os segundos através de uma breve análise SWOT.

Embora com reações, opiniões e perspetivas muito diferentes, uma coisa é certa: a avaliação assume-se como um elemento integrante e regularizador da prática educativa. Nesta medida, o melhor que poderemos fazer é encarar os Exames Nacionais dos Ensinos Básico e Secundário numa perspetiva de sucesso, de progressão e de prossecução dos objetivos individuais de cada aluno e não julgados como meros agentes de seleção, de exclusão e de insucesso.

**Palavras-Chave:** Geografia; Exames Nacionais; Currículo; Ensino Secundário

**Abstract:** As much as we can argue about the importance of the National Examinations to evaluate the success / failure of the students and to assess the quality of the teaching (Portuguese), we are all aware that there are no perfect evaluation systems and the ones that we have divide the school community, being perceived as more (un) fair , more (un) truthful. Starting from problematic questions such as "To what extent do the National Exams reflect a problematizing conception for our students?" Or "Are the classes and the school year prepared based on the National Exams or the priorities and difficulties of our classes? ", both the students of the 11th year of education at the António Nobre Secondary School (Porto), through the application of a questionnaire survey, and the teachers of the Geography discipline of the same institution, through a brief SWOT analysis, expressed their positions on the subject in cause.

It should be emphasized that, although with very different reactions, opinions and perspectives, one thing is certain: evaluation is an integral and regularizing element of educational practice.

To this extent, the best we can do is to look at the National Examinations of Basic and Secondary Education in a perspective of success, progression and pursuit of the individual goals of each student and not judged as mere agents of selection, exclusion and failure.

**Keywords:** Geography; National Exams; Curriculum; High School;

### **1. Nota Introdutória - Exames Nacionais: Endeusados ou Diabolizados?**

Há quem valorize os Exames Nacionais, os leve a sério e os considere fundamentais, considerando "(...) que o sistema educativo se [torna] com eles mais rigoroso, mais transparente e mais ligado à comunidade" (Fiolhais, 2012, p.10). Mas há também quem os desacredite, encarando-os como um (grave) empecilho ao processo de ensino-aprendizagem, já que condicionam e, em grande parte, controlam e limitam a prática docente. Independentemente da postura adotada, a verdade é que se foi desenvolvendo

(...) na sociedade, nos decisores políticos e no meio educativo em geral, a crença de que os exames e os testes escritos proporcionam uma

avaliação mais rigorosa, mais justa e mais equitativa, porque medem resultados de aprendizagem e hierarquizam os alunos em função do seu mérito (Ferreira, 2015, p.158).

Neste artigo, discutem-se as realidades multifacetadas que têm caracterizado os Exames Nacionais em Portugal, não só a partir de uma breve contextualização teórica sobre o tema, como também apresentando a ótica de duas turmas de 11º ano de escolaridade da Escola Secundária António Nobre (que no presente ano letivo se enfrentam com estas provas nacionais a, pelo menos, duas disciplinas) e a opinião crítica e reflexiva dos docentes de Geografia da mesma escola.

## 2. Objetivo(s) e Metodologia(s)

Foi a partir da frase proferida por um aluno nosso – “Mas, esta prova não avalia conhecimentos!” – após a receção da 1ª Prova de Avaliação (elaborada com base em questões dos Exames Nacionais de Geografia A disponíveis no I.A.V.E. – Instituto de Avaliação Educativa. I.P.), que decidimos refletir sobre um tema que todos os anos é alvo de discussão na comunidade escolar, nos mass media e na sociedade em geral. Neste contexto, pretende-se: relacionar a perspetiva tanto dos alunos do Ensino Secundário, como dos docentes de Geografia sobre os Exames Nacionais com a real utilidade e objetivo destes; refletir sobre os Exames Nacionais enquanto instrumento de igualdade ou desigualdade de oportunidades e, ainda, (re)pensar a utilidade destes instrumentos de avaliação externa para as escolas, alunos e professores, assim como para as Universidades.

Na concretização destes objetivos, e após leitura e interpretação de bibliografia diversa sobre a temática em causa, foi aplicado um inquérito por questionário constituído por cinco questões fechadas (três dicotómicas e duas de múltipla escolha), para recolha de dados junto das duas turmas que constituíram a nossa amostra (em anexo). Este foi alvo de tratamento estatístico e representação gráfica, sendo os resultados apresentados subsequentemente, na secção “Resultados e Discussão”. Como a realidade dos Exames Nacionais afeta de igual modo os professores que lecionam as disciplinas sujeitas a prestação destas provas, solicitámos aos docentes de Geografia A o preenchimento de uma grelha contemplando os quatro itens fundamentais de uma análise S.W.O.T. (Strengths - Forças, Weaknesses - Fraquezas, Opportunities - Oportunidades e Threats - Ameaças/Constrangimentos). Esta metodologia possibilitou-nos: aferir ou, pelo menos, clarificar, o seu grau de (des)conformidade com a realização destas provas no Ensino Secundário; visualizar e compreender estrategicamente a simbiose de fatores internos e externos na influência que possuem na vida e na vivência escolar da comunidade estudantil. No reforço destes dois procedimentos iniciais, encontra-se um terceiro, no qual se dá a conhecer, através da informação disponibilizada no site do Ministério da Educação e

Ciência (M.E.C.), a posição que a escola ocupa no ranking dos resultados dos Exames Nacionais a nível nacional e regional.

## 3. (Breve) Revisão da Literatura

Nos últimos anos tem-se agudizado e reiterado o debate sobre a problemática dos Exames Nacionais na vida e no percurso escolar dos nossos estudantes. Como que subjugados a um destino fatídico que baloiça sempre entre o sucesso e o fracasso, estas provas dotam-nos inexoravelmente 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. Como refere Pacheco (2012, p. 07), “(...) a avaliação inscreve-se de forma autoritária nas expectativas dos sujeitos, estabelecendo mecanismos próprios que conduzem ao sucesso/insucesso [pelo que] contribui de forma decisiva para as culturas da ansiedade, frustração e decepção”.

Na verdade, esta ‘política’ dos Exames Nacionais é um facto em larga maioria dos países europeus (Rosenkvist, 2010), o que traduz a tendência de globalização também no domínio da Educação Escolar (Dale, 2004), sendo os exames perspetivados como um importante instrumento para se obter informação sobre o desempenho escolar dos alunos, proceder à avaliação das escolas – e os resultados, no caso português, definidores dos tão injustos ‘rankings’ – e do sistema educativo, já que são provas estandardizadas e se baseiam em metas curriculares pré-estabelecidas (Afonso, 2009; Sousa, H., 2012).

No entanto, é importante compreender que para os alunos esta tarefa não é fácil, principalmente porque lhes é exigido um empenho, audácia e cuidado acrescidos 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). É igualmente uma tarefa inerente à escola e aos professores, que não deixa de criar uma certa ansiedade, porque, como referem Lopes e Braña López (2010, p. 101), é através “da

performatividade e da responsabilidade (*accountability*) que serviços sociais como a educação são padronizados, calculados, qualificados e comparados, em uma dinâmica na qual os conhecimentos legitimados dos estudantes passam a ser vistos como idênticos aos resultados dos testes que o representam”.

Acresce ainda o papel dos pais, que parecem assumir especial importância nesta etapa da vida dos seus filhos. Num momento em que aumenta a exigência e o apelo aos conhecimentos adquiridos dos estudantes, a presença constante dos pais na sua vida, valorizando e acompanhando o seu percurso escolar, apreciando a sua evolução e dotando-o do bem-estar emocional, ajudam, certamente, a minorar a tão carismática carga de ansiedade que marca a realização dos Exames Nacionais (Kreppner, 2000; Sampaio, 2011). Porém, para grande maioria da comunidade estudantil, a realidade que se presencia é o reverso da que foi descrita: alguns pais que preocupam-se em exigir dos seus filhos/educandos resultados escolares bastante satisfatórios sem, contudo, os acompanharem, escutarem e auxiliarem no seu percurso escolar e processo de ensino-aprendizagem, o que se repercute muito facilmente no aumento do seu nível de stress, contribuindo para minorar a expectativa de (poder) obter um bom resultado nas provas nacionais (Carvalho, 2010; Oliveira, 2010; Picanço, 2012; Sousa, 2012).

Esta heterogeneidade de realidades tem motivado uma preocupação crescente da comunidade escolar e muito especialmente dos professores, que começam a estar cada vez mais conscientes, desassossegados e atentos ao papel que desempenham. Muito particularmente porque “assumem uma grande responsabilidade em ajudar os alunos a aprender e a chegar ao sucesso” (Rodrigues, 2014, p. 23), preparando-os psicologicamente e sobretudo cientificamente para a realização (com sucesso) dos Exames Nacionais, que acabam também, consciente ou inconscientemente, por influenciar e moldar a ação pedagógica docente. Crê-se, por isso mesmo, que “a [sua] existência (...) parece justificar o modo como os professores desenvolvem a sua acção quotidiana” (Melo, 2007a, p. 87), uma vez que tendem a adaptar as suas aulas, a forma como as preparam e lecionam, em virtude daquilo que é (ou que pode ser) mais avaliado nestas provas. Assim, ocorre uma

marginalização de conteúdos curriculares que até poderiam ser bem mais interessantes e significativos, no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem para os alunos, mas que por não serem testados com tanta frequência nos Exames Nacionais da disciplina são dotados à irrelevância, ao esquecimento. Aliás, esta problemática agudiza-se ainda mais quando, num confronto direto entre as finalidades e os objetivos preconizados no currículo da disciplina e aqueles cuja aprendizagem os exames se propõem a avaliar, são estes últimos os que parecem ter mais poder persuasor sobre os comportamentos e as atitudes das escolas e principalmente dos professores e dos alunos. Tratando-se de uma avaliação nacional e externa à instituição escolar, docentes e comunidade estudantil tendem a definir um percurso de ensino-aprendizagem que lhes permita alcançar o maior sucesso possível, já que feliz ou infelizmente “apenas o conhecimento medido pelos exames nacionais parece ser tido em conta nas escolas e já não tanto as metas ambiciosas de construção de competências pelos alunos, a partir dos conhecimentos que adquirem em contexto escolar” (Rodrigues & Esteves, 2012, p. 144).

Com uma enorme capacidade de condicionar, mudar e até moldar as práticas educativas usualmente utilizadas, estas provas nacionais têm sido perspetivadas por vários autores como documentos muito peculiares que não avaliam aquilo que é suposto avaliarem, testando conteúdos muito específicos e situações pontuais ou particulares (Preto, 2008; Alves, 2014; Fernandes, 2009; Fernandes, 2007; Vieira, 2013). Ou seja, os Exames Nacionais acabam por sobrevalorizar determinados conteúdos pontuais e subvalorizam outros, considerados inclusive relevantes e fundamentais no processo ensino-aprendizagem, não sendo assim o reflexo do ensino realizado, do que é realmente apre(e)ndido e efetivamente examinado (Alves, 2014; Landsheere, 1979). Como referem Guimarães e Morgado (2016, p. 388),

“(...) há uma interação entre as políticas avaliativas e as políticas curriculares, de forma que os testes standardizados utilizados para a avaliação final da educação básica têm estruturado estratégias de conformação dos currículos do ensino secundário (...) os quais interferem na construção autónoma dos projetos

pedagógicos das instituições educativas, devido ao atendimento dos requisitos impostos pelos instrumentos avaliativos, exercendo um controle direto sobre os conteúdos curriculares e processos de avaliação realizados nas escolas (...)"

Embora concordemos com toda a argumentação suprarreferida e, mais ainda, com Fernandes (2009) e Alves (2010) quando referem que se deve investir muito mais nas avaliações que são desenvolvidas por docentes nas salas de aula, pois é aí que se pode e deve aprender, acreditamos também numa outra vertente benéfica da aplicação destas provas nacionais que raramente é mencionada, mas que nos parece útil e crucial realçar. É verdade que, segundo alguns autores, os Exames Nacionais têm o poder de acentuarem as disparidades em detrimento da promoção da igualdade, fruto de uma educação heterogénea a nível nacional (CNE, 2016; Morais, 2006, Seabra, 2009). Mas, 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. Como referem Alves (2010), Fernandes (2009) e Fernandes (2007), 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. Um acesso que na verdade nem sempre é justo para os candidatos, já que estas provas de ingresso, embora corrigidas e classificadas sob os mesmos cânones, apresentam "(...) uma distorção injusta e, por isso, preocupante, no acesso ao Ensino Superior" (CNE, 2015, p. 64), sobretudo porque é notória a 'inflação' dos resultados escolares:

"(...) ano após ano, são muitas as escolas que inflacionam um ou dois valores acima do desvio médio a nível nacional (e, no sentido contrário, escolas que deflacionam um ou dois valores). O que significa que dois alunos com prestação idêntica nos exames nacionais facilmente podem ter discrepâncias de dois (ou até quatro) valores nas suas notas internas, consoante a escola frequentada" (CNE, 2015, p. 65).

De qualquer modo, se pretendemos que o sistema escolar admita um ensino adaptado à realidade de cada escola, ajustando-o às características dos alunos e do meio em que se insere, tal como se infere do perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (em discussão pública até 13 de março de 2017), a existência de instrumentos de avaliação externa deve ser relevada, mas repensada a sua estrutura. Aliás, só assim será possível "garantir um perfil comum de saída para todos os alunos no final do ensino secundário, independentemente da via de ensino escolhida (científico-humanística, profissional ou artística), para garantir permeabilidade entre percursos e a legítima aspiração de prosseguimento de estudos para todos"<sup>1</sup>.

Desta forma, há que discutir os objetivos e as funções/finalidades dos Exames Nacionais e como se poderão tornar mais efetivos: (1) na avaliação do desempenho escolar, aprovação dos alunos e consequente seriação no acesso ao Ensino Superior, motivando-os a ultrapassar as suas dificuldades e cumprirem as suas metas (Moreira, 2016); (2) na avaliação, através das classificações finais obtidas nos Exames Nacionais, das escolas e dos professores, (3) com a finalidade de recolher informação sobre o sistema educativo e tomar decisões em termos de Política Educativa e Currículo.

Concluindo, apresentamos alguns aspetos que nos parecem cruciais ao nível das várias perspetivas associadas aos Exames Nacionais, em Portugal.

Em primeiro lugar, embora o Ministério da Educação e Ciência infira que a avaliação dos alunos, onde se enquadra a realização de Exames Nacionais, é um processo contínuo, permanente e inerente à atividade docente, quer do ponto de vista pedagógico quer do ponto de vista administrativo e regulamentar, acreditamos que seria benéfica uma mudança do atual modelo de avaliação: como é do conhecimento comum, a realização dos Exames Nacionais no Ensino Secundário para ingressar no Ensino Superior, embora úteis e cruciais na medida em que funcionam como "bilhete de entrada" na Universidade, acabam por prejudicar a aprendizagem dos alunos durante o ano letivo.

1

[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/informacoes\\_escolas/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/informacoes_escolas/perfil_dos_alunos.pdf)

Nesta medida, defendemos que estas provas deveriam servir apenas para avaliar o Ensino Secundário e não para garantir o ingresso na Universidade, já que, a nosso ver, estas provas subvertem toda a aprendizagem durante o ano (Claudino & Xosé, 2009). Ou seja, esta sua característica marcadamente seletiva “poderá atenuar-se ou mesmo desaparecer se o sistema se tornar mais equilibrado e mais aberto. Portanto, a função de certificação das aprendizagens dos alunos ganharia maior relevância do que a função seleção” (Fernandes, 2013, p. 113).

Por outro lado, esta postura poderia ajudar a diminuir o ‘peso’ dos rankings supostamente científicos das escolas, criando condições para a definição de projetos educativos escolares verdadeiramente focados nos alunos, que não motive os encarregados de educação a escolher o estabelecimento de ensino pelas classificações obtidas em instrumentos de avaliação sumativa externos, ou seja, baseados apenas numa única medida de desempenho, mas pela filosofia e prática educativas que realmente se adequam às características dos seus filhos e às exigências da sociedade atual, favorecendo uma pedagogia construtivista orientada para os valores que devem pautar a cultura de escola, de acordo com

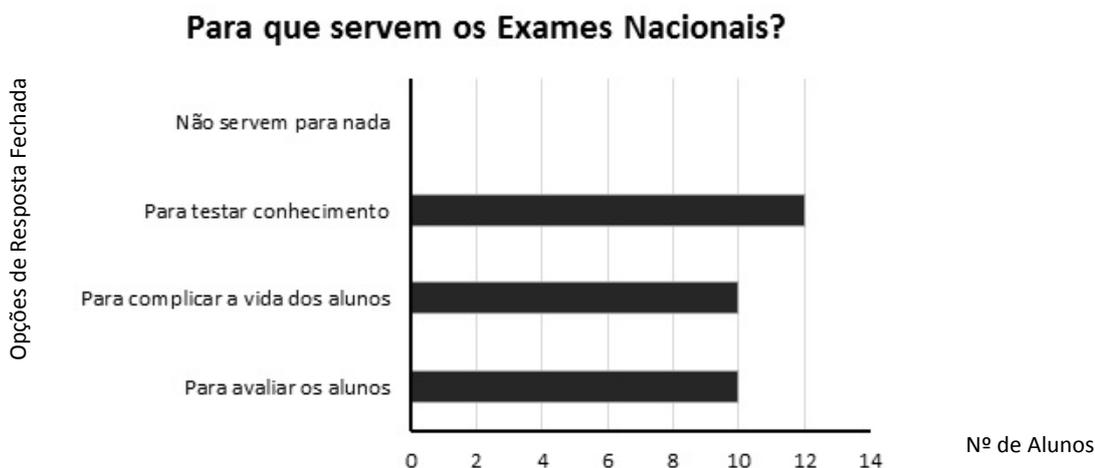
“(…) um perfil de saída para todos os jovens no final da escolaridade obrigatória, que lhes permita continuar a aprender ao longo da vida, independentemente da diversidade de públicos escolares e de percursos formativos por que tenham optado no ensino secundário, e responder aos desafios sociais e económicos do mundo atual, alinhados com o desenvolvimento de competências do século XXI” (Despacho n.º 9311/2016).

#### 4. Resultados e Discussão

A nossa amostra, composta por um total de 32 alunos, é constituída pelas duas turmas (LH1 e LH2) do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades do 11º ano de escolaridade da Escola Secundária António Nobre. O género masculino destaca-se com mais 18 valores percentuais do que o género feminino (59% e 41%, respetivamente), integrando-se 56% dos alunos inquiridos na turma LH1.

Considerando a primeira questão do inquérito – “Para que servem os Exames Nacionais?” – os alunos reconhecem que estas provas são importantes, pelo facto de testarem o conhecimento que lhes foi transmitido e consolidado ao longo do ano letivo. Aliás, o Gráfico 1 comprova isso mesmo, verificando-se que os inquiridos preteriram a opção “Não servem para nada” em detrimento das restantes que consideraram ser as razões que melhor comprovam a existência de Exames Nacionais. Contudo, numa fase posterior de discussão, um considerável número de estudantes salientaram que o grau de dificuldade destas provas tem interferido na sua média final de Ensino Secundário, revelandouma certa preocupação com o facto, já que estas provas podem prejudicar ou até colocar em causa o seu ingresso no curso de Ensino Superior que desejam (Alves, 2014; Claudino & Xosé, 2009; Fernandes, 2013).

Indo ao encontro das respostas plasmadas no Gráfico 1, as questões seguintes do inquérito – “As aulas fazem a preparação necessária para os Exames Nacionais?” e “Os instrumentos de avaliação versam as questões de Exame?” – tinham como objetivo estrutural apurar (ou pelo menos compreender) 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. Mais de 90% da nossa amostra respondeu afirmativamente a ambas as questões, o que, a nosso ver, comprova a preparação que os docentes da disciplina incutem aos seus estudantes ao longo do ano letivo, com o objetivo de os preparar psicologicamente e sobretudo cientificamente para o momento de avaliação externa. Repare-se que do total dos inquiridos, 29 acordaram quanto à questão “As aulas fazem preparação para os Exames Nacionais?” e somente 3 consideraram que as sessões letivas e os instrumentos não produzem o efeito devido no seu processo de ensino-aprendizagem. Ademais, quanto à criação e adaptação dos instrumentos de avaliação às provas nacionais, apenas 6,2% dos inquiridos revelam uma discordância sobre a forma como estas são elaboradas e corrigidas, podendo ir ao encontro das premissas defendidas Fernandes (2009) e por Ferreira e Morais (2013).



**Gráfico 1** – Resposta à primeira questão do Inquérito por Questionário (Anexo 1)

Indo ao encontro das respostas plasmadas no Gráfico 1, as questões seguintes do inquérito – “As aulas fazem a preparação necessária para os Exames Nacionais?” e “Os instrumentos de avaliação versam as questões de Exame?” –tinham como objetivo estrutural apurar (ou pelo menos compreender) 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. Mais de 90% da nossa amostra respondeu afirmativamente a ambas as questões, o que, a nosso ver, comprova a preparação que os docentes da disciplina incutem aos seus estudantes ao longo do ano letivo, com o objetivo de os preparar psicológica e sobretudo cientificamente para o momento de avaliação externa. Repare-se que do total dos inquiridos, 29 acordaram quanto à questão “As aulas fazem preparação para os Exames Nacionais?” e somente 3 consideraram que as sessões letivas e os instrumentos não produzem o efeito devido no seu processo de ensino-aprendizagem. Ademais, quanto à criação e adaptação dos instrumentos de avaliação às provas nacionais, apenas 6,2% dos inquiridos revelam uma discordância sobre a forma como estas são elaboradas e corrigidas, podendo ir ao encontro das premissas defendidas Fernandes (2009) e por Ferreira e Morais (2013).

Mesmo com um número residual de inquiridos a responderem negativamente às questões

suprarreferidas, a análise das questões dicotómicas anteriores permite-nos deduzir que os alunos consideram que de facto há uma grande preocupação e esforço por parte dos docentes em adaptar as suas aulas e os conteúdos curriculares da disciplina, bem como o método de avaliação da mesma, aos requisitos dos Exames Nacionais. Contudo, a existência de respostas negativas fazem-nos (re)lembrar que esta adoção pedagógica permite dar alento a um certo condicionamento do trabalho docente e a um determinado “enquadramento dos conhecimentos” transmitidos aos alunos, que parecem não poder sair daquele molde, o que na grande maioria das vezes acaba por menosprezar (infelizmente) partes integrantes dos conteúdos disciplinares (Melo, 2007a, Preto, 2008; Alves, 2014; Fernandes, 2009; Fernandes, 2007; Vieira, 2013). Neste sentido existe como que um ensino orientado para as provas, o que “origina uma aprendizagem apressada, fazendo com que os professores se tornem em meros funcionários do ato pedagógico que acontece na sala de aula (...) e como se tornam em fatores de recentralização do currículo, os testes condicionam a autonomia pedagógica dos professores (...)” (Pacheco e Marques, 2015, p.44).

Mais ainda, a pergunta seguinte – “Os Exames Nacionais avaliam conhecimentos transmitidos nas aulas?” – revela que os alunos possuem uma opinião díspar daquela que é salientada por autores como Melo (2007a), Rodrigues & Esteves

(2012) ou Vieira (2013), que criticam o esquecimento propositado com que professores e escolas dotam as metas de construção de competências apreendidas pelos seus alunos, a partir dos conhecimentos que alcançam em contexto escolar, em prol da sobrevalorização que as instituições escolares parecem dotar os Exames Nacionais. Assim sendo, os nossos alunos consideram que (a esmagadora maioria d)os Exames Nacionais testam conhecimentos transmitidos nas aulas, o que apenas 2 dos inquiridos contestam, pois acreditam que estas provas apresentam conteúdos parcial ou completamente desfasados dos que são lecionados nas aulas da disciplina. Ou seja, e mais uma vez, a minoria dos alunos que responderam negativamente à questão (6,2%) alertam-nos para a chamada de atenção de Claudino & Xozé (2009), que referem que estas provas são peculiares, capazes de testar conhecimentos atuais através de eventos recentes que ocorreram, e que embora relevantes para o conhecimento e evolução da

ciência (neste caso, geográfica), não foram retratados em contexto de sala de aula agravando a incompreensão e comprometendo o sucesso dos nossos alunos em contexto de Exame Nacional.

Para finalizar, tentou-se apurar qual seria, de acordo com a opinião dos estudantes, o exame ideal (Gráfico 2). De entre um grupo restrito de opções, observa-se um pequeno nível de abstenção dos alunos relativamente à questão. Contudo, a grande maioria respondeu que o exame ideal seria a sua inexistência, enquanto outros optaram por argumentar que seriam preferíveis exames com consulta ou que estes fossem apenas constituídos por questões de escolha múltipla. Realçam, ainda, que estes documentos de avaliação poderiam centrar-se mais nos conteúdos que efectivamente são lecionados nas aulas, bem como consideram que as cotações associadas a estas provas deveriam ser (re)distribuídas de uma forma mais justa, o mesmo se replicando certamente aos critérios de correcção e de classificação.



Gráfico 2 – Resposta à quinta questão do Inquérito por Questionário da Amostra

Face às opiniões da comunidade estudantil, foi nossa preocupação perceber igualmente a visão dos docentes da disciplina bienal de Geografia A (muitos deles corretores de Provas Nacionais) sobre a mesma problemática. A metodologia utilizada, como referimos, consistiu numa avaliação, sob a sua perspectiva, dos Pontos Fortes, Pontos Fracos, Oportunidades e Ameaças ou Constrangimentos (análise SWOT) associados à

aplicabilidade e relevância destes documentos nacionais.

O documento que se segue (Quadro 1) representa uma síntese das perspetivas de 4 docentes dos Núcleos de Estágio do Mestrado em Ensino da Geografia do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário do Departamento de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

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

**Quadro 1** – Análise S.W.O.T realizada com a contribuição reflexiva e crítica de quatro docentes de Geografia A

Uma (pequena e) breve reflexão permite aferir que esta é uma das temáticas da área da educação que não reúne consenso(s) na comunidade estudantil e muito menos no corpo docente. A visão múltipla sobre a função e/ou missão da escola contemporânea, compromete o olhar dos docentes sobre a eficácia dos exames como instrumentos objetivos de avaliação dos seus alunos. Nesta medida, e além de se registarem algumas incoerências entre pontos fortes/pontos fracos e oportunidades/ameaças, é possível constatar que tanto alunos como professores partilham opiniões, valências e preocupações similares sobre a relevância e aplicabilidade dos Exames Nacionais no sistema de ensino português. Tal observa-se, por exemplo, pela afinidade entre os pontos fortes

elencados pelos docentes - “Avaliação de conhecimentos e competências” ou “Aumento da preocupação com os resultados escolares...” - e as respostas mais votadas pelos estudantes (cf. Gráfico 1) - “Para testar conhecimento” e “Para avaliar os alunos”. Salienta-se, ainda, que embora sejam parcialmente coincidentes as opiniões de alunos e professores no que se refere aos pontos fracos (i.e. “Para complicar a vida dos alunos” e “Promovem situações de *stress*”...) -, a reflexão dos docentes neste contexto e no das oportunidades e ameaças/constrangimentos vai ao encontro da literatura científica, no quadro das principais (des)vantagens destes instrumentos de avaliação externa. Num rápido apanhado dos principais pontos-chave do Quadro 1, que se

interligam implicitamente com a visão e preocupação (acrescida) dos diversos autores citados neste artigo, aos Exames Nacionais cabe a culpa pelo stress acumulado dos alunos e professores, o condicionamento das aulas e das atividades letivas, bem como a (sub)valorização de conteúdos coincidente com a “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’”. E, com uma preocupação acrescida de toda a comunidade escolar, os Exames Nacionais são considerados, também, como os principais instrumentos responsáveis pelo acesso ao Ensino Superior e pela posição polémica das escolas públicas e privadas do país na lista dos *rankings*.

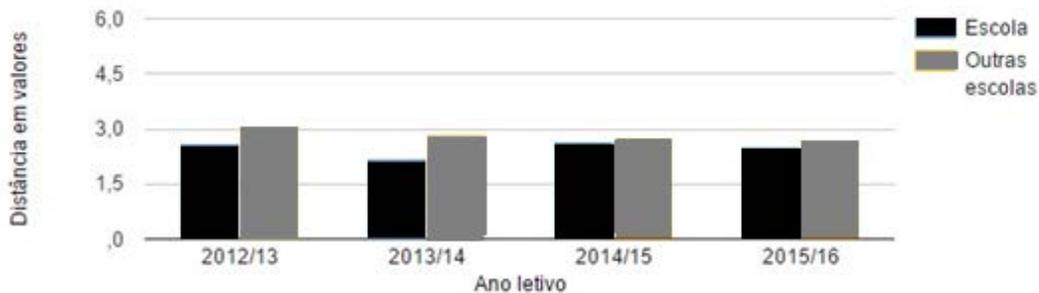
É nesta medida que foi também nossa preocupação focar os resultados disponibilizados pelo M.E.C. (Ministério da Educação e Ciência)<sup>2</sup> relativamente à posição da Escola Secundária António Nobre nos *rankings* nacionais. Os dados disponíveis, relativos a 2012-2016, permitem-nos salientar que 2016 foi o ano em que o desfasamento entre as classificações obtidas nos Exames Nacionais e nas avaliações internas foi o mais acentuado, chegando estas últimas “(...) a ser entre as 30% e as 10% mais fortes do país” (M.E.C.)<sup>2</sup>, quando comparadas com as classificações semelhantes na avaliação externa de outras escolas. Ademais, o Gráfico 3<sup>2</sup> revela-nos a distância média entre os alunos da escola em termos da sua classificação no exame da disciplina de Geografia A para os anos letivos de 2012/2013 a 2015/2016, cuja principal funcionalidade é demonstrar a perceção da homogeneidade ou heterogeneidade entre as classificações obtidas pelos alunos da escola e da escola relativamente às restantes escolas a nível nacional. Note-se que a Escola Secundária António Nobre nunca ultrapassou ou registou, nos 4 anos letivos representados, mais do que 3 valores de discrepância em relação à classificação interna da disciplina. Aliás, os valores de oscilação destas classificações estão compreendidos entre os 1,5 valores e os 3 valores, embora o Gráfico do Ministério da Educação e Ciência nos revele que o desfasamento nunca atingiu o patamar dos 3

valores. Quando comparados os resultados da Escola Secundária António Nobre com os resultados obtidos por outras instituições escolares, é de se salientar que o fosso entre estas duas variáveis se acentuou mais no ano letivo 2013/2014 (ou seja, a Escola Secundária António Nobre registou neste ano em quesito as menores discrepâncias entre os resultados internos e externos), em detrimento das restantes, onde se registou uma certa homogeneidade de resultados. Isto é, a desigualdade de classificações registadas pela Escola Secundária António Nobre está em conformidade com a de outras instituições. Contudo, esta tendência não deve ser encarada como um sinal de alento, mas de preocupação e reflexão, pois quando comparadas as variáveis, o M.E.C. lembra-nos que “por exemplo, uma dispersão pequena significa que os alunos da escola obtiveram resultados relativamente homogéneos, mas tanto podem ter sido homogeneamente bons como homogeneamente maus” (M.E.C.)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> <http://infoescolas.mec.pt/Secundario/>

Desigualdades de resultados dentro da escola: distância média entre os alunos, em termos de classificação no exame



**Gráfico 3** – Comparação de Classificações obtidas em Exame Nacional de Geografia A entre a Escola Secundária António Nobre e as restantes escolas do país. Fonte: M.E.C.

## 5. Conclusão

Pode-se concluir que apesar da grande maioria dos alunos considerar que existe uma preparação ao longo das aulas e uma adequação do que lhes é transmitido e apreendido com o que é mais salientado e avaliado pelos Exames Nacionais, preferiam que não se realizassem estas provas nacionais e exteriores à escola no final do Ensino Secundário. Tal leva-nos a crer que, como vários autores já argumentaram e também s foi referido pelos docentes que realizaram uma reflexão crítica sobre esta temática, os Exames Nacionais dotam (in)voluntária e (in)conscientemente os nossos alunos com uma carga emocional de nervosismo, receio e de especulação enormes, pelo que seria benéfica uma mudança do atual modelo de avaliação. Esta tese é reforçada pelos alunos, que se sentem injustiçados aquando da realização destas provas, pois acreditam que os Exames Nacionais não encerram objetivos de igualdade e além disso criam entraves e dificuldades no acesso ao Ensino Superior, principalmente porque a prestação dos alunos na realização com sucesso destas provas externas nacionais tem, em muito, a ver com contexto socioeconómico onde a escola se insere.

Nesta medida, 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. Pois, quer sejam Endeusados ou Diabolizados pela comunidade escolar, estas provas externas assumem-se como grandes entraves à conclusão com sucesso do Ensino Secundário para

uma grande percentagem de estudantes que pretendem apenas concluir a escolaridade obrigatória. Estas considerações finais são também alvo de preocupação da OCDE, pois os dados estatísticos desta organização revelam que Portugal detém ainda uma baixa taxa de sucesso de conclusão da escolaridade obrigatória, comparativamente com a de outros países da União Europeia.

Porque esta temática terá sempre grande relevância para a comunidade escolar, muito particularmente para os estudantes que ainda terão de enfrentar estes desafios nacionais, concluímos com uma citação pertinente: "Às vezes as mentes mais brilhantes e inteligentes não brilham em testes padronizados, porque não têm mentes padronizadas" (Diane Ravitch)<sup>3</sup>.

Que este seja um tempo reflexivo e de mudança!

## Referências Bibliográficas

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*, nº13, pp.13-29.

Alves, J. (2014). *Exames: Mitos e Realidades. Melhorar a escola - Sucesso escolar, disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas*

<sup>3</sup>

[https://www.goodreads.com/author/quotes/58511.Diane\\_Ravitch](https://www.goodreads.com/author/quotes/58511.Diane_Ravitch)

Educativas. E-book Universidade Católica do Porto. ISBN:978-989-96186-4-0.

Alves, M. (2008). *Os Exames no Ensino Secundário como Dispositivo de Regulação das Aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia e as ações insensatas*. Porto: UCP.

Carvalho, Marisa Simões (2010). Perspetivas sobre a influência parental na execução de planos de carreira no ensino secundário. *Revista Análise Psicológica*. 2 (XXVIII): 333-341.

Claudino & Xozé (2009). Exames de Geografia, programas e inovação didáctica. Comunicação apresentada no *IV Congresso Ibérico de Didática da Geografia*.

Dale, R. (2004) - Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 87, pp. 423-460,

Fernandes, D. (2009). *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP.

Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. Volume 33. Nº.: 3. Pp.: 581-600.

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

Ferreira, S. & Morais, A. (2013). Exigência conceptual do trabalho prático nos Exames Nacionais: Uma abordagem metodológica. *Revista Olhar de Professor*. 16 (1). Pp.: 149-172.

Fiolhais, C. (2012). Prefácio. In: J. Karpicke, H. Sousa, L. Almeida. *A avaliação dos alunos*. Fundação Francisco Manuel dos Santos, pp.7-13.

Guimarães, E.; Morgado, J. (2016) - *Currículo e avaliação: os testes estandardizados*. RBPAAE, v. 32, n. 2, pp. 373 – 392.

Kreppner, K. (2000) - The Child and the Family: Interdependence in Developmental Pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Vol. 16 n. 1, pp.11-22.

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

Lopes, A.; Braña López, S. (2010) – A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. *Educação em Revista*, V.26, nº1, pp.89-110.

Melo, M. B. P. (2007a). Educação e mass media na modernidade: efeitos do ranking escolar em análise. In Maria M. Vieira (Org.). *Escola, Jovens e Media* (pp. 67-94). Lisboa: ICS.

Morais, A. (2006). *O Ranking da desigualdade*. Centro de Investigação em Educação. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Moreira, T. (2016). *Os exames nacionais de História A e de Geografia A do Ensino Secundário em Portugal (2005-2015): estrutura, conteúdo e problematização*. Relatório da Atividade Profissional apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do EB e ES.

Oliveira, M. (2010). *Relação Família-Escola e Participação dos Pais*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada ao Instituto Superior de Educação e Trabalho. Lisboa.

Pacheco, J. (2012). Avaliação das aprendizagens: políticas formativas e práticas sumativas. *Encontros de Educação*. Secretaria da Educação, Governo Regional da Madeira. <http://hdl.handle.net/1822/21170>.

Pacheco, J.; Marques, M. (2015) - Formação, conhecimento e trabalho docente em tempos de regulação avaliativa externa. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v.24, n.2, pp. 35-55.

Preto, A. (2008). *Ensino da Biologia e Geologia no Ensino Secundário: Exames e Trabalho Experimental*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentado à Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Picanço, A. (2012). *A relação entre a escola e a família: as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.

Rodrigues, A. & Esteves, M. (2012). Exames Nacionais e Contextualização no Ensino da História. *Revista Interações*. Nº 22. Pp.: 135-162.

Rosenkvist, M. (2010) - Using student test results for accountability and improvement: a literature review. *OECD Education Working Paper nº 54*. Disponível em: [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2010\)17&doclanguage=en](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2010)17&doclanguage=en). Acesso 18-02-2017.

Sampaio, D. (2011). *Da Família, da Escola, e Umás Quantas Coisas Mais*. Lisboa, Editorial Caminho.

Seabra, T. (2009). Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais. *Revista Sociologia: Problemas e Práticas*. N.º 59. Pp.: 75-106.

Sousa, H. (2012). *Exames nacionais: instrumentos de regulação de boas práticas de ensino e de aprendizagem?* In: J. Karpicke, H. Sousa, L. Almeida

A avaliação dos alunos. Fundação Francisco Manuel dos Santos, pp.41-69.

Sousa, J. (2012). *A importância da família no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança*. Artigo apresentado à Universidade Estadual Vale do Acaraú como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Fortaleza.

Vieira, I. (2015). Uma avaliação do processo de seleção de candidatos ao Ensino Superior. Comunicação apresentada na conferência *Acesso ao Ensino Superior, desafios para o século XXI*. Universidade de Évora.

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