

Acerca dos exames nacionais no Ensino Secundário

Qualquer discussão ou reflexão sobre a existência de exames nacionais obrigatórios conduz, invariavelmente, ao aduzir de argumentos esgrimidos, com maior ou menor intensidade, a favor ou contra tal existência, sendo certo, porém, que tal situação, de obrigatoriedade dos exames, não induz *de per si*, melhores resultados ao nível das aprendizagens dos alunos. Numa sociedade como a portuguesa, com uma fraca cultura de avaliação em quase tudo o que faz, avaliação que sirva para melhorar o trabalho produzido e, portanto, nele integrada, o exame, qualquer que ele seja, encontra-se quase sempre associado mais à ideia de *salvo-conduto* para alguma coisa do que à ideia de aprendizagem, de aptidão ou de competência. Não interessa se se aprendeu a conduzir bem, interessa é *tirar a carta* e, portanto, ser aprovado no respectivo exame. Para a generalidade da opinião pública (bem ou mal informada...) uma escola sem exames é uma escola onde se trabalha pouco e onde impera a mediocridade. A sua não existência, de forma generalizada, pelo menos no final de todos os ciclos, é, para muitos, a raiz de todos os males do nosso sistema educativo.

Tenho assim, para mim, que na mente de alguns decisores políticos, a instituição de provas de avaliação externa, sejam sob a forma de exames ou de provas de aferição, tem muito a ver, antes de mais, com a ideia de credibilização social do sistema, ou, pelo menos, de credibilização junto de certa opinião pública.

Ao longo da minha carreira de professor do ensino secundário tive oportunidade de trabalhar com turmas em várias modalidades: sem qualquer tipo de exames, com exames de aferição (para efeitos de acesso ao ensino superior), com realização de provas específicas elaboradas pelas Universidades, e com exames nacionais com ponderação na classificação final do aluno.

Pessoalmente, da reflexão que faço sobre as minhas práticas, não creio que o facto dos alunos terem ou não estado su-

jeitos à realização de um exame, tenha tido influência na qualidade do trabalho com eles desenvolvido e, consequentemente, na qualidade das aprendizagens realizadas.

Admito contudo que, com a introdução, em 1993/94, das já defuntas provas globais nos 10º e 11º anos e do exame nacional obrigatório no 12º ano, se potenciou o trabalho conjunto dos professores ao nível do planeamento das actividades a desenvolver com as turmas de um mesmo ano de escolaridade e, com isso, se contribuiu também para o desenvolvimento profissional de cada um dos docentes. É, pelo menos, a experiência que tenho da Escola onde sempre tenho trabalhado e que se manteve, mesmo após terem sido extintas as referidas provas globais as quais, entretanto, mais efeito não tinham senão o de anteciparem o termo das actividades lectivas com os alunos.

Interrogo-me também se todo o processo de implementação de novos programas de matemática para o ensino secundário, iniciado a partir de 1997, e com eles a introdução de novas metodologias de trabalho e o apelo à mudança das práticas e à diversificação das situações de aprendizagem e dos instrumentos de avaliação, teria sido o mesmo se não existisse exame nacional obrigatório, onde o tipo e natureza de alguns dos itens começaram, também, a pressupor novos paradigmas de trabalho.

O que quero dizer é que a avaliação externa, se utilizada com instrumentos bem elaborados e equilibrados pode constituir-se como um importante factor de desenvolvimento curricular e de indução de determinadas práticas e metodologias.

No entanto, a avaliação externa substanciada num exame nacional que, no caso da Matemática, disciplina trienal, assume um peso na classificação final da disciplina que é superior ao da classificação interna relativa a qualquer um dos anos em que é leccionada, tem conduzido a um elevado número de casos de insucesso, de abandono e muitas vezes sendo o factor de não certificação de muitos estudantes.

Muitos dos alunos com que trabalhei quando o exame não era obrigatório e que concluíram a sua formação, são hoje cidadãos activos, profissionais reconhecidos nas suas áreas, pessoas satisfeitas consigo próprias. Alguns deles, se tivessem sido sujeitos a exames generalizados às diversas disciplinas, teriam eventualmente ficado pelo caminho...

Já durante o ano de 2006, com as alterações introduzidas ao Dec.-Lei 74/2004, os alunos dos cursos tecnológicos e dos cursos profissionais deixaram de estar obrigados à realização de provas de exame para conclusão dos seus cursos. Mas durante muitos anos, tantos quantos os de vigência dos planos curriculares definidos pelo Dec.-Lei 286/89, não foi assim. Para além disso, num sistema enviado como o nosso, em que mais de 70% dos alunos frequentam, no ensino secundário, cursos não profissionalmente qualificantes o problema assume dimensões insustentáveis. (Penso frequentemente, a propósito disto, se, a pretexto da promoção da igualdade de oportunidades não se tem fomentado o insucesso e o abandono e, em consequência, o aprofundar de desigualdades.)

Outro problema que se coloca é o que tem a ver com o acesso ao ensino superior e com o duplo papel que os exames do ensino secundário assumem ao servirem também de provas para seriação dos alunos que pretendem candidatar-se à frequência de determinado curso do ensino superior. A este propósito sou levado a concordar com os argumentos expressos por Jaime Carvalho e Silva em recente artigo publicado no jornal *a Página da Educação*¹ onde defende, bem, que o facto de os exames do secundário servirem ao mesmo tempo de provas de ingresso no superior ajuda a promover a equidade no acesso.

Antes demais, porém, os exames têm que ser pensados em função da sua finalidade primeira: enquanto instrumentos de avaliação externa com relevância na classificação final dos alunos e, portanto, com

consequências na sua certificação. Não devem por isso serem elaborados como se se tratassem de provas de seriação.

É importante também que nos actuais cursos científico-humanísticos se avalie, nos próximos tempos, os efeitos de uma estrutura curricular aberta, mas que, na prática, o é apenas do ponto de vista teórico uma vez que o funcionamento de disciplinas opcionais obedece a um número mínimo de alunos. Tal facto, conjugado com a obrigatoriedade de realização de exames às disciplinas bienais estruturantes e com o regime de precedências para a frequência de algumas disciplinas anuais de 12º ano pode conduzir a percursos formativos descaracterizados ou afastados daquilo que seriam os verdadeiros interesses vocacionais dos alunos.

Em conclusão:

É essencial, à entrada e durante o ensino secundário que os alunos disponham de uma correcta e eficaz orientação escolar e vocacional que promova percursos escolares gratificantes e de sucesso para os alunos e que as escolas,

no quadro da sua autonomia organizacional possam ter capacidade de resposta aos desafios daí decorrentes.

Os exames, nos cursos científico-humanísticos, devem constituir-se apenas como mais um instrumento de avaliação dos alunos, neste caso de avaliação externa, com o peso que se encontra determinado nos normativos legais. A construção destes instrumentos deve ter isso sempre presente, implicando assim que as respectivas provas sejam devidamente equilibradas, permitindo, de entre as competências que são possíveis através delas avaliar, determinar, tanto quanto possível, as que o aluno domina e menos aquelas que não domina.

Também sempre presente deve estar a consciência de que o tipo e natureza dos itens das provas e respectivos critérios de classificação, são, quer se queira quer não, factor determinante do desenvolvimento e da gestão curriculares, direccionando, muitas vezes, as práticas lectivas. Por isso, as provas devem emanar, de forma clara e sem

ambiguidades, dos programas das respectivas disciplinas, seja, obviamente, ao nível dos conteúdos, seja ao nível das correspondentes indicações metodológicas.

Qualquer que seja o olhar sério sobre os resultados dos alunos obtidos nas diversas provas de exame nacionais deve pois ter sempre presente que para esses resultados não contribuem apenas o trabalho realizado pelos alunos e pelos professores isoladamente considerados.

Nota

- 1 Silva, J. Carvalho e, (2006). Do secundário ao superior: a equidade. a Página da Educação, XV(159, Agosto/Setembro), 21.

Joaquim Félix

Escola Secundária Gabriel Pereira

A Redacção reserva-se o direito de editar os textos recebidos de forma a tornar possível a sua inclusão na Revista.

Materiais para a aula de Matemática

Os materiais apresentados destinam-se a alunos do ensino secundário. Trata-se de uma tarefa de modelação matemática que procura conhecer melhor como é a duração do dia, entendida enquanto o intervalo de tempo entre o momento em que o Sol nasce e o que em Sol se põe. Apesar de se tratar de um fenómeno familiar, que os alunos têm facilidade em compreender, algumas das questões ilustram aspectos muitas vezes desconhecidos da maior parte das pessoas.

Para a realização desta tarefa os alunos terão de obter dados sobre o horário do nascer e do pôr do Sol, para o que se recomenda a consulta do site <http://br.weather.com>, onde se encontram indicações completas para diversos locais do planeta. Uma parte do trabalho, em especial, a recolha dos dados, poderá ser feita autonomamente fora da sala de aula, embora seja conveniente discutir com os alu-

nos questões como a quantidade de dados a usar e critérios para a sua selecção.

É fundamental o recurso à calculadora gráfica ou ao computador (com EXCEL, por exemplo) para o tratamento dos dados e para a procura e definição de modelos adequados. Pela natureza do trabalho a desenvolver, convém que a tarefa seja realizada em grupo. Além disso, diferentes grupos poderão ter opções distintas nas escolhas dos locais a estudar, o que permite enriquecer a discussão final do ponto de vista matemático e também um conhecimento mais fundamentado da variação do fenómeno da duração do dia em locais distintos da Terra.

Ana Paula Canavarro

Universidade de Évora