

Um exame adequado a um programa desadequado

PAULO CORREIA

No próximo ano letivo o atual programa de Matemática A entrará em vigor para o 12.º ano, terminando a sua implementação num ciclo completo.

O final do ciclo, neste caso, tem relevância adicional pela realização de um Exame Final Nacional que, para além do papel de certificação das aprendizagens do Ensino Secundário, é também um fator de seriação no acesso ao Ensino Superior para uma parte significativa das opções dos alunos.

A atenção mediática que recai sobre os Exames Nacionais, e sobre o de Matemática A em particular, seria suficiente para justificar uma reflexão sobre as mudanças que conhecemos, as que não conhecemos, as que consideramos desejáveis e as que não gostaríamos que se viessem a verificar. Além da atenção mediática, a ênfase que professores e alunos desta disciplina colocam na preparação para este exame, ao longo de todo o ensino secundário, torna esta reflexão ainda mais pertinente.

São conhecidos os argumentos contra a sobrevalorização dos exames e da consequente adequação de práticas letivas excessivamente orientadas para a preparação dos alunos com vista à realização de exames, e não se pretende, com esta reflexão, contribuir para enfatizar o papel do exame. Ainda assim, pela importância que assume para alunos e professores, também deve ser discutido.

ALGUMAS MUDANÇAS NÃO DECORREM DO NOVO PROGRAMA

Até à data da escrita deste texto, as únicas informações conhecidas sobre o exame de Matemática A a realizar em 2018, definem com clareza que “...vai ser constituído por dois cadernos, à semelhança do que acontece nas provas finais do ensino básico: um em que é permitido o uso da calculadora gráfica e outro em que não é permitido.” (DGE, 2016).

Esta opção, pela proibição parcial da utilização, não decorre explicitamente do programa em vigor, e a semelhança invocada com a prática em curso na prova final do ensino básico, remete para uma alteração decidida num contexto fora de qualquer alteração do currículo, sem a discussão desejável e sem explicações convincentes. De resto esta informação não identifica temas preferenciais, grau de aprofundamento, exemplos de itens ou outros dados que possam contribuir para o processo

de tomada de decisão na prática letiva e na preparação dos alunos. O único elemento claro é a proibição da utilização da tecnologia numa parte do exame, sem que a proporção relativa desta parte do exame seja explicitada.

A divisão da prova em dois cadernos pode ser entendida como a valorização do papel da tecnologia, ou como uma proibição para assegurar o desenvolvimento (ou avaliação) de outras competências, remetendo a utilização da tecnologia só para situações especiais, devidamente identificadas e sem possibilidade de funcionar em complementaridade com outras ferramentas e procedimentos matemáticos.

A existência de um conjunto de itens em que a calculadora gráfica é permitida, ou essencial, pode resultar num aumento do número de itens que dependem de competências associadas à utilização da tecnologia, visto que, até agora, apenas um item em cada prova dependia diretamente da utilização da calculadora gráfica. Num modelo de exame com uma parte criada especificamente para ser resolvida com a presença de calculadora será natural que este número de itens seja superior ao que tem sido hábito. Dito de outra forma, aguardamos que a possibilidade de apresentar respostas sustentadas na utilização da calculadora seja a regra nesta parte do exame.

Por outro lado, a proibição da utilização de calculadora gráfica numa parte do exame remete para práticas e procedimentos exclusivamente algébricos, descontextualizados das situações de aprendizagem usuais e desadequadas para os alunos dos nossos dias. O entendimento da utilização da tecnologia deixa de ser integrado na aprendizagem e é remetido para alguns tipos de itens, previamente sinalizados para a utilização de calculadora, onde o aluno não é implicado na decisão de utilizar, ou não a tecnologia, para resolver um problema.

Atividades como a verificação, a experimentação de valores e o estabelecimento e refutação de conjeturas numa fase da resolução de alguns exercícios são estratégias válidas que os alunos foram integrando de forma progressiva na sua atividade matemática, até para resoluções que, numa fase posterior, fossem escritas com recurso a procedimentos algébricos. Este tipo de atividade matemática, será progressivamente desvalorizado se esta alteração se mantiver em vigor em consequência do impacto amplamente identificado dos exames sobre as práticas de alunos e professores.

Num questionário recente implementado pela APM, cerca de 75% dos professores, afirmam que a tecnologia não tem estado presente com regularidade nas atividades da sala de aula, sendo as principais justificações apresentadas a falta de tempo, a não prescrição do programa... e a existência de um caderno sem recurso à tecnologia no exame. São dados que apontam para uma alteração, não desejável, das práticas na sala de aula decorrentes das alterações anunciadas no exame...

Apesar das várias solicitações levadas a cabo pela APM e por outros grupos de professores para que fosse clarificada pela Direção-Geral de Educação os moldes em que a avaliação externa viria a ser desenvolvida no quadro da implementação do novo programa, o único elemento adicional veio acrescentar incerteza em vez de contribuir para um processo mais informado e menos conturbado. Os professores e os alunos precisavam e mereciam ter tido acesso a esta clarificação num tempo adequado.

A INTERSEÇÃO DOS PROGRAMAS

A experiência recente do exame de 2017 de Física e Química, implementado em situação análoga ao exame de Matemática A do próximo ano, que versou sobre “conteúdos programáticos comuns” aos dois programas – antigo e novo, permite conjecturar uma orientação semelhante para a matemática.

Na disciplina de matemática, uma parte das diferenças assinaláveis entre os dois programas foi já reduzida pelas “Orientações de Gestão Curricular para o Ensino Secundário”, que vieram tentar dar resposta às dificuldades de implementação do novo programa.

Para além dos conteúdos programáticos, subsistem diferenças estruturais de índole metodológica, do tipo de atividade entendida como resolução de problemas, da pertinência de tarefas de investigação ou do entendimento da importância da comunicação matemática. Estas diferenças não deverão implicar uma descontinuidade no formato tradicional dos exames de Matemática A. É desejável que a construção dos itens de exame possa seguir uma linha de continuidade com os exames dos programas anteriores, com conteúdos e graus de dificuldade semelhantes.

A experiência do Ensino Básico, em que a alteração do programa não trouxe alterações significativas na estrutura da prova de final de ciclo, sugere que no final do ensino secundário deve ser seguida uma linha de atuação semelhante. Num processo que se pretende o menos conturbado possível, não parece razoável produzir exames numa linha de rutura com os exames habituais, acrescentando ruído adicional ao ruído já introduzido pelos documentos curriculares e pela introdução dos dois cadernos.

INFLUÊNCIA BENÉFICA DO EXAME?

A avaliação externa, nomeadamente os exames designados por avaliação de alto impacto (*high stake*), tem a característica

de influenciar determinantemente o currículo. É costume encarar este tipo de influência como indesejável, por reduzir a diversidade de experiências de aprendizagem dos alunos e o tipo de tarefas propostas, privilegiando as opções que permitem uma identificação com o exame e o treino de tarefas susceptíveis de serem avaliadas em provas deste tipo.

No atual contexto em que o programa preconiza um conjunto grande de temas e em que as metas acrescentam um nível de detalhe exagerado, os tradicionais efeitos colaterais dos exames, como a “erosão” de uma parte do programa, poderá mesmo vir a constituir-se como um efeito positivo na gestão deste programa. Exames com um grau de dificuldade razoável, sem a exigência de formalismos exagerados e a prevalência de itens cuja resolução dependa mais do raciocínio do que da memorização ou do treino de algoritmos e procedimentos, pode ser um sinal importante para uma gestão do currículo mais eficaz por parte dos professores.

O exame valoriza apenas uma parte do currículo e, habitualmente, preocupa-nos a desvalorização de fatores importantes como a resolução de problemas, atividades de investigação, trabalho em grupo ou de projeto, a comunicação não escrita e outras vertentes da aprendizagem difíceis de avaliar num exame. Na situação atual, como o programa valoriza essencialmente as competências que se avaliam por exames, este não será um elemento adicional de perturbação do currículo.

A coerência – desejável – do exame com um conjunto de práticas docentes e um grau de aprofundamento e formalismo razoáveis, que não é clara no programa, poderá contribuir para melhores escolhas dos professores, mas no essencial não resolve o problema da desadequação do programa.

Um exame adequado pode e deve reduzir problemas de gestão do currículo, pode e deve facilitar o trabalho dos alunos, mas não pode nem deve servir para validar um currículo desadequado. O menor risco de interferência dos exames no currículo é uma evidência de um currículo fácil de avaliar e, por isso, pouco ambicioso.

Referências

- Direção-Geral de Educação (2016). Ofício Circular S-DGE/2016/3793 consultado a 8 de agosto de 2017 em: <http://bit.ly/oficio3793>
- Direção-Geral de Educação (2016). Orientações de Gestão Curricular para o Ensino Secundário consultado a 8 de agosto de 2017 em: <http://bit.ly/documentoorientador>
- Instituto de Avaliação Educativa (2016). Informações exame de Física e Química A 715 consultado a 8 de agosto de 2017 em: http://bit.ly/Inf_prova

PAULO CORREIA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ALCÁCER DO SAL