

Exames nacionais: a influência de pequenos factores

J. P. Leal ^{a,b}

^a Centro de Ciências e Tecnologias Nucleares (C²TN) e Centro de Química Estrutural (CQE), Instituto Superior Técnico, Universidade de Lisboa, 2695-066 Bobadela, Portugal

^b Presidente do Conselho Científico do IAVE, I.P. (2013-2017)

Abstract:

To construct external examinations is a complex and very serious matter. It is necessary time and the contribution of many people with complementary skills, who are specialists in various subjects (scientific, pedagogical and technical ones). Despite all this effort, a test always depends on many small factors. Small changes in quotations, the way one asks a question or the type of question chosen can have very marked effects in the grades of a test. Whatever the subject in analysis the fundamental question is: what are the national examinations for? If the examinations are to be the end of a cycle, i.e. the completion of secondary education, the way questions are placed and the distribution of quotations must follow a certain pattern if the examinations are meant to select students to access higher education the approaches to assume will be completely different. The option of using national exams as a way of select students to access higher education has been hijacking teachers who increasingly feel pressure to prepare students for exams instead of providing students with knowledge and skills. Universities and Polytechnics should assume their responsibilities and, in coordination with the Ministry of Education, take the initiative to select the students for Higher Education by releasing the national exams to fulfill their task, certifying the end of a cycle.

Keywords: National Examinations, Test Construction, Access to High Education

Palavras-chave: Exames Nacionais, Construção de Provas, Acesso ao Ensino Superior

1. Introdução

Os exames nacionais, ou mais recentemente as provas de aferição, são vistos por alguns como uma mais-valia do nosso sistema educativo e como um modo de aferir o nível atingido pelos alunos e por outros como uma condicionante ao sistema educativo e até à própria aprendizagem. Se procurarmos ser mais específicos sobre quantos exames (ou provas) e em que anos de escolaridade se devem localizar, sobre quais os assuntos que devem versar, se as perguntas devem ser de escolha múltipla ou mais discursivas, se devem em alguns casos envolver trabalho experimental ou actividades físicas ou artísticas, qual o grau de dificuldade que devem apresentar; acabaremos com quase tantas opiniões quantas as pessoas que consultarmos sobre os(as) mesmos(as). Esta dificuldade tem levado a que o caminho traçado para este tipo de provas nem sempre tenha sido linear, para não dizer que existem muitas vezes fortes indecisões e mesmo contradições em períodos políticos diversos. Muitas vezes no meio de tanta controvérsia esquece-se a pergunta fundamental: qual é o objectivo destas provas? Esta pergunta, que frequentemente não tem sido respondida, por falta de reflexão ou por incapacidade de encontrar uma resposta, é relevante para a construção das próprias provas. É muito diferente construir uma prova em que se pretende ajudar um aluno a descobrir quais as suas fraquezas e como as superar (como se diz pretender com as provas de aferição) ou uma prova que pretende ordenar os alunos para acederem a um determinado fim (como se faz com as notas dos exames nacionais para ordenar os alunos no acesso ao ensino superior).



Existe, já hoje, um enorme acervo de provas que ao longo dos anos foram sendo feitas pelo Instituto de Avaliação Educativa, I.P. (IAVE): exames do 4.º ano (Língua Portuguesa e Matemática) desde 2013, exames do 6.º ano (Língua Portuguesa e Matemática) também desde 2013, exames do 9.º ano (Língua Portuguesa e Matemática) desde 2005, exames do 11.º e 12.º ano (várias disciplinas com histórico distinto) nalguns casos desde 1997 e provas de aferição para os 1.º, 2.º e 3.º ciclos desde 2016. A maioria destes documentos está disponível ao público, de forma gratuita, através do sítio do IAVE na internet (IAVE, 2018).

Neste breve ensaio não se pretende chegar a uma resposta final sobre a questão colocada acima mas ir-se-á reflectir sobre três tópicos influentes na construção das provas (sejam estas provas exames nacionais ou provas de aferição): (a) percurso de construção de uma prova; (b) a atenção aos detalhes, e dentro destes detalhes a importância das cotações e da escolha das perguntas; e finalmente (c) o que se pretende com as provas e como essa escolha influencia a construção das mesmas.

2. Percurso de construção de uma prova

É muito frequente ouvir-se críticas quer nas escolas quer nos media aos exames nacionais. Sobre a sua concepção, a sua metodologia, os seus critérios e mesmo a sua validade. Muitas delas são exageradas mas outras têm um fundo de verdade e devem ser levadas muito a sério. Ainda no final do ano lectivo passado uma troca de opiniões entre o jornalista Alexandre Homem Cristo, no Observador (Cristo, 2017) e o presidente do Conselho Directivo do IAVE, Helder de Sousa (Sousa, 2017) levantou uma série de questões que mereciam e deviam ser respondidas.

A concepção de um exame (ou prova) passa por muitos especialistas que a constroem e validam nas suas várias vertentes (pedagógica, científica, linguística, gráfica) existindo vários ciclos de retroalimentação (Figura 1). Devido a este processo, que é complexo e onde intervêm especialistas do IAVE mas também professores destacados para fazer as provas e associações de professores e sociedades profissionais, e que para cada prova envolve entre 20 a 30 pessoas nas várias vertentes acima descritas não é possível preparar uma prova em menos de 14 a 20 dias de trabalho efectivo. No final há ainda que proceder à impressão das mesmas e à sua distribuição no dia das provas pelas forças de segurança (PSP e GNR) por todas as escolas. O IAVE, I.P. prepara todos os anos mais de 30 provas nacionais em áreas tão distintas como as línguas, ciências, humanidades ou conhecimento artístico. Para cada uma destas provas temos ainda que considerar as dezenas ou centenas de professores que fornecem apoio no dia de cada uma das provas, quer presencialmente nas escolas quer na retaguarda para esclarecimento de dúvidas que se coloquem nas escolas, e mais umas dezenas ou centenas de classificadores e todo o apoio que é necessário para o bom desempenho dos mesmos e para assegurar uma padronização adequada das classificações. As provas nacionais são uma das grandes operações que se realizam todos os anos e à qual a generalidade da população não dá o devido valor. Atendendo à complexidade e dimensão do processo, os erros nas mesmas têm sido em número muito reduzido.



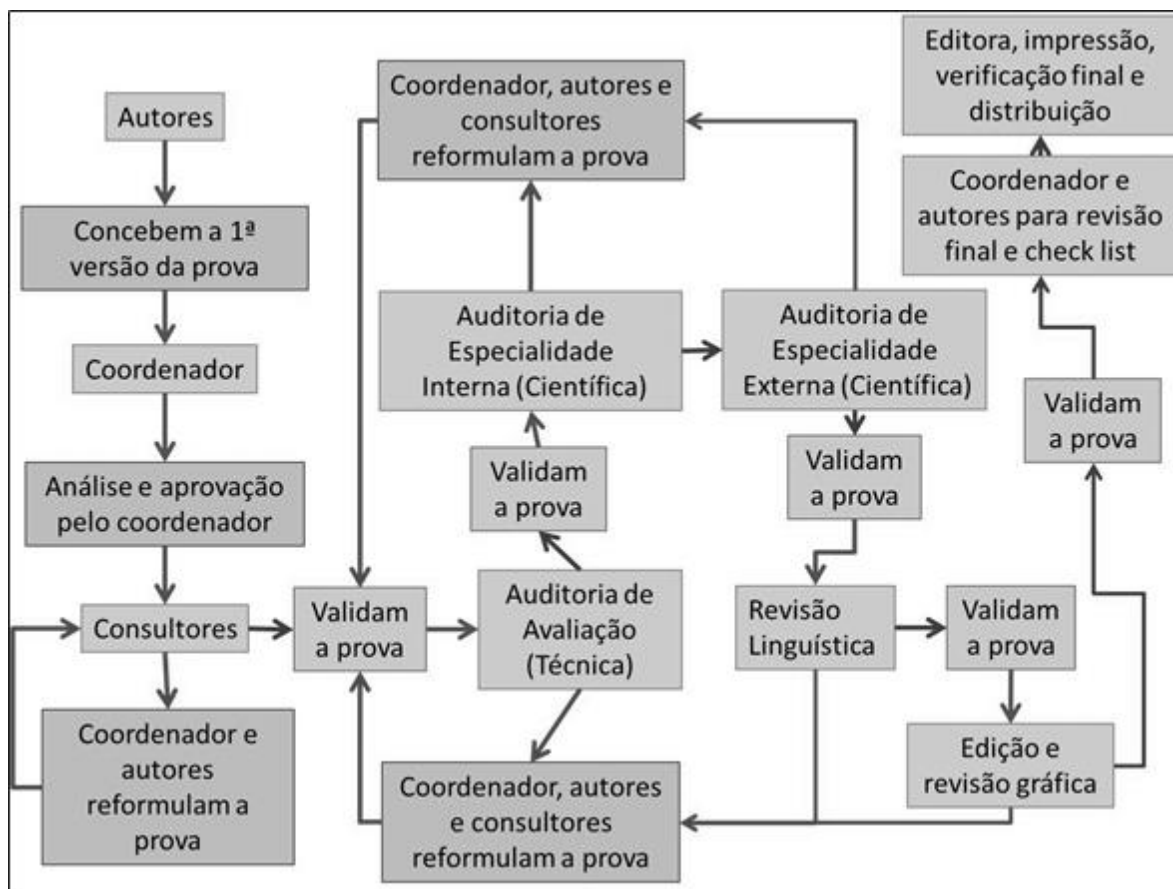


Figura 1 – Esquema geral de fluxo de construção de uma prova nacional

3. A atenção aos detalhes

Costuma dizer-se que a diferença entre uma coisa bem e mal feita está nos detalhes. Nem sempre será verdade, mas para que uma coisa esteja bem-feita os detalhes devem ser cuidados. Na execução de uma prova os detalhes são vários mas iremos centrar a atenção em dois pontos: a influência das cotações e a influência de pequenas alterações na forma como as perguntas são construídas.

3.1. As cotações

Para analisar a importância que pequenos detalhes podem ter nos resultados de uma prova vamos fazer um exercício considerando uma prova fictícia com 20 questões. Nessa prova existem perguntas de vários graus de dificuldade entre 1 (mais fácil) e 5 (mais difícil). Iremos também definir que existirão um número maior de perguntas com um grau de dificuldade menor e um número menor de perguntas com maior grau de dificuldade. Mais ainda, assumir-se-á que a percentagem de alunos que acerta nos vários graus de perguntas se reduz das perguntas mais fáceis para as mais difíceis. Todas estas premissas estão expressas na Tabela 1.



Tabela 1 – Premissas para a prova fictícia.

Dificuldade da pergunta	Fracção de acerto das respostas	Número de perguntas
1	0,80	7
2	0,60	6
3	0,40	4
4	0,20	2
5	0,10	1

Tendo definido as premissas, vamos analisar o efeito que uma alteração da cotação atribuída às várias questões pode ter. O procedimento mais habitual, e que a maioria dos docentes segue na prática quotidiana, é atribuir uma cotação mais elevada às perguntas mais difíceis. Vamos chamar a este o cenário A. Neste cenário, e com as premissas assumidas, o resultado médio da prova seria 44,7 % (Tabela 2, coluna 2). Se se tratasse de um exame nacional haveria com certeza alguns media a anunciar que a prova era muito difícil e os resultados um desastre. A pergunta que se coloca é se uma pequena alteração nas cotações terá importância no resultado final da prova. Vamos então diminuir a gama de cotações da prova aumentando a cotação das perguntas mais fáceis e baixando a das perguntas mais difíceis (Tabela 2, cenário B). Nestas condições a nota média da prova seria 52,5 %, um valor que a ser obtido num exame nacional não levaria a qualquer comentário em especial. Pode-se mesmo ir um pouco mais longe e indagar se ao se dar maior cotação às perguntas mais difíceis não se estará a penalizar duplamente um aluno que sabendo a maioria das respostas não sabe a resposta a essas perguntas de maior dificuldade. Considere-se então o cenário C (Tabela 2) em que todas as questões têm igual cotação. Neste cenário a nota média da prova será 56,5 %, um valor superior à média dos exames nacionais na maioria dos últimos 10 anos (ver adiante).

Tabela 2 – Cenários aplicáveis à prova fictícia

Cenário A		Cenário B		Cenário C		Cenário D	
Cotação	Total de pontos para cada grau de perguntas	Cotação	Total de pontos para cada grau de perguntas	Cotação	Total de pontos para cada grau de perguntas	Cotação	Total de pontos para cada grau de perguntas
3	21	4	28	5	35	5,5	37,5
4	24	5	30	5	30	5,25	31,5
5	20	5,5	22	5	20	5	20
10	20	6,5	13	5	10	4	8
15	15	7	7	5	5	3	3
Resultado médio da prova	44,7%	Resultado médio da prova	52,5 %	Resultado médio da prova	56,5 %	Resultado médio da prova	58,8 %

O que é fundamental é definir o que se pretende com a prova. Saber se os alunos aprenderam o fundamental (por exemplo o que está estipulado como básico no programa e metas curriculares) ou seriar os alunos estabelecendo uma gradação entre eles? No primeiro caso fará sentido dar uma cotação elevada às perguntas que reflectem exactamente esse conhecimento mais básico e que é fundamental os alunos saberem e no segundo caso fará todo o sentido dar uma maior cotação às perguntas mais difíceis e que permitem distinguir os alunos entre si e seriá-los de modo eficiente.



Se fosse a primeira opção a escolhida poder-se-ia ainda definir um cenário D (Tabela 2) em que as perguntas mais fáceis, e consideradas as mais importantes que sejam apreendidas pelos alunos, teriam uma maior cotação. Neste cenário a média da prova poderia atingir 58,8 %.

O caso apresentado é artificialmente construído mas os cenários B e C serão considerados razoáveis se o que se pretende é ver se os alunos adquiriram as competências básicas para que possam concluir um determinado nível. Apenas para ilustrar a possibilidade de transposição do raciocínio desenvolvido para os casos reais indica-se o caso da prova 702 de Biologia e Geologia de 2013 (1ª fase). Neste caso todas as classificações serão ajustadas para 200 pontos. Apesar de ter um parecer considerando a prova equilibrada dado pela Associação Portuguesa de Professores de Biologia e Geologia (APPBG, 2013) o valor médio obtido para esta prova foi de 84,3 pontos. Foi um valor muito baixo e que mereceu reparo dos media (TVI, 2013). A distribuição das cotações pelos itens da prova foi a apresentada na Figura 2a em que a cotação dos itens cresce com a sua dificuldade. Vamos agora considerar que para a mesma prova, com os mesmos alunos e a mesma percentagem de acerto em cada pergunta (tudo isto real) alterávamos a cotação dando a todos os itens a mesma cotação. O valor médio da prova passaria para 93,1 pontos, já bem perto da linha mágica dos 9,5 valores. Poderíamos ainda pensar em distribuir a cotação dos vários itens valorizando em especial os mais acessíveis, seguindo a cotação uma razão inversa com a dificuldade sendo as cotações distribuídas pelos itens como se ilustra na Figura 2b. Nestas condições o valor médio da prova seria 105,1 pontos. A mesma prova real, os mesmos alunos reais, apenas se mudou a distribuição das cotações, o que mostra que os valores atribuídos às cotações, e que são menos percebidos pela opinião pública, podem ter um efeito importante nos resultados médios das provas.

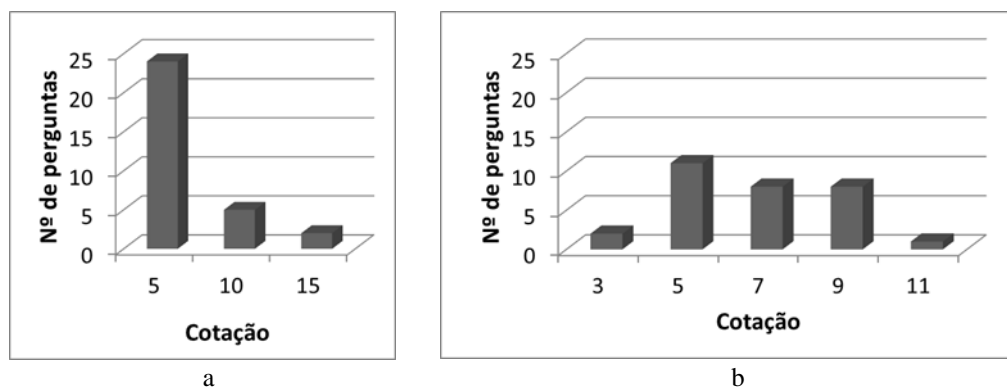


Figura 2 – Distribuição das cotações em dois cenários na prova 702 de 2013:
(a) cotações reais; (b) cotações na razão inversa da dificuldade dos itens.

3.2. O modo de perguntar

Para muitos itens existe uma reprodutibilidade inter-anual muito marcada que é independente dos alunos, dos enunciados e mesmo dos classificadores. Deste modo, e pelo facto de já existir um grande acervo de perguntas de muitos anos lectivos e com uma grande variedade de alunos, é possível prever, com razoável certeza, qual a percentagem de acerto para uma dada questão sobre um dado tema. Isto é tanto mais verdade quanto mais alunos se propõem a um dado exame, como são os casos da Matemática A e da Língua Portuguesa. Apenas como exemplo desta reprodutibilidade apresenta-se na Tabela 3 as percentagens médias da cotação obtida, das respostas com pontuação máxima e das respostas com pontuação nula para os itens relacionados com o tema das equações de segundo grau nas provas de matemática nos anos de 2010 a 2014



(IAVE, 2014). Convém lembrar que os vários resultados foram obtidos em exames distintos e com diferentes coortes de alunos, o que ainda reforça mais a ideia da existência de reprodutibilidade.

Tabela 3 – Itens sobre equações de segundo grau – Matemática A (2010 – 2014)

Distribuição dos resultados	Item 9, 2010	Item 10, 2011	Item 8, 2012	Item 9, 2013	Item 12, 2014
Classificação média em relação à cotação	55%	58%	63%	72%	51%
Respostas com pontuação máxima	35%	35%	41%	50%	24%
Respostas com pontuação nula	26%	21%	21%	13%	33%

Existe também conhecimento que permite relacionar, dentro de um mesmo tema, a percentagem de acerto com a complexidade da pergunta. Para clarificar esta observação apresenta-se também um exemplo para as provas de Matemática A. Nos anos de 2010 a 2014 o tópico sobre funções foi abordado algumas vezes nas provas nacionais. Na tabela 4 estão apresentadas as percentagens de acerto para vários itens abordados (IAVE, 2014). Embora a percentagem de acerto seja distinta para os vários itens a diferença verificada faz todo o sentido se se souber que no primeiro caso havia apenas um passo de raciocínio, no segundo haviam três passos e no terceiro haviam dois. A percentagem de acerto vai-se reduzindo à medida que o número de passos de raciocínio aumenta, numa proporção inversa em relação ao número de passos.

Tabela 4 – Itens sobre funções - Matemática A (2010 – 2014)

Distribuição dos resultados	Item 10.1, 2010	Item 10.1, 2013	Item 10.2, 2013
Classificação média em relação à cotação	88%	29%	44%

Noutras disciplinas pode também prever-se uma maior ou menor percentagem de acerto em função do modo como a pergunta é feita. Veja-se os resultados apresentados na Tabela 5 (IAVE, 2014) e que se referem a questões de sintaxe nas provas de Português de 2011 e 2014. Pequenas alterações (p. ex. mudar o verbo do condicional para a negativa) provocam uma alteração dramática na percentagem de acerto.

Esta alteração pode ter repercussão significativa na nota média final de uma prova. Apenas como exemplo, considere-se de novo o cenário A da prova hipotética onde o valor médio da prova era 44,7%. Considere-se ainda que nessa prova hipotética duas das questões existentes no grau de dificuldade médio seriam as que estão apresentadas nas linhas 2 e 4 da Tabela 5 com percentagens de acerto de 12 e 7 % respectivamente. Se se mudar apenas essas duas questões para as apresentadas nas linhas 3 e 5 da mesma tabela (com percentagens de acerto de 71 e 73%, respectivamente), o efeito desta mudança, aparentemente subtil, faz o valor médio da prova passar para 51,0%. Uma pequena mudança, um grande efeito.

Tabela 5 – Itens de provas de Português

Sintaxe	Ano	Resultado
Utilizar um pronome pessoal em adjacência verbal com verbo no condicional	2011	12%
Utilizar um pronome pessoal em adjacência verbal com verbo na negativa	2011	71%
Utilizar um pronome pessoal em adjacência verbal com verbo no futuro	2014	7%
Utilizar um pronome pessoal em adjacência verbal (complemento direto)	2014	73%



4. O que se pretende com as provas

Uma questão pertinente e que a todos se colocou em algum momento é se pelo facto de existirem provas ou exames nacionais o nível de conhecimento dos alunos se altera, isto é, a existência de provas contribui de algum modo para uma melhoria do nível de conhecimentos? Se existe tal correlação, e ainda não é claro que exista, como a poderemos detectar Não haverá a tentação, por parte dos professores, de preparar os alunos para o exame em lugar de ensinar a matéria? Os resultados dos exames dão alguma pista sobre os temas ou aspectos de maior carência?

Uma das primeiras possibilidades que ocorre é a de analisar as notas dos exames nacionais ao longo do tempo e ver se existe alguma tendência. Essa representação é apresentada na Figura 3 para as provas de Matemática e Português do final do 3º ciclo e na Figura 4 para vários exames do final do secundário. Globalmente não existe uma tendência que se possa notar para nenhuma das disciplinas (talvez com excepção de Desenho A). As notas sobem e descem de modo aparentemente aleatório localizando-se predominantemente entre as linhas dos 40% e dos 60%. O valor médio para todas as disciplinas consideradas de um dado ano, que representará de algum modo um valor médio dos resultados de cada uma das coortes de alunos, também se apresenta na Figura 4 (linha grossa em cinza claro) e também não mostra uma tendência clara. Se algum efeito se nota, é que, com o passar dos anos os valores das várias disciplinas se vão centrando cada vez mais em torno dos 55% e com uma menor dispersão entre as disciplinas. De igual modo a análise da percentagem de alunos que obtêm positiva nos exames nacionais do ensino secundário (Figura 5) também não mostra qualquer evolução digna de nota (talvez com excepção de novo para Desenho A), notando-se, tal como para a média das provas um aproximar de todas as percentagens em torno de 65% simultaneamente com uma diminuição da dispersão de valores entre as várias disciplinas.

Provavelmente nem outra coisa seria de esperar. Progressivamente a construção das provas vai-se adaptando ao nível dos alunos e os alunos vão-se adaptando às provas efectuadas. Para além disso, pode aqui verificar-se que esta diminuição de dispersão entre as várias disciplinas seja também um efeito de as aulas no secundário serem cada vez mais focadas na preparação para os exames. Sendo assim, as notas destas provas não são um indicador fiável da melhoria/pioria do nível dos alunos.

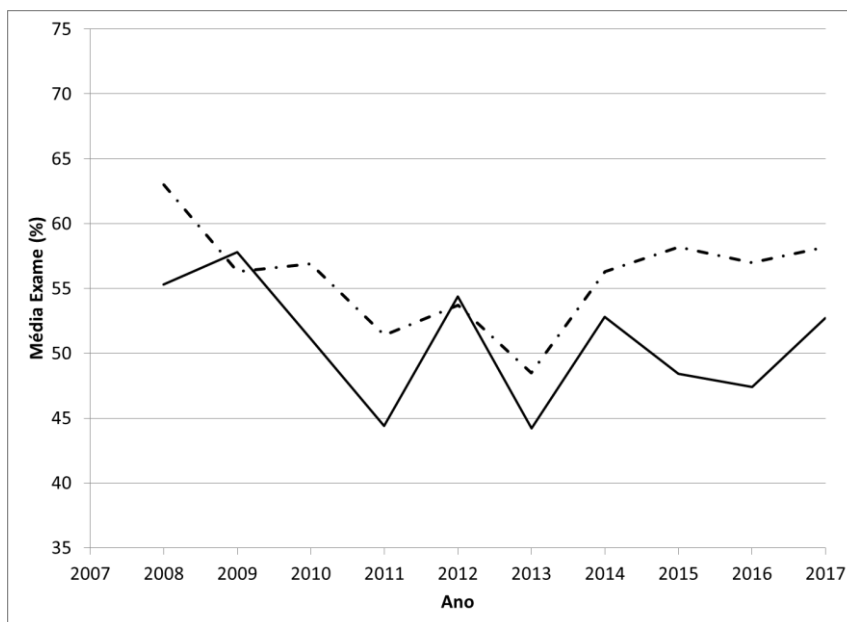


Figura 3 – Notas das provas de Matemática (—) e Português (— · — ·) no final do ensino básico.



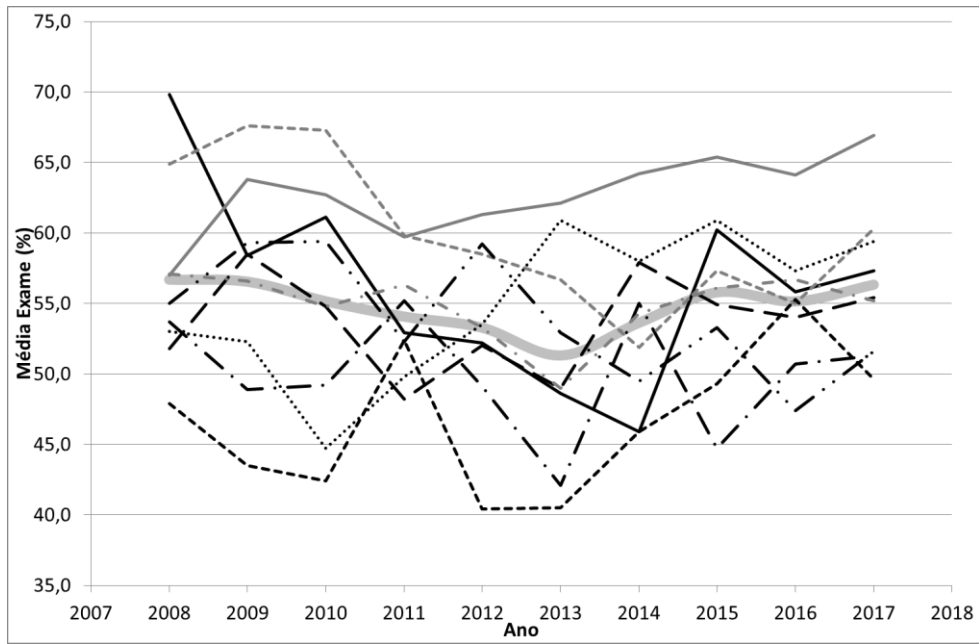


Figura 4 – Notas no final do ensino secundário das provas de Matemática A (————); Português (— — —), Biologia e Geologia (— · — · — ·), Desenho A (———— em cinza), Economia A (- - - - em cinza), Física e Química A (- - - -), Geografia A (- · · · · · em cinza), Geometria Descritiva A (· · · · · ·), História A (— · · — ·) e média de todos os exames (linha grossa em cinza claro).

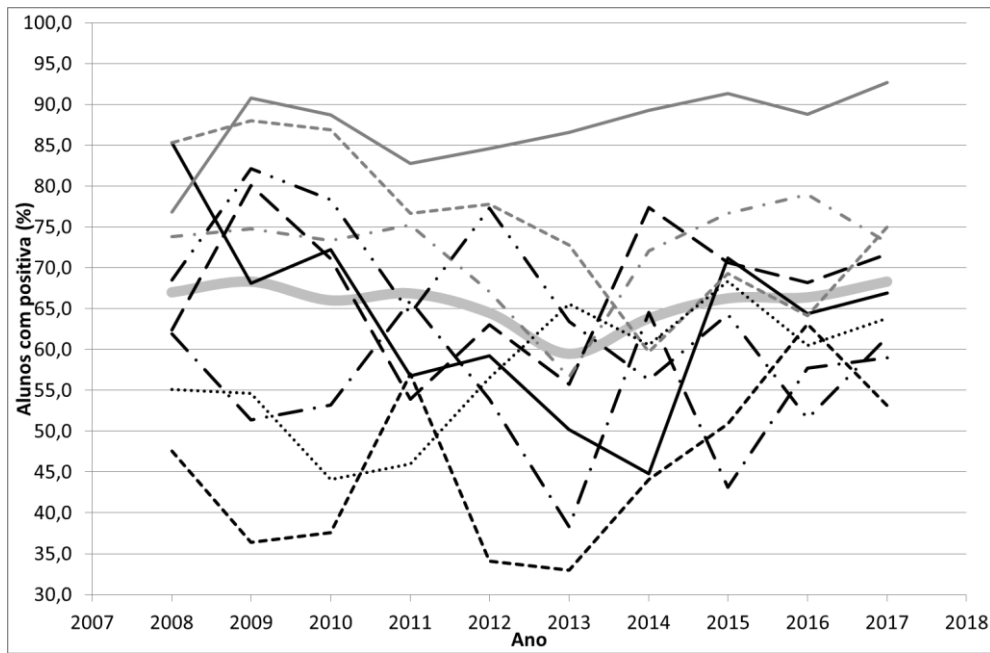


Figura 5 – Percentagem de alunos com positiva no final do ensino secundário nas provas de Matemática A (————); Português (— — —), Biologia e Geologia (— · — · — ·), Desenho A (———— em cinza), Economia A (- - - - em cinza), Física e Química A (- - - -), Geografia A (- · · · · · em cinza), Geometria Descritiva A (· · · · · ·), História A (— · · — ·) e média de todos os exames (linha grossa em cinza claro).



Pode-se então procurar a nível internacional projectos em que Portugal participe e que permitam avaliar alguma evolução dos alunos. Muitos destes projectos avaliam os conhecimentos de um modo distinto dos exames nacionais pondo a ênfase na aquisição de competências e na sua aplicação à vida. Portugal participa em alguns projectos internacionais como sejam o PISA - Programme for International Students Assessment -, desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), e que visa avaliar se os alunos de 15 anos, estão bem preparados para enfrentarem os desafios da vida quotidiana em termos de Leitura, Ciências e Matemática; o TIMSS - Trends in International Mathematics and Science Study – que é uma avaliação internacional do desempenho dos alunos dos 4.º e 8.º anos de escolaridade em Matemática e Ciências, desenvolvida pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) e o PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study – que é uma avaliação internacional sobre a compreensão da leitura dos alunos do 4.º ano de escolaridade, desenvolvida pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Nesta contribuição ir-se-á apenas fazer referência aos resultados do PISA no qual Portugal tem participado desde 2000. Em 2015 o PISA passou a ter também uma vertente sobre literacia financeira mas Portugal ainda não participou nessa área. Os resultados obtidos por Portugal são apresentados na Figura 6. Globalmente, em qualquer das áreas analisadas, tem existido uma melhoria dos resultados. De acordo com o relatório de 2015 (PISA, 2015) os resultados dos alunos portugueses são melhores que a média internacional (que se situa para Leitura nos 461, Matemática nos 462 e Ciências nos 466). Os valores a Matemática são comparáveis à média da OCDE e os de Leitura e de Ciências são mesmo melhores que a média dos valores para os países da OCDE. Tal facto deve-se tanto a uma subida verificada por Portugal como a uma descida verificada pela OCDE. Parece assim que o nível dos alunos portugueses tem vindo realmente a melhorar. Se essa melhoria se fica a dever à existência de exames nacionais é o que fica por provar. Os relatórios do PISA procuram ver se existem factores que podem de algum modo ser correlacionados com o sucesso dos alunos. Alguns desses como a origem social são analisados mostrando que em Portugal o impacto da origem social é maior que na média dos países da OCDE mas também que existe em Portugal uma maior percentagem de estudantes chamados resilientes, isto é, que apesar de virem de meios menos favorecidos obtêm bons resultados. Claramente a educação dos pais, e em particular das mães, é um dos factores que marca positivamente os alunos. Este facto devia conduzir a uma reflexão mais profunda sobre a políticas de educação estáveis pois mostra que o tempo para a educação não se mede num período de meia dúzia de anos mas sim numa escala de gerações. Para um estudo mais detalhado sobre os parâmetros que conduziram a esta melhoria de resultados sugere-se ainda uma visita às páginas do projecto Aqeduto (2015). Apenas como súmula realça-se aqui algumas das conclusões aí tiradas: 1- mais dinheiro não implica sempre um melhor sistema educativo; 2- chumbar como prática de combate ao insucesso na aprendizagem não é eficaz; 3 - a família, embora importante, não é determinante para o sucesso escolar; 4- a frequência no pré-escolar, por mais de um ano, tem influência positiva nas aprendizagens; 5 - a maioria dos alunos portugueses sente-se feliz e apoiada na escola, o que conduz a melhores resultados; 6 - segundo os diretores, a indisciplina é o maior obstáculo à aprendizagem; 7 - os alunos consideram que o sucesso depende do seu próprio esforço e reconhecem o bom trabalho dos professores; 8 - Portugal é o país onde a escola pública serve uma maior heterogeneidade de classes sociais dentro da OCDE; e 9 - uma grande percentagem das escolas em meios socioeconómicos mais desfavorecidos melhorou consideravelmente o desempenho dos seus alunos nos últimos anos.



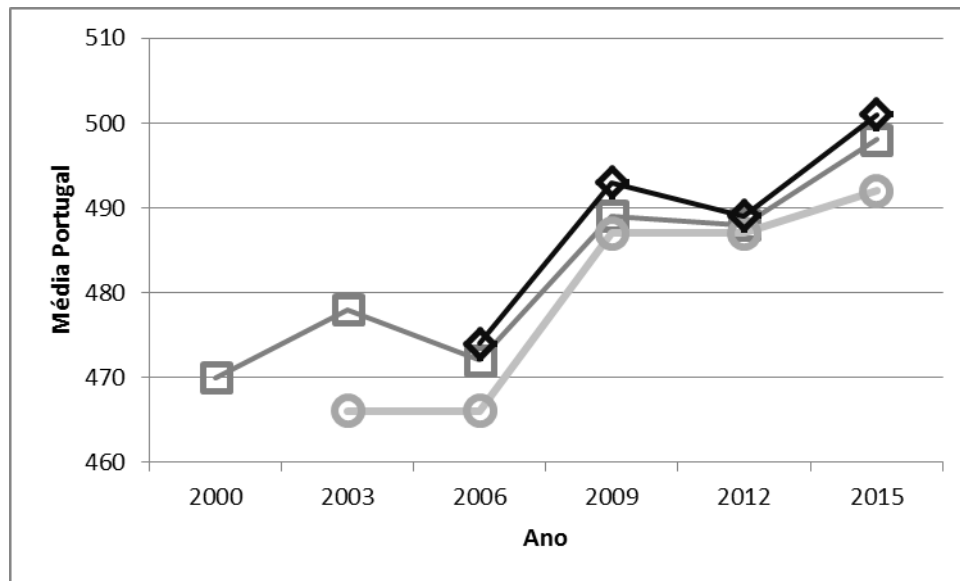


Figura 6 – Resultados dos alunos portugueses no PISA; Leitura (□); Matemática (○) e Ciências (◇)

Tem, no entanto, que se reconhecer que os exames tem algumas vantagens. Se os seus resultados forem analisados em detalhe permitem ver claramente em que áreas de uma dada disciplina os alunos apresentam maiores fragilidades. No mesmo sentido vai o relatório individual das Provas de Aferição (RIPA) (IAVE, 2017). Qualquer deles apresenta assim dados concretos que permitem aos professores intervir e ajudar os alunos a realizarem o seu potencial.

Finalmente apenas uma nota para lembrar um assunto de extrema importância e que de algum modo está relacionado com os exames. Foi instituído há uns anos um crédito de horas às escolas que permite a contratação de professores. Em 2015 já cerca de 35% das escolas ou agrupamentos tinham aderido a esta medida. Sendo aparentemente uma boa medida poderá ter um efeito pernicioso pois a maioria dos directores de escolas e agrupamentos confessa que esses créditos serão usados essencialmente no ensino do Português e da Matemática. E porquê? Porque os critérios definidos para que se tenham os créditos têm como parâmetros, por exemplo, ter média de exame acima da média nacional ou apresentar uma melhoria face ao ano anterior nos exames do básico e do secundário. Existe assim um perigo, devido a esta retroalimentação que se verifica em especial nas disciplinas de Português e Matemática, a que uma medida aparentemente boa conduza a um afunilamento do currículo.

5. Conclusão

No final desta viagem por vários aspectos dos exames e provas nacionais, existem muitas dúvidas mas também algumas certezas. Fazer exames ou provas de avaliação externa é um assunto complexo e muito sério. Para se conseguir provas que sejam fiáveis e adequadas é necessário tempo e o contributo de muitas pessoas com valências complementares, pessoas essas que sejam especialistas em diversas matérias (científicas, pedagógicas e técnicas). Muitas destas pessoas têm interesses e conhecimentos diversos e como tal é preciso que todas se saibam escutar para que o resultado seja o melhor possível (para isso é, de novo, preciso tempo). Apesar de todo este esforço, uma prova depende sempre de muitos pequenos factores. Como se viu, pequenas



alterações nas cotações, no modo como se pergunta ou no tipo de pergunta escolhida podem ter efeitos muito marcados nas notas de uma prova. Alguns países, resolveram a questão da variabilidade interanual dos resultados dos exames de uma mesma disciplina, isto é, se o exame de um determinado ano é mais ou menos difícil do que o do ano anterior, atribuindo todos os anos a mesma nota média a cada um dos exames, por exemplo 60%, e corrigindo todas as notas obtidas nesse ano na devida proporção. Reduz-se assim a zero a variabilidade inter-anual permitindo a alunos que efectuaram as provas em diferentes anos concorrerem em maior igualdade. Outros países dão uma escala de notas quantitativas (A, B, C, D, etc.) em que recebem A os melhores 10%, B os melhores 30% e assim por diante. É apenas uma outra forma de normalizar e de diminuir as diferenças interanuais.

Qualquer que seja a forma usada a questão fundamental mantém-se: para que servem os exames nacionais?

Tem que ser muito claro o que se pretende. Se se pretende que os exames sejam o culminar de um ciclo, isto é, assinalem a conclusão do ensino secundário, o modo de colocar as questões e a distribuição das cotações devem seguir um determinado padrão, se se pretende que os exames seleccionem e seriem os alunos para um acesso ao ensino superior as aproximações a fazer serão completamente diferentes. A opção por usar os exames nacionais como meio de seriar os alunos para o acesso ao ensino superior tem vindo a sequestrar os professores que cada vez mais sentem uma pressão para preparar os alunos para os exames em vez de fornecerem aos alunos conhecimentos e competências e as escolas, que sendo recompensadas pela sua performance têm investido grande parte dos seus meios em apenas algumas disciplinas conduzindo a um afunilamento do currículo. Seria altura das Universidades e Politécnicos assumirem as suas responsabilidades e tomando a iniciativa, em coordenação com o Ministério da Educação, passarem eles a fazer a selecção dos alunos para o Ensino Superior libertando os exames nacionais para cumprirem a sua tarefa, certificar o final de um ciclo, o básico ou o secundário. A própria OCDE defende essa mesma posição (Publico, 2018).

Referências

- APPBG (2013) Parecer sobre a Prova de Exame Nacional do Ensino Secundário, Prova escrita de Biologia e Geologia 702, 2013, 1ª fase; http://www.appbg.pt/files/parecerbg702_2013_1fase.pdf, consultado em Maio de 2018.
- Aqeduto (2015) <http://www.aqeduto.pt/estudos-aqeduto/q11-estudo/>, consultado em Junho 2018.
- Cristo, Alexandre Homem (2017) Observador, 30/5/2017, <https://observador.pt/especiais/os-tres-problemas-dos-exames-nacionais/>; consultado Maio 2018.
- IAVE (2014) Relatório Nacional: 2010-2014, IAVE, Provas Finais — 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.
- IAVE (2017) Relatório Individual da Provas de Aferição do IAVE; http://www.iave.pt/images/FicheirosPDF/Docs_Avalia%C3%A7%C3%A3o_Alunos/RIPA_REPA/RIPA_2_ano_2017_exemplo.pdf; consultado em Junho de 2018.
- IAVE (2018) Sítio do IAVE, www.iave.pt, acedido em Abril de 2018.
- PISA (2015) PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA, OECD Publishing (2016), Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>.
- Publico (2018) <https://www.publico.pt/2018/02/09/sociedade/noticia/ocde-defende-fim-dos-exames-no-secundario-enquanto-meio-de-acesso-ao-superior-1802644>, consultado em Junho de 2018.
- Sousa, Helder de (2017) Observador, 16/6/2017, <https://observador.pt/opiniao/as-opinioes-e-os-factos-a-proposito-dos-exames-nacionais/>; consultado em Maio 2018.
- TVI (2013) <http://www.tvi24.iol.pt/sociedade/ultimas-noticias/media-dos-exames-mais-concorridos-baixa-um-valor>, consultado em Maio de 2018.

