



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

*IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: EXAMES NACIONAIS E
(IM)POSSIBILIDADES*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Avaliação Educacional -

Marta Maria Fernandes Ferreira dos Santos

Porto, fevereiro de 2019



CATOLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

*IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: EXAMES NACIONAIS E
(IM)POSSIBILIDADES*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Avaliação Educacional -

Marta Maria Fernandes Ferreira dos Santos

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Ilídia Cabral

Porto, fevereiro de 2019

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação de mestrado contou com importantes apoios e incentivos sem os quais não se teria tornado uma realidade.

Não posso deixar de me dirigir, em primeiro lugar, à Entidade Titular do Grupo Ribadouro, expressando o meu sincero agradecimento pelo desafio que me foi proposto, e pela subsequente oportunidade de me poder auscultar e reinventar, competências tão fundamentais na nossa profissão, enquanto docente e pedagoga.

À minha orientadora, Professora Doutora Ilídia Cabral, um agradecimento muito sentido. A sua disponibilidade e o seu rigor constituíram o suporte essencial para a elaboração desta investigação. No entanto, e acima de tudo, muito agradeço o modo como sempre soube escolher as palavras certas, no momento certo. Essas palavras foram, fundamentalmente, o farol de que necessitei para levar este barco a bom porto.

Às Direções Pedagógicas das escolas alvo deste estudo, deixo, também, uma palavra de agradecimento por terem revelado uma postura de grande abertura e disponibilidade, tornando possível a consecução deste projeto.

Dedico também uma palavra muito especial aos professores que acordaram participar neste estudo e à forma autêntica com que descreveram as experiências do seu quotidiano escolar. Sem eles, esta dissertação teria sido absolutamente vazia.

Ao Nuno, um agradecimento, muito especial, por espoletar em mim a vontade de querer ser, sempre, melhor. Obrigada pela partilha constante de saberes, experiências, dúvidas, incertezas e conquistas (tão sentidas). Obrigada pelo encorajamento, apoio e presença imprescindíveis, sem os quais nada disto teria sido possível.

A todos, o meu muito obrigada.

RESUMO

O impacto da avaliação externa (vulgo exames nacionais) na prática letiva do professor e na qualidade das aprendizagens dos alunos é um assunto que continua a merecer reflexão e preocupação por parte dos agentes educativos. A plena convivência entre uma aprendizagem de qualidade e os resultados da avaliação externa continua a ser questionável e alvo de alguns constrangimentos. Esta situação agudiza-se com a atual necessidade de ir ao encontro dos novos documentos estruturantes, nomeadamente os documentos que dizem respeito ao Perfil do Aluno e às Aprendizagens Essenciais. Estes atuais normativos e documentos de referência tentam dar uma resposta capaz às múltiplas dimensões e competências que os jovens necessitam de desenvolver para prosperar no mundo atual (e futuro). Contudo, a exequibilidade dos mesmos pode ser questionável quando aplicados em anos de escolaridade sujeitos a exame nacional.

Existem inúmeras variantes que condicionam o processo de ensino e aprendizagem e que, muitas vezes, acabam por influenciar a prática docente. Neste sentido, o presente estudo de investigação pretende compreender melhor a influência da avaliação externa na identidade profissional docente, não só no modo como o profissional de ensino orienta as suas metodologias, mas também nas suas crenças e identidades pedagógicas. O estudo intenta, partindo do material empírico recolhido, promover uma reflexão aprofundada sobre a – aparente – dicotomia entre a identidade profissional docente, refletida maioritariamente nas práticas pedagógicas, e o modelo de avaliação externa do nosso sistema escolar.

Foi dada voz a docentes que vivem esta realidade – através de inquérito por entrevista – esclarecendo, numa realidade e contexto escolar específicos, se o elemento “avaliação externa” exerce uma pressão efetiva no modo de ensinar do professor, isto é, se é possível encontrar evidências empíricas deste fator na sua identidade profissional, nomeadamente se esta se encontra efetivamente limitada por este modelo de certificação de aprendizagens.

Os resultados mostram que os exames nacionais influenciam, de modo acentuado, a prática letiva docente e afastam os professores daquilo que percecionam ser a sua identidade profissional, denotando, entrelinhas, alguns equívocos a respeito da

percepção que alguns professores detêm do seu papel e do seu lugar enquanto agentes educativos.

Palavras-chave: avaliação externa; exames nacionais; prática letiva; identidade profissional docente

ABSTRACT

The impact of external evaluation (national exams) on teaching practice and student-learning quality is a subject that continues to merit reflection and concern from educational agents. Whether it is possible to achieve harmony between quality learning and the results of external evaluation is an issue that remains questionable and subject to constraints. This situation is exacerbated by the current need to meet the most recent structuring documents, namely those that relate to the Student Profile and Essential Learning. These current norms and reference documents attempt to give an adequate response to the multiple dimensions and competencies that the pupils need to develop in order to thrive in the current (and future) world. However, their feasibility can be questionable when applied in academic years subject to national exams.

There are numerous variants that condition the teaching and learning process and that often end up influencing the teaching practice. Thusly, this research aims to better understand the influence of external evaluation on teachers' professional identity – not only in the manner in which the teaching professional structures their methodologies, but also in their beliefs and pedagogical identities.

Based on the analysis of the collected empirical material, this study attempts to promote an in-depth reflection on the (apparent) dichotomy between professional teacher identity, reflected mostly in pedagogical practices, and the external evaluation model of the Portuguese school system.

Teachers were surveyed via interview, in an attempt to explain whether - in specific school contexts - the "external evaluation" element exerts a substantial amount of pressure on individual teaching practices, that is, if it is possible to find empirical evidence on whether their professional identity is impacted or limited by this model of learning certification.

Results show that national exams strongly influence teaching practice and distract teachers from what they understand to be their professional identity, suggesting certain misconceptions on what some teachers perceive to be their roles and purpose as educational agents.

Keywords: external evaluation; national examinations; teaching practice; teachers professional identity

Índice

Introdução.....	1
Parte I – Enquadramento teórico e conceptual	3
1. O contexto educativo Português	4
1.1. Breve resenha histórica.....	4
1.2. Modelos e práticas de organização escolar.....	10
2 – Estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação	15
3 – Os Exames e as lógicas de ação nas escolas.....	24
3.1. Breve enquadramento histórico-legal dos exames em Portugal	24
3.2 – Exames, culturas organizacionais e identidades profissionais	30
Parte II – Enquadramento metodológico	35
4 – Problema e questão de investigação	36
5 – Natureza do estudo	37
6 – Caracterização dos sujeitos do estudo	39
7. Técnicas de recolha de dados	41
7.1. Entrevista em investigação educacional	41
8 - Tempos e procedimentos da investigação	43
Parte III – Apresentação e discussão de resultados	44
9. Categorias de análise	45
9.1. Perceções sobre a influência dos exames nacionais na forma de planificar, ensinar e avaliar	46
9.2. Relevância dos exames nacionais no desenvolvimento académico, pessoal e social dos alunos.....	51
9.3. Influência dos exames nacionais na identidade profissional dos professores	54
Conclusão	62
Referências Bibliográficas.....	66
Referências Eletrónicas	74
Apêndices	76
Apêndice 1 - Guião de Entrevista.....	76
Apêndice 2 - Carta de intenções	79
Apêndice 3 - Tabela de Análise de Conteúdo	81

Índice de Figuras

Figura 1: Caracterização sumária dos sujeitos selecionados para o estudo..... 41

Índice de Quadros

Quadro 1: Categorias e indicadores para a análise de dados..... 46

Introdução

Temos assistido a uma sobrevalorização dos exames nacionais que, para professores e alunos, constituem uma das principais referências no que diz respeito à ideia de sucesso escolar. Este conceito foi sendo disseminado nas últimas décadas e parece ainda encontrar-se numa linha “relacionada com a ideia positivista da mensurabilidade e da quantificação” (Alves & Cabral, 2015, p. 630). Assim,

O interesse pelas notas e pela classificação, a preocupação com a objetividade das medidas (levando a rejeitar tudo o que não pudesse ser quantificado), o reforço das técnicas estatísticas, a definição do referente que permite aplicar o instrumento de medida e uso consequente da comparação (avaliar é comparar, tomando como referência o grupo-turma), a eleição do teste de papel e lápis como instrumento de medição uniforme de aplicação única e no mesmo tempo, a correção padronizada através de critérios definidos *a priori* e de forma pretensamente exaustiva são todos ingredientes principais dessa geração avaliativa obviamente considerada a variável responsável pelo resultado obtido. (*Idem*, p. 633)

Na mesma linha de pensamento, Pais (1998, p. 27) considera que:

Ao permitir avaliações em grande escala de uma forma relativamente rápida, ao convocar pressupostos assentes em amplos consensos sociais – igualdade de oportunidades, homogeneidade de critérios gerados e expressos por processos matemáticos – logo, tidos como objectivos e justo –, ao colocar a justificação do resultado obtido no mérito/demérito do aluno, os exames constituem causa e consequência da grande aceitação social do paradigma que enforma os pressupostos referidos.

Assim, a avaliação externa denota um pressuposto de *igualdade*, em que todos os alunos se encontram em igualdade de condições, pelo que a sua classificação surge como uma recompensa pelo seu mérito individual (*Idem*). Acrescentamos nós: os exames nacionais avaliam o desempenho dos alunos, mas, de igual modo, acabam por avaliar, também, o desempenho dos professores, nomeadamente quando nos referimos a professores que exercem a sua profissão em instituições privadas.

Mas de que modo a avaliação externa influencia a prática docente, nas suas mais variadas formas?

Sabemos que a escola atual está a passar por alterações profundas devido, fundamentalmente, à evolução do conhecimento e da tecnologia, colocando-se novos desafios à educação. Desafios estes, complexos, que resultam da imprevisibilidade de

um desenvolvimento acelerado que, necessariamente, mobiliza múltiplas literacias. Assim, ao professor compete exercer uma diversidade de funções que o tornam um profissional profundamente complexo, de modo a acompanhar todas as mudanças que se verificam na sociedade.

Ir ao encontro do atual Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória implicará alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos.

Partindo do pressuposto que o desenvolvimento profissional é contínuo, reconhecemos que é necessária uma atualização permanente de conhecimentos que contribua para a melhoria do exercício da atividade docente.

As questões relativas à avaliação, nomeadamente a avaliação externa, têm sido, ao longo das últimas décadas, motivo de debate na sociedade portuguesa. Apesar do grande cerne da questão não serem propriamente os exames, mas sim saber como a escola ensina e como os alunos aprendem.

Neste sentido, com o presente estudo, procuramos desenvolver uma investigação sobre a influência dos exames nacionais no trabalho efetivo do professor como agente implícito na aprendizagem, tentando perceber se estes instrumentos de avaliação exercem, realmente, algum domínio na identidade profissional docente.

A escolha desta temática possui um alcance pessoal e profissional – o mal-estar de muitos docentes que lecionam em anos de escolaridade sujeitos a exame nacional – pois é incerta a perceção que os professores detêm sobre a influência deste modo de certificar aprendizagens no modo de ensinar.

Como referem Alves & Cabral (2015, a partir de Perrenoud, 1999), são muitos os professores que sentem o “martírio” das contradições que a sua profissão compreende, isto é,

O de ser simultaneamente educador e juiz, criador de oportunidades de aprendizagem e classificador, transmissor de conhecimentos e inspetor do grau do seu domínio, integrador numa ordem cidadã e polícia do cumprimento das regras definidas pela instituição escolar.

(Idem, p. 638)

Este trabalho está organizado em três grandes partes: na primeira procede-se a um enquadramento conceptual e teórico, de modo a identificar as *lentes teóricas* a mobilizar na leitura dos dados recolhidos. Neste sentido, foram explorados três aspetos

que consideramos relevantes para sustentar e contextualizar o estudo, a saber: o contexto educativo português; as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação utilizadas e os exames e as lógicas de ação nas escolas.

Na segunda parte, procurou-se justificar o enquadramento metodológico adotado, identificando numa primeira fase, o posicionamento metodológico e epistemológico que serviu como ponto de partida para esta investigação, assim como a pertinência da entrevista semiestruturada em investigação educacional.

Numa terceira parte, apresentaram-se os resultados da leitura e análise dos dados empíricos recolhidos, com o objetivo de refletir sobre a influência dos exames nacionais na identidade docente, isto é, o sentido que os mesmos dão à prática letiva propriamente dita, mas também ao modo como os mesmos interferem na perceção que os docentes têm de si mesmos enquanto profissionais e, naturalmente, ao modo como a avaliação externa ajuda a definir o papel desempenhado pelos professores no seio e na lógica das organizações escolares.

Este foi o itinerário por nós escolhido, conscientes de que é um entre muitos que poderiam, eventualmente, ter sido selecionados. De igual forma, estamos seguros de que o estudo apresentado aborda a temática discutida de um modo problematizado, questionando e até contrariando algumas ideias decorrentes do senso comum gerado junto da comunidade docente e gizando novas possibilidades de aproximação à relação existente entre a avaliação externa e o ofício de professor.

Parte I – Enquadramento teórico e conceptual

Todas as leituras, mais do que um mecanismo de receção de informação, são um mecanismo de construção dessa informação. Toda a leitura traz consigo uma base, um “alfabeto” de carácter interpretativo. Acreditamos que um estudo honesto e sustentado deve identificar os seus alicerces, os seus pressupostos, de modo a que, para quem nos lê, seja possível identificar e ancorar as perspetivas dos autores. Assim, nesta primeira parte, procuramos fornecer as lentes teóricas que servem de guia à leitura do material empírico recolhido.

Apresentamos uma breve contextualização do sistema educativo português, nomeadamente os seus modos de organização escolar, com especial enfoque na avaliação externa e no seu papel na identidade profissional docente.

1. O contexto educativo Português

1.1. Breve resenha histórica

Qualquer projeto de compreensão de um fenómeno tão complexo como o do atual sistema educativo português exige um necessário recuo no tempo, num esforço de progressiva contextualização, procurando destacar as reformas mais importantes, isto é, as reformas que mais contribuíram para a evolução do nosso sistema educativo.

Deste modo, começamos por destacar o Plano de Educação Popular que surge em 1952 para combate ao analfabetismo que, em 1950, é ainda de 40%. Com a designada Mocidade Portuguesa, subjacente ao Estado Novo, pretendia-se estimular nos jovens “a formação do carácter, a cultura do espírito e a devoção ao serviço social, no amor de Deus, da Pátria e da Família”.

A necessidade de formar mão-de-obra qualificada surge em 1955, para responder às exigências do avanço da técnica após a IIª Guerra Mundial.

A escolaridade obrigatória (ensino primário) passa a ser de 4 anos (1956) para os alunos do sexo masculino (Decreto-Lei n.º 40 964, de 31 de Dezembro), e só em 1960 foi extensivo às crianças do sexo feminino (Decreto-Lei n.º 42 994, de 28 de Maio de 1960). Três anos mais tarde, a escolaridade obrigatória é alargada para seis anos, mudança esta que, segundo Mendonça (2009), se atribui a uma pressão internacional, nomeadamente à da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – OCDE.

Os anos 60 revelam-se importantes pois há um reconhecimento por parte do Estado que a mobilidade social não pode ser limitada pelo baixo nível da educação.

A escolarização de toda a população é fundamental, na medida em que pode dar um precioso contributo para o processo de desenvolvimento do país.

Em 1964, institui-se o Centro de Estudos de Pedagogia Audiovisual (Telescola), visando uma intensa difusão cultural através da rádio e da televisão e o acesso à escolaridade de seis anos para populações não urbanas.

Na década de 70 foi aprovada uma Lei de Bases a que deveria obedecer a reforma do sistema educativo (Lei n.º 5/73, de 25 de Julho). Esta lei pretendia, não só, efetivar a escolaridade obrigatória, como também democratizar o ensino.

A partir de 1974, a escolaridade básica obrigatória continuou a ser de 6 anos, contudo país continuava a debater-se com um crónico défice de educação. A reforma do ministro Veiga Simão não chega a ser totalmente implementada, devido ao golpe militar de 25 de Abril de 1974, que repõe o estado democrático.

Já na década de 80, realçamos, em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) como uma verdadeira mudança no sistema educativo em que conceitos como a universalidade, obrigatoriedade e gratuidade são consagrados numa escolaridade obrigatória que passa a nove anos, correspondente à duração do ensino básico com três ciclos sequenciais (1º, 2º e 3º ciclos). Por conseguinte, o ensino secundário reduz-se a três anos (10º, 11º e 12º ano), correspondente a um único ciclo, como continuação de estudos do 3º ciclo (ensino básico), e, simultaneamente, transição para outro nível de estudos, ensino superior. Procura-se, assim, a formação de todos os jovens para a vida ativa, o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades com a respetiva melhoria educativa de toda a população. Este talvez seja um dos principais marcos da história do sistema educativo português, a passagem do direito ao *acesso* para o direito ao *sucesso*. É deste modo que compreendemos a importância da LBSE, tendo sido um acontecimento marcante na história recente da educação, em Portugal, isto é, um acontecimento de grande impacto nas políticas educativas e determinante nas necessárias mudanças reformistas do sistema educativo português.

Na verdade, esta lei aclama o direito à educação e cultura, nos termos da Constituição:

Artº 6º, ponto 1 – O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos;

Importa, no entanto, compreender a dicotomia dos conceitos de obrigatoriedade e gratuidade.

Os conceitos de obrigatoriedade e de gratuidade são dois conceitos instrumentais face a uma desejada universalização, (...) a obrigatoriedade é uma medida coerciva, (...) por parte do Estado, visto que obriga à frequência escolar, e o Estado oferece como contrapartida, numa espécie de contrato social negociado, a gratuidade. Este é um binómio que funciona como instrumento de pressão para acelerar a universalização.

(Roldão, 2004, p.22)

Assiste-se a uma aceitação social da frequência escolar obrigatória de todas as crianças e jovens. Os dados relativos ao analfabetismo diminuem significativamente. Contudo, este acesso geral dos jovens à escola não representa, necessariamente, sucesso e a conclusão de estudos ficando aquém das expectativas. Como se sabe, ainda presentemente se assiste a elevadas taxas de retenção que resultam, muitas vezes, numa saída precoce do sistema de ensino. A questão da uniformidade e da igualdade para todos continua a ser alvo de discussão e reflexão por parte de muitos autores como uma das razões para o insucesso escolar.

Como referem Formosinho e Machado “ao definir o currículo escolar, o Estado centralista determina de forma uniforme para todo o território nacional e para todos os alunos o que devem estes aprender e, por isso, deve ser ensinado” (2011, p.33).

Em 1989 era promulgado o decreto-lei nº 286/89 de 29 de agosto que estabelece os princípios gerais dos novos planos curriculares do 1º, 2º, 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário. No que concerne ao ensino secundário, os planos de estudo assumem, claramente, duas vias. Por um lado, cursos orientados para o prosseguimento de estudos para o ensino superior e por outro, cursos já orientados para a vida profissional ativa.

A Lei nº 85/2009, de 27 de agosto de 2009 estabelece o alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos (ou 12 anos de escolaridade) e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade. Segundo esta lei, o cumprimento da escolaridade de 12 anos é relevante para o progresso social, económico e cultural de todos os portugueses.

O decreto-lei nº 176/2012, de 2 de agosto, regulamenta a referida lei de alargamento da escolaridade obrigatória promovendo um conjunto de medidas com vista à inclusão de todos no percurso escolar, cabendo ao Estado em parceria com as escolas, pais, alunos e demais instituições assegurar as condições necessárias à prossecução dos objetivos propostos.

Em modo de síntese, constata-se que os contextos políticos, económicos, sociais e culturais de cada época influenciam em larga escala a escolaridade e o ensino vigente, bem como os ideais e perspetivas educativas mais adequadas para dar resposta às necessidades.

Nas últimas décadas assistiu-se a uma preocupação crescente por parte dos governantes em considerar a educação como um pilar estruturante da sociedade e do desenvolvimento. As várias reformas do ensino no passado recente confirmam isso mesmo. A escolaridade obrigatória de 12 anos carrega em si toda uma série de medidas educativas complementares que permitam a exequibilidade da mesma. De referir a diversidade de oferta formativa de planos de estudo que pretende dar resposta aos mais variados anseios e propósitos de alunos e famílias.

Ainda assim, apesar da escola de hoje garantir a acessibilidade para todos com a pretensão de sucesso, é urgente repensar a sua ação, nomeadamente os modelos de ensino e avaliação (assunto a desenvolver no capítulo seguinte), tendo em consideração o atual contexto, bem como as necessidades de cada indivíduo. Neste sentido, as escolas de hoje são desafiadas a assumir novas dinâmicas organizacionais e os professores a perspetivarem a profissão como um novo compromisso.

Não deixa de carregar uma triste ironia a etimologia da palavra escola: um contexto de ócio onde seria possível estar de um modo interessante e educativo. Atualmente, a escola talvez, para a maioria dos jovens, represente um local pouco prazeroso com inúmeros constrangimentos. Se, de facto, assim o for, coloquemo-nos por momentos no lugar destes jovens e façamos o seguinte exercício: que nome daríamos nós a um espaço onde temos de passar, obrigatoriamente, doze anos da nossa vida?

Neste sentido, parece-nos crucial compreender as motivações e necessidades dos jovens de hoje e, por conseguinte, desenvolver estratégias pedagógicas que saciem essas mesmas necessidades.

A motivação académica tem um papel determinante nos processos de ensino-aprendizagem. Tendo uma função ativadora e catalisadora do comportamento, a motivação académica mobiliza recursos internos e permite que o aluno se envolva de forma mais profunda e empenhada na aprendizagem. Desta forma, é crucial compreender os mecanismos motivacionais, e conseqüentemente implementar estratégias pedagógicas que potenciem a motivação académica dos alunos.

(Veríssimo, 2014, p.74)

Atualmente a evolução do conhecimento e da tecnologia coloca novos desafios à educação. Desafios estes, complexos, que resultam da imprevisibilidade de um desenvolvimento acelerado que, necessariamente, mobiliza múltiplas literacias.

Em sequência das múltiplas dimensões e competências que os jovens necessitam para prosperar no mundo atual assiste-se hoje, por parte do governo, a uma tentativa de mudança de paradigma educativo, com a elaboração de normativos e documentos de referência orientadores de novas (e, expectavelmente, mais eficazes) práticas educativas.

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, homologado através do Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, constitui-se como um desses documentos de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas, pretendendo contribuir para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular.

O *Perfil dos Alunos* aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.

(MEC, 2017, p.05)

Ir ao encontro do atual *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* implicará alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos.

Surgem, deste modo, as *Aprendizagens Essenciais (AE) – Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos)* homologadas através do Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho e ensino Secundário através do Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto - como documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, conducentes ao desenvolvimento das competências inscritas no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PA)*.

Pretende-se, sobretudo, que na prática docente se contemplem situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno, não deixando de fazer o devido enquadramento sociocultural e geográfico do meio em que este se insere.

Como implicações práticas, na atividade docente, o PA refere:

- abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados;
- organizar o ensino, prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de

aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes;

- organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares;
- organizar o ensino, prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação;
- promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores;
- criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsabilmente;
- valorizar, na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade.

Para a consecução destas práticas, as AE assumem-se como o *Denominador Curricular Comum* procurando elencar os conhecimentos, as capacidades e atitudes a desenvolver por todos os alunos em cada ano e área disciplinar/disciplina.

Subentende-se, desde logo, que o propósito é *emagrecer* o currículo para haver espaço para promover um trabalho articulado entre as AE e as outras aprendizagens previstas nos demais normativos e documentos curriculares.

Naturalmente que a avaliação do aluno dependerá sempre das aprendizagens realizadas. Neste novo contexto, assumem-se as aprendizagens decorrentes da articulação entre a base comum de referência e outros conteúdos e temas, sugeridos pelas áreas das competências inscritas no PA.

Quanto à articulação das AE e a avaliação externa das aprendizagens a direção-geral da educação refere:

A avaliação externa das aprendizagens tem como referencial base as AE. As provas e exames realizados no âmbito da avaliação externa devem ainda contemplar a avaliação da capacidade de mobilização e de integração dos saberes disciplinares, com especial enfoque nas áreas das competências inscritas no PA.

De referir que, pelo facto de nos encontrarmos ainda num período embrionário de mudança, a questão da articulação das AE e a avaliação externa continua a ser uma situação de difícil mediação na prática docente. Conciliar os pressupostos das AE com enfoque no PA e ainda garantir aprendizagens efetivas para a realização, com sucesso, dos exames nacionais, afigura-se como um cenário que, naturalmente, será causador de desconforto e preocupação junto da comunidade docente. Embora a adesão entusiasta

de muitos professores a *esta escola*, a escola que valoriza o espírito crítico e inovador, o facto é que sentem que a sua prática ainda está e, provavelmente, estará, profundamente condicionada pela avaliação externa em exame nacional. Apesar dos passos dados, a permanência deste modo de avaliação parece mostrar, nas suas entrelinhas, que os nossos alunos continuarão a estar sujeitos a um tratamento *igualitário* em termos de acesso ao ensino superior – o mesmo exame, no mesmo dia, à mesma hora – mas não necessariamente *equitativo*.

Ainda no que diz respeito à aplicação do *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC)* – Despacho n.º 5908/2017, de 5 de Julho – o diretor do Departamento de Educação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Andreas Schleicher (2018), considera que um dos principais problemas que estão a ser sentidos pelas escolas na aplicação deste projeto-piloto de flexibilidade curricular é conciliar “dois mundos”, o do ensino para os exames e o outro que privilegia a aprendizagem em torno de projetos e trabalho colaborativo. Identificou, ainda, sistema de exames nacionais ligado ao acesso ensino superior, uma realidade que identificou como um dos “principais problemas” do sistema educativo português, pela pressão que exerce sobre professores, alunos e famílias e pela uniformização do ensino que promove.

1.2. Modelos e práticas de organização escolar

Pensar a escola. Pensar a sua essência. Um exercício – (im)possível? – de superior complexidade, que exige um estudo sistemático e muito bem organizado, de modo a que não nos percamos na teia, também ela complexa, de relações e perspetivas que abordam este tão especial objeto de reflexão.

Acreditamos que nunca é demais voltar ao berço histórico da civilização ocidental, em plena Grécia Antiga, onde a preocupação com a educação assumiu um papel de destaque naquele modo de organização social.

Os gregos, cientes da importância da educação na integração social e política dos seus membros, desenvolveram as primeiras teorias educacionais, nomeadamente no que diz respeito ao currículo e à formação total do jovem grego:

A educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual; e, uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, a história da educação está essencialmente condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade.

(Jaeger, p.04)

De facto, é fundamental não perder de vista que o ofício de ensinar não é uma atividade como as outras. “Ensinar” é um termo que pode ser interpretado de múltiplas formas. Basta recordar as funções da escola propostas por Pires, Fernandes e Formosinho (1991), nomeadamente, instrução, estimulação e socialização. O contributo destes autores mostra-nos que o verbo ensinar encerra dentro de si uma panóplia de competências exigidas ao professor, ao responsável máximo pelo processo de ensino. No entanto, seja qual for a perspetiva adotada, é um exercício que ainda hoje se constitui de importância determinante, pelo que deve ser valorizado e, de igual modo, questionado. O ofício de educar a juventude deveria ser o primeiro de todos os ofícios (Bourdieu, 1985) e, como tal, alvo de permanente reflexão e discussão.

Numa sociedade em constante desenvolvimento, o ser humano enquanto cidadão deverá ser capaz de se adaptar às mudanças e, se possível, ser um agente ativo e responsável nesse desenvolvimento. A sua formação resulta de uma parceria entre a sociedade e a escola. No entanto, tem sido à escola que se tem atribuído a maior parte da responsabilidade da aquisição dos saberes, deixando para a sociedade em geral um comprometimento pouco relevante.

Remontando, novamente, aos povos da antiguidade, mesmo com o aparecimento da oferta escolar, a educação permanecia elitizada atendendo principalmente os filhos da antiga nobreza e os pertencentes a famílias de comerciantes ricos. Contudo, com a contemporaneidade dos tempos, surgem as sociedades democráticas com o princípio da igualdade para todos, incentivando a reversibilidade da desigualdade social. A escola passa a ser o veículo de mobilidade social por excelência.

As necessidades sociais levaram a uma busca pela educação, havendo um claro aumento da oferta por parte do Estado e a passagem de um ensino de elites para um ensino de massas. Contudo, esta alteração quantitativa não foi acompanhada de mudanças qualitativas ao nível do sistema educativo capazes de dar resposta aos novos desafios decorrentes de uma certa democratização da escola (Cabral, 2014).

Segundo Machado e Formosinho (2017), o princípio da igualdade assume as características burocráticas da impessoalidade, uniformidade, formalidade e rigidez e dá origem a um sistema de ação e decisão que também encontramos na organização escolar. Sistemas educativos baseados numa interpretação uniformista da igualdade progressivamente caracterizada num currículo uniforme e uma organização pedagógica destinada a facilitar ensinar a todos como se fossem um só. Talvez o problema da escola ainda permaneça na constante confusão entre igualdade e equidade. Uma escola justa trata simplesmente todos de igual forma ou, pelo contrário, atende às necessidades individuais de cada aluno, respeitando o eu, melhor dizendo, a pessoa que cada um destes jovens é? Como afirma Alves (2017, p. 65), a escola deve conduzir “a uma prática de adequação que possa gerar o maior bem possível para as pessoas concretas”.

No entanto, a escola ainda muito se socorre da concepção igualitária para dar uma resposta – insuficiente, na nossa perspetiva – aos efeitos da aparente democratização do ensino, ou seja, aos efeitos provenientes da escolarização das massas.

Assim, as marcas da impessoalidade e uniformidade, isto é, a visão quase mecânica da organização escolar, remetem instintivamente para a imagem de uma máquina. Segundo Morgan (2006),

Quando pensamos nas organizações como máquinas, começamos a vê-las como empresas racionais planejadas e estruturadas para atingir determinados fins.

- A máquina organizacional tem metas e objetivos.
- Ela é planejada como uma estrutura racional de tarefas e atividades.
- Seu desenho torna-se um organograma.
- As pessoas são contratadas para operar a máquina e todo mundo deve comportar-se de maneira predeterminada.

(Morgan, 2006, p.33)

Já segundo Barroso (2001) assiste-se à invenção da pedagogia coletiva onde a permanência e naturalização de um modo uniforme de organização pedagógica constitui um dos fatores mais estruturantes do “modelo escolar” que está na base do desenvolvimento da escola pública. A escola massificou-se sem se democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de ação necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos.

O modelo escolar vigente, com a sua específica gramática, é um produto que se mantém inalterado desde a sua moderna origem, contemporâneo da revolução industrial e da consolidação da generalidade dos estados europeus. Sucedendo a um modelo artesanal de ensino, a escola, tal como a concebemos, serve os propósitos da escolarização acelerada da mão-de-obra reclamada pela fábrica e exigida pela identidade dos estados-nação.

(Cabral, 2014, p.40)

A escola moderna revela-se, assim, como uma linha de montagem fabril que procura alfabetizar os cidadãos padronizando-os de acordo com o sistema democrático.

A passagem de uma escola de elites para uma escola de massas, assente em modelos tradicionais de organização e transmissão do conhecimento, acarretou consigo graves problemas de insucesso educativo. No fundo, assistiu-se a uma massificação do ensino de elites, “ensinando-se a muitos como se fossem um só” (Barroso, 2001) – apostando num tratamento igualitário – o que resultou em elevadas taxas de insucesso, abandono e repetência. É este paradigma da igualdade que importa desconstruir, questionando a hipotética justiça da sua aplicação.

Como já referido, apesar de intuitivamente assim o entendermos, não podemos encarar como sinónimos os termos igualdade e equidade. Se pensarmos de uma forma um pouco mais aprofundada, somos muitas vezes confrontados no nosso dia-a-dia com a perspectiva de que os exames nacionais são a bandeira de uma escola justa porque os alunos são sujeitos, no mesmo dia, à mesma hora, à aplicação do mesmo exame, isto é, são sujeitos – submissos talvez seja o termo mais correto – ao mesmo exercício de avaliação. De facto, estamos a tratar os nossos alunos de forma igual. Mas será a forma mais justa? Não serão os exames nacionais outra imposição de um currículo feito e avaliado por e para elites, tendo como base os *sistemas de pensamento* (Bourdieu, 1967, citado por Perrenoud, 1995, p.56) que cerceiam a organização escolar? Talvez, por isso, Bordieu (1966) tenha defendido que a escola constitui um meio de perpetuação de desigualdades, ao invés de as corrigir.

Uma pedagogia, que se deseja verdadeiramente diferenciada (Alves, 2017), é uma pedagogia melhor preparada para lidar com a diversidade e individualidade de cada aluno. É um modo de ensinar assente, não num princípio igualitário, mas sim num princípio equitativo e, portanto, mais justo. Recordemos John Rawls e um dos seus princípios fundamentais de uma sociedade ou instituição justa: “Cada pessoa possui uma inviolabilidade fundada na justiça que nem mesmo o bem-estar da sociedade como

um todo pode ignorar” (2000, p.4). Assim, “leis e instituições, por mais eficientes e bem organizadas que sejam, devem ser reformadas ou abolidas se são injustas” (*ibidem*). No caso da organização escolar, tendo em conta como esta *máquina* está organizada, isto é, tendo em conta as suas fragilidades, nomeadamente no que diz respeito aos índices ainda elevados de insucesso escolar – segundo o Conselho Nacional da Educação: “a taxa de retenção e desistência baixou em 2016 em todos os ciclos do ensino básico. No entanto, em 2015, continuava a ser das mais elevadas dos países da OCDE” (2016, p.08) – nem sequer a desculpa da eficiência temos para insistir neste modelo uniformizador e massificado. Por outro lado, lembremo-nos que a escola deve servir os alunos e não o contrário. Assim sendo, a escola só será eficaz e profícua se servir os seus alunos, cada um deles, de acordo com as suas necessidades e objetivos. E isto só pode significar fazer com que todos aprendam o máximo que lhes for possível, o que significa que à igualdade de acesso à Educação tem que corresponder a igualdade de oportunidades de sucesso. A igualdade é, pois, o fim, mas não pode ser o meio a utilizar. Onde existem desigualdades profundas, o mero tratamento igualitário tende a reproduzir essas mesmas desigualdades. De facto, uma escola justa deverá ter um modelo equitativo, e não um modelo meramente igualitário. É nessa medida que Bolívar rejeita um “universalismo homogeneizador” (2017, p. 80), sublinhando a importância do reconhecimento da diversidade de contextos e culturas que uma só escola pode compreender. No nosso entender, o reconhecimento da diversidade é talvez o passo mais importante para a criação de uma escola verdadeiramente para todos.

Há, de facto, uma tendência, quase intuitiva, para considerarmos que a igualdade no tratamento converge com o princípio de uma sociedade organizada e justa. Assentes neste princípio, surgem medidas como a escolaridade obrigatória e gratuita. Naturalmente que, à partida, o princípio da igualdade faz todo o sentido. Pretende-se uma escolaridade para todos, independentemente do estrato económico ou social da criança. No entanto, esta visão é insuficiente. A igualdade no *acesso* tem que evoluir para uma igualdade ao nível das possibilidades de sucesso, o que certamente implica medidas diferenciadas, de modo a que todos possam, efetivamente, ter igualdade de oportunidades de sucesso na escola (a ajuda financeira para o transporte escolar ou outros subsídios da mesma natureza são bons exemplos de uma diferenciação que visa uma maior justiça – ou equidade – adotada em nome de uma escola mais justa e

verdadeiramente acessível para todos). Assim sendo, rapidamente compreendemos que, mais do que a igualdade, importa que nos centremos no conceito e na operacionalização de medidas que levem à equidade.

Efetivamente, não basta garantir o acesso, há que garantir o sucesso, o êxito na escola (1986, Lei de Bases do Sistema Educativo). Este não pode depender da *lotaria social*, isto é, da situação socioeconómica do aluno. Se pensarmos bem, faz todo o sentido que assim o seja. Se a escola, atualmente, tem o peso da obrigatoriedade durante doze anos, isto é, se as nossas crianças são obrigadas a irem à escola durante tanto tempo, então a escola não pode ser um mecanismo de exclusão ou até de marginalização. Pelo contrário, tem de constituir-se como um mecanismo de inclusão permanente. A escolaridade obrigatória implica-nos a todos. Os atores intervenientes neste processo devem trabalhar e envolver-se de modo corresponsável.

Torna-se relativamente óbvio que os grupos de alunos com maiores fragilidades devam ter mais apoios e mais recursos. Só assim será possível projetar uma real igualdade de oportunidades, isto é, uma realidade em que o sucesso dependa mais do aluno, e não propriamente do seu contexto social (Seabra, 2009).

2 – Estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação

A palavra *estratégia*, independentemente do contexto em que é aplicada, remete sempre para o alcance de um objetivo, isto é, para a concretização de determinado propósito. Assim, é um termo que promove intensa reflexão, tendo em conta que cada contexto, pode pedir uma diferente estratégia. Dito de outro modo, é o fim a que nos propomos que deve determinar a estratégia, e não o contrário. Historicamente, a estratégia surge associada à arte militar no planeamento das ações a serem executadas nas guerras, e, na atualidade, muito utilizada num ambiente de *marketing* e publicidade. No âmbito da Educação temos assistido, ao longo dos anos, a uma ampla discussão sobre as estratégias mais eficazes para o principal propósito da mesma – a aprendizagem dos alunos.

[...] a palavra ‘estratégia’ possui uma estreita ligação com o ensino. Ensinar requer arte por parte do docente, que precisa envolver o aluno e fazer com que ele se encante com o saber. O professor precisa promover a curiosidade, a

segurança e a criatividade para que o principal objectivo educacional, a aprendizagem do aluno, seja alcançado.

(Petrucci e Batiston, 2006, p.263)

De facto, delinear uma estratégia pressupõe alcançar um objetivo. Os autores anteriormente citados delegam no professor a difícil tarefa de serem artistas e estrategas no desenvolvimento da ação, ou seja, no processo de aprendizagem, para alcançarem com eficácia o objetivo delineado – a aprendizagem do aluno. Deste modo, a estratégia de ensino terá que ser eficaz – *e, se possível, eficiente* – para que naquele momento e espaço permita chegar aos resultados esperados.

Neste contexto, e segundo Cruz (1989) e Heintschel (1986) citados por Vieira e Vieira, uma “estratégia de ensino é uma organização ou arranjo sequencial de ações ou atividades de ensino que são utilizados durante um intervalo de tempo e com a finalidade de levar os alunos a realizarem determinadas aprendizagens” (2005, p. 16).

Segundo Roldão (2010, p.57) “o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de conceção intencional e orientadora de um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem”. Ainda segundo esta autora o ato de ensinar é uma ação especializada e dirigida à promoção da aprendizagem de uma coisa por alguém, logo é uma ação estratégica, já que requer que se planeie a ação adequadamente para que o aprendente atinja os objetivos definidos (*Ibid.*, p. 57).

Encontra-se subentendida em qualquer das perspetivas sobre estratégia de ensino, nos diferentes autores, uma questão que nos parece de algum modo primária, mas crucial para trazer a esta discussão: como fazer para que os alunos aprendam? Ou, melhor dizendo, como fazer para que os alunos aprendam aquilo de que necessitam de aprender?

Ao colocar o foco na estratégia não podemos, contudo, dissociar a influência dos manuais sobre o currículo real, claramente orientados para substituírem o professor, fornecendo uma pré-planificação tendencialmente uniforme, que poderá levar a uma desvalorização indesejada da competência, própria do professor, de conceber e operacionalizar cada estratégia face a cada contexto de ensino. Deste modo, temos vindo a assistir a que o cumprimento do currículo se constitui como determinante nas estratégias definidas pelo professor.

E o que é o “cumprimento do currículo”? Esta questão é, talvez, uma das questões mais delicadas que podemos colocar.

De facto, no dia-a-dia escolar é comum ouvir a expressão “cumprir o programa”. Mas, muitas vezes, este “cumprir” é confundido com “dar”, isto é, o professor refere que tem de dar o programa, mas será isto equivalente aos alunos aprenderem-no, apropriarem-se efetivamente dele? Ou, pelo contrário, constitui uma mera formalização da planificação anual, em que a única evidência que permanecerá desse cumprimento será um sumário registado num livro de ponto e respetivos cadernos diários?

O problema talvez seja no que ainda temos, primitivamente, à disposição para medirmos o cumprimento dos currículos. Talvez fosse altura de nos concentrarmos – todos os agentes de comunidades educativas mais ou menos alargadas – não no que o professor tem de “dar”, mas sim no que é necessário para que o cumprimento do currículo seja sinónimo de uma aprendizagem de qualidade, dado que este só se cumpre quando, efetivamente, os alunos o aprendem.

O currículo constitui o núcleo definidor da existência da escola. A escola constituiu-se historicamente como instituição quando se reconheceu a necessidade social de fazer passar um certo número de saberes de forma sistemática a um grupo ou sector dessa sociedade. Esse conjunto de saberes a fazer adquirir sistematicamente constitui o currículo da escola. Conforme têm evoluído as necessidades e pressões sociais e, conseqüentemente, os públicos que se considera desejável que a ação da escola atinja, assim o conteúdo do currículo escolar tem variado - e continuará a variar.

(Roldão, 2013, p.132)

O espaço escola é outro dos fatores que condiciona e, eventualmente, limita estratégias pedagógicas. Como refere Cabral (2014, p.51) “no que respeita aos espaços escolares, os alunos aprendem, invariavelmente, organizados numa turma, dentro de uma sala de aula. Este é o espaço escolar por excelência, em perfeita sintonia com a fragmentação do tempo e do conhecimento”.

A qualidade da educação, associada frequentemente às estratégias e práticas pedagógicas, tem sido tema recorrente de discussão por parte de docentes e investigadores ligados à educação, verificando-se sempre uma constatação comum – a necessidade de mudança.

Esta necessidade de mudança encontra-se muito associada ao facto de assistirmos nas últimas décadas a uma estratégia de ensino, quase exclusiva, de transmissão dos

conhecimentos, que em muito se deve à formação inicial de professores. Segundo Bidarra (2004, p.418) “Por outras palavras, é de esperar que modelos transmissivos de formação de professores conduzam a práticas transmissivas de ensino, cumprindo-se o dito princípio do isomorfismo metodológico, tão recomendado na Lei de Bases do Sistema Educativo (art. 30º), mas no sentido não desejado”.

O disfuncionamento do sistema educativo encontra em grande parte explicação na “sobrevalorização dos conteúdos relativamente aos processos” ou na ênfase numa “escola transmissiva e reprodutora de conhecimentos” (Abreu, 2002, p. 10).

Segundo Formosinho & Machado (2007, p. 111), a sala de aula é “o espaço organizado para transmissão descontínua do conhecimento”. Entendendo-se que a sala de aula é não só “o lugar onde se dá o acto pedagógico, mas igualmente parte do mesmo”, salientando-se que “a tipologia predominante das salas de aula e o seu mobiliário convidam a um ensino predominantemente transmissivo” (id. *ibid.*, 111).

Bidarra (2002) refere que o problema permanece e tende a perpetuar-se ao adotarem-se na formação de professores, de forma predominante, modos de trabalho pedagógico de tipo transmissivo. Ainda segundo esta autora, quando se trata de analisar e avaliar as práticas de formação, o modelo proposto por Lesne (1984) surge como referência pela sua fundamentação teórica e carácter operativo e heurístico. Este modelo caracteriza os diferentes modos de trabalho pedagógico, baseando-se no conceito de socialização evidenciando a função social das práticas de formação e o papel de agente social que todo o sujeito desempenha, com uma participação real ou possível na formação social em que se insere. Deste modo, segundo Lesne (1984, p.43) destacam-se três modos de trabalho pedagógico (MTP):

MTP1 - “o modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo, de orientação normativa”, em que a pessoa em formação é sobretudo considerada como objecto de socialização-formação;

MTP2 — “o modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo, de orientação pessoal”, em que a pessoa em formação é sobretudo encarada como actor social, sujeito da sua própria socialização;

MTP3 - “o modo de trabalho de tipo apropriativo, centrado na inserção social do indivíduo”, em que a pessoa em formação é sobretudo encarada como agente de socialização-formação de outras pessoas”.

Constata-se que, segundo este modelo, o MTP1 valoriza a transmissão de saberes, valores e normas, sendo a pessoa em formação um mero espetador; já no MTP2, a acção exerce-se principalmente ao nível das motivações, numa incitação à aquisição pessoal

dos diferentes saberes; no MTP3, verifica-se uma descentralização do ato de formação, e dá-se prioridade à integração social do indivíduo com um agente ativo na vida real.

Entre teoria e prática há um grande caminho a percorrer. No entanto, é inegável que os novos documentos estruturantes, nomeadamente os documentos que dizem respeito ao *Perfil do Aluno* e às *Aprendizagens Essenciais*, solicitam à escola que o aluno seja um ator, melhor dizendo, a “personagem principal” do seu processo educativo. Destas orientações surge a valorização do currículo do aluno, não apenas do ponto de vista académico, mas também do ponto de vista pessoal e social como, por exemplo, a participação do aluno em ações de voluntariado e solidariedade, isto é, ações em que o aluno participa e é agente destacado na comunidade que envolve a escola.

Também nos parece ainda inegável que, apesar do anteriormente exposto, há muito ainda por fazer, visto que o MPT1 ainda será o modo no qual a comunidade docente ainda se centra e desenvolve as suas estratégias promotoras de aprendizagem. Por outro lado, não estaremos muito longe da realidade quando afirmamos que o MTP2 ocorre, mas a um nível demasiado informal e pouco sistemático, dependendo demasiado das características pessoais do professor e não tanto da sua formação o que, a nosso ver, constitui uma falha grave no sistema educativo.

É nessa medida que elaborar um estudo das diferentes linhas pedagógicas, tendências ou abordagens, pode ser pertinente e até fornecer orientações à prática docente, mesmo tendo em consideração que a elaboração que cada professor faz delas é individual e única.

Neste sentido, e de acordo com Mizukami (1986), algumas abordagens apresentam claro referencial filosófico e psicológico, ao passo que outras são intuitivas ou fundamentadas na prática, ou na imitação de modelos. Na sua publicação – *Ensino: as abordagens do processo* (1986) – a autora refere cinco tipos de abordagens no processo de ensino-aprendizagem: abordagem tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural. De uma forma muito sintética destacam-se as principais ideologias de cada uma das abordagens:

- Na abordagem tradicional, constata-se que o ensino é centrado no professor e ao aluno cabe apenas a execução de prescrições que lhe são fixadas pelo professor. A educação é entendida como instrução, caracterizada pela transmissão de conhecimentos e restrita à ação da escola. Os conteúdos e as informações têm de ser

adquiridos, os modelos imitados. A metodologia baseia-se, exclusivamente, na aula expositiva e nas demonstrações do professor à turma. Ignoram-se as diferenças individuais e aos alunos são apresentados somente os resultados do processo, para que sejam armazenados. A avaliação debruça-se na exatidão da reprodução do conteúdo exposto em sala de aula.

- Na abordagem comportamentalista, verifica-se que a experiência é a base do conhecimento. o comportamento é estruturado indutivamente pela experiência, pois o conhecimento é o resultado direto da experiência. A educação está ligada à transmissão cultural, transmitindo além de conhecimentos, comportamentos e práticas sociais consideradas básicas para a manipulação e controlo do ambiente. Nesta abordagem, a metodologia inclui estratégias de ensino e um reforço no relacionamento professor-aluno. A avaliação admite a progressão de o aluno ritmo próprio, e passa por constatar se o aluno aprendeu e atingiu os objetivos propostos.

- Na abordagem humanista, o professor não ensina, mas cria condições para que os alunos aprendam. O ensino será centrado no aluno. A grande finalidade da educação é a criação de condições que facilitem a aprendizagem de forma que seja possível um desenvolvimento tanto intelectual como emocional. Os alunos devem tornar-se pessoas de iniciativa, de responsabilidade e autodeterminação de modo a conseguirem solucionar os seus próprios problemas. Nesta abordagem os motivos de aprender deverão ser do próprio aluno e a metodologia reserva-se à eficiência do professor em elaborar e facilitar a aprendizagem. A avaliação tem o seu foco na autoaprendizagem, ou seja, maioritariamente na autoavaliação do aluno.

- Na abordagem cognitivista, há uma visão contínua da construção do conhecimento. O aluno, para o seu desenvolvimento, vai continuamente acrescentando novas estruturas e formações. Procura-se, nesta abordagem, criar situações que sejam desequilibradoras para o aluno, estimulando o desenvolver da inteligência numa determinada situação. Na metodologia considera-se que a inteligência se constrói a partir da troca do organismo com o meio, sendo a ação do indivíduo o centro do processo. A avaliação é realizada a partir de parâmetros extraídos da própria teoria e implica verificar se o aluno adquiriu noções e conceitos e se sabe realizar operações.

- Na abordagem sociocultural, a prática educativa deve, necessariamente, ser precedida tanto de uma reflexão sobre o homem como de uma análise do meio de vida desse

homem concreto, a quem se quer ajudar para que se eduque. A escola deve ser um local de crescimento mútuo, do professor e dos alunos, ou seja, diferente de que se tem atualmente, com os currículos e prioridades. Nesta abordagem, a metodologia assume uma relação professor-aluno horizontal com um professor empenhado na prática de questionar, junto com o aluno. A avaliação é contínua e permanente e faz parte do processo da prática educativa, tanto por parte do professor como dos alunos.

Não obstante a diversidade de abordagens explanadas, não nos podemos desviar do propósito central do professor – ensinar, enquanto “acção intencionalmente dirigida a promover uma aprendizagem (de um qualquer conteúdo curricular) em alguém” (Roldão, 2010, pp. 5556).

Ensinar (do latim *insignare*, assinalar) tem que ver com a acção de comunicar determinado conhecimento, habilidade ou experiência a alguém, com o fim de que o aprenda, recorrendo para tal a um conjunto de métodos, técnicas – ou procedimentos – considerados adequados.

Ensinar “com maiúsculas”, numa palavra, implica tomar intencionalmente decisões sobre que conhecimentos de determinada disciplina ou matéria devem ser ensinados, em que momento do desenvolvimento da criança é conveniente ensiná-los e de que forma é preferível ensinar esses conteúdos”

(Font, 2007, p. 66).

Qualquer uma destas abordagens incide sobre a importância do meio na aprendizagem do aluno. A abordagem tradicional, por exemplo, até agiganta a importância do professor, desvalorizando a individualidade de cada aluno, reservando-a apenas para o mesmo “ter ou não ter capacidade” e, conseqüentemente, desresponsabilizando-se desse insucesso.

Apesar deste – mau – exemplo, é inescapável referirmos a importância do contexto na aprendizagem. Piaget é um dos autores que melhor ilustrou esta dialética entre indivíduo e meio na construção e desenvolvimento da inteligência e dos processos cognitivos. Tal como referem Nunes & Silveira (2015), Piaget defende que “a aprendizagem é um processo complexo, que requer elaboração interna de um modo ativo e singular, não sendo um ato de incorporação passiva, mecânica”. Experiência e acção são termos indissociáveis da aprendizagem de uma criança. Aliás, numa primeira fase, o mundo percebido de uma criança constrói-se a partir do contacto que esta estabelece com o meio, fruto de uma interacção privilegiada a partir das sensações e dos

movimentos. Assim, de acordo com Piaget, é a ação sobre o meio que possibilita a criação de uma representação mental do mesmo.

O que deve ser então a escola? Segundo o autor, a escola deveria ser um espaço estimulante, no sentido literal do termo, um espaço que estimula as capacidades sensoriais e intelectuais de uma criança, facilitando-lhe os meios para que ela possa ser ativa no seu processo de construção das aprendizagens.

Subentende-se nesta visão que os currículos das escolas, corporizados no Projeto Educativo, precisam de reforçar a dimensão das estratégias com que pretendem desenvolver o ensino e a aprendizagem de forma adequada a cada contexto. Tal visão é explícita nos documentos estruturadores já mencionados.

Nesse sentido, tornar o aluno mais ativo na construção das suas aprendizagens implica que, tal como refere Piletti (1998, p.20), deva ser eliminada “a postura dogmática do professor diante dos alunos, que passam a ter voz. A troca de experiências entre professor e aluno faz com que ambos cresçam juntos no processo”. O professor, nesta perspetiva, constitui o mediador entre alunos e conhecimento a ser adquirido, pelo que, deste modo, deverá munir-se de recursos que possam favorecer essa nova relação pedagógica – dialógica – entre alunos e professor.

Assim sendo, mudar sim. Mas mudar *como*? Qual deve ser o foco de uma reforma educativa?

Segundo Hopkins (2007), qualquer escola pode ser uma boa escola. No entanto, esta visão otimista exige que se coloque a ênfase das reformas a efetuar na melhoria da qualidade do ensino e nas práticas educativas em sala de aula. Dito de outro modo, o nível macro é fundamental, mas é naquele nível micro, a *sala de aula* – que, como podemos ver, não é apenas aquela sala de aula fechada e isolada – é que se pode fazer a diferença. E esse é o principal papel, porque não dizer, responsabilidade do professor. Naturalmente que este compromisso não pode depender apenas da iniciativa própria, informal, do professor. Numa escala mais alargada, todo o sistema de ensino se deve orientar pelos princípios anteriormente enunciados. E, desde logo, há mudanças fundamentais que se devem operar como, por exemplo, no que diz respeito à formação dos professores, isto é, uma formação que se desvie mais das pedagogias tradicionais e dos métodos de mera transmissão do conhecimento.

Associada ao exposto encontra-se a necessidade da própria escola criar dinâmicas de mudança. As escolas devem ser os motores da mudança, pelo que devem ser dotadas de mecanismos conferidores de autonomia, de modo a que se possam levar a cabo reformas que deem contributos claros para a melhoria das aprendizagens dos seus alunos. Como refere Hopkins (2007), a verdadeira reforma incide na passagem da prescrição para o profissionalismo, ou seja, só é possível sustentar uma reforma duradoura se as próprias escolas se apropriarem desses mecanismos de transformação e mudança. Dito de outro modo, lembremos Bolívar (2012, p. 21) e a importância do desenvolvimento da “metacapacidade” nas escolas, ou seja, a “capacidade interna de mudança”: As mudanças devem, assim, começar internamente, melhor, de forma coletiva, induzindo os próprios intervenientes a procurar os seus próprios objetivos de desenvolvimento e melhoria” (id. *ibid.*, p. 21).

Assim, aquilo que é exigido, antes de mais, é que haja equilíbrio entre intervenção do Estado e a autonomia das escolas. Aliás, sem entrarmos em considerações demasiadamente políticas, rapidamente compreendemos que esta discussão – a intervenção do Estado – é talvez das discussões mais estruturantes e, naturalmente, fraturantes que dizem respeito à organização do Estado e das suas organizações – públicas e privadas.

Voltando à nossa questão, as escolas – e respetivas redes escolares – têm de ter autonomia para proceder a iniciativas criativas e autónomas que sejam adequadas e positivas para as aprendizagens. Por outro lado, é importante que os canais de partilha de experiências das escolas – boas e menos boas – estejam suficientemente desenvolvidas. O Estado, de acordo com este paradigma, tem o papel de apoiar as escolas, mas não de prescrever as práticas e metodologias.

Um paradigma orientado com estes princípios permite uma maior responsabilização das escolas e, quem sabe, ao aumento da sua eficácia. Digamos que, se forem fornecidos às escolas recursos e apoios efetivos para que as mesmas possam concretizar a sua visão, alicerçada nas tais linhas gerais da educação do país, então é possível criar autores dentro das próprias escolas, isto é, transformar professores em verdadeiros autores – reconhecidos – nas suas práticas e metodologias.

Sabemos que é virtualmente impossível dar resposta a todas as contingências ou controlar todas as variáveis que influenciam a prática letiva/estratégia de ensino de um

professor. Desde fatores intrínsecos que se prendem com o próprio modelo pedagógico com o qual o professor se identifica, até fatores extrínsecos como dar resposta a uma nova sociedade de conhecimento que se impõe fruto da expectativa de ser bem-sucedido na preparação dos alunos para a avaliação.

Como refere Hargreaves (2003, p. 115), os professores, enquanto vítimas da sociedade do conhecimento, encontram-se cada vez mais preocupados em preparar os alunos para os testes estandardizados em vez de promoverem a aprendizagem aprofundada e o envolvimento emocional dos alunos entre si nessa sociedade.

Por outro lado, outros autores (Lobo, 2014) defendem que as práticas dos professores podem adaptar-se de forma a garantir a melhor convivência entre aprendizagens de qualidade e os resultados da avaliação externa.

Talvez este novo modelo – a autonomia das escolas e, por consequência, de todos os seus intervenientes – possibilite que as dificuldades apresentadas sejam ultrapassadas e as respostas das organizações escolares se tornem mais adequadas aos desafios da sociedade do séc. XXI.

3 – Os Exames e as lógicas de ação nas escolas

Nesta secção faz-se uma breve resenha histórica dos exames em Portugal desde o 25 de abril de 1974 até à atualidade. Aborda-se, também, a questão da viabilidade e fiabilidade dos exames nacionais com referência à logística que estes instrumentos de classificação nacional requerem, nomeadamente a lógica organizacional do Ministério da Educação para a regulação e controlo dos mesmos.

No final, pensamos os exames não só como instrumentos de regulação do sistema de ensino, mas como possíveis fatores de grande influência nas culturas organizacionais da escola e, sobretudo, nas identidades profissionais docentes, materializadas, muitas vezes, na própria prática letiva.

3.1. Breve enquadramento histórico-legal dos exames em Portugal

Após os exames terem sido extintos em 1974, assistiu-se, durante duas décadas, a uma avaliação das aprendizagens essencialmente interna, da inteira responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica das escolas. A reintrodução dos exames

nacionais no sistema educativo português surgiu a partir da necessidade de controlo da qualidade do ensino, mais precisamente, como uma forma de o certificar.

Como refere, Alves (2008, p.60),

[...] a simples existência de um exame externo ao processo de ensino e com impacto determinante no percurso escolar acaba por reforçar o sistema de reprovação e de exclusão, estando, pois, ao serviço da selecção e da homogeneização das classes e da população escolar em geral.

Não é, por isso, de admirar que a explosão política e social ocorrida a partir de 25 de Abril de 1974 tenha gerado as circunstâncias que levariam à extinção dos exames nacionais. Esta extinção faz-se em nome de um destravar das aspirações sociais que haviam sido rigidamente controladas pelo Estado Novo [...]

Esta erradicação da avaliação externa permitiu, por um lado, dar continuidade à escolarização de massas, facilitando o acesso à escola e a níveis de escolarização mais elevados, contudo também levou ao constrangimento de uma ausência de regulação e controlo da qualidade do ensino e das aprendizagens. A possibilidade de se questionar a legitimidade do ensino levaria à reintrodução dos exames nacionais.

Deste modo, com o do Despacho Normativo nº 338/93 de 21 de outubro, os exames nacionais foram novamente introduzidos no final do ensino secundário, no ano letivo de 1995/1996. Esta reintrodução foi entendida como um fator de credibilização do sistema educativo, do trabalho dos professores e das escolas. Estes exames seriam obrigatórios para todos os alunos que frequentavam o 12.º ano, constituindo-se, também, como provas específicas de acesso ao ensino superior. Este regime de provas externas mantém-se até aos dias de hoje, sendo igualmente obrigatório para a conclusão das disciplinas da componente específica dos alunos que frequentam o 11ºano de escolaridade.

Será oportuno referir que os exames nacionais reúnem um conjunto de características reconhecidas que pretendem garantir a validade e fiabilidade dos mesmos. Assim, são elaborados por entidades externas à escola e a partir do programa das disciplinas sujeitas a exame; são iguais para todos os alunos, sendo corrigidos de forma anónima, e sustentam-se na crença de que garantem equidade, objetividade e imparcialidade dos resultados; o conteúdo, os critérios de classificação e os resultados dos exames são tornados públicos. De referir, ainda, que os atuais exames nacionais obrigatórios no Ensino Secundário têm como funções principais a certificação dos alunos e a sua selecção para efeitos de ingresso no Ensino Superior. Para efeitos de certificação, atualmente, os

exames têm um peso de 30% e, para efeitos de seleção para o ingresso no Ensino Superior podem ter um peso até 50%.

De acordo com o Despacho Normativo n.º 5/2013, de 8 de abril, é ao Júri Nacional de Exames (JNE) que compete, entre outras funções, “coordenar e planificar a realização das provas finais de ciclo, dos exames finais nacionais, dos exames a nível de escola equivalentes aos nacionais, das provas de equivalência à frequência dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário e organizar a respetiva logística” (artigo 5º). Em articulação com o Instituto de Avaliação Educacional (IAVE), compete ao JNE “desenvolver durante o processo de realização de provas de avaliação externa os procedimentos adequados para garantir a segurança, a confidencialidade e a equidade” (artigo 5º).

A Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) é responsável pela organização do serviço de classificação das provas de avaliação externa assegurando “o apoio logístico e informático necessário ao funcionamento das delegações regionais do JNE e dos agrupamentos de exames da respetiva área” (artigo 6º). O mesmo despacho determina que, para a distribuição do serviço de classificação das provas e exames, “compete ao presidente do JNE nomear, em cada agrupamento de exames, os professores classificadores para cada disciplina com exame final nacional do ensino secundário, de entre os docentes que integram a bolsa de professores classificadores, constituída pelo IAVE” (artigo 6º).

O Ministério da Educação acompanha, deste modo, todo o processo de realização dos exames nacionais, com a pretensão de garantir a transparência, rigor e qualidade do ensino.

Como refere Fernandes (2007), é através dos exames que o Ministério da Educação pretende controlar se o currículo nacional está a ser desenvolvido nas escolas de acordo com o previsto e monitorizar o sistema educativo, pois os exames podem permitir que as escolas prestem contas do seu trabalho à sociedade e à administração educativa.

[...]o sistema de exames organiza-se segundo uma lógica de regulação totalmente centralizada. O Estado, através das agências centrais (GAVE, DGIDC, IGE) concebe, organiza, acompanha, controla e avalia todo o dispositivo. Aparentemente estamos em presença de uma hiper-regulação central que asseguraria a igualdade, a equidade e a justiça. Mas é preciso notar que as instâncias centrais são atravessadas por racionalidades fracturantes e não agem segundo o padrão da unicidade. O palco do poder é por definição disperso e

dispersivo havendo várias lógicas em competição (no interior das agências, nas áreas disciplinares que organizam os exames, inter- agências...)[...]

(Alves, 2008, p. 77).

A divulgação pública dos exames nacionais constitui, necessariamente, uma espécie de barómetro ao desempenho da escola, nomeadamente quando se realiza uma leitura em termos absolutos da diferença entre os resultados dos exames a avaliação interna das aprendizagens.

Estes indicadores de avaliação do sistema são, muitas vezes, vistos como a prestação de contas, abertura do sistema à comunidade, transparência, rigor, qualidade do ensino. E mesmo tendo em consideração a influência dos contextos social, económico e cultural nos resultados dos alunos, para muitos uma escola de qualidade só se torna efetiva pela publicitação dos seus resultados de aprendizagem.

Alguns sistemas educativos atribuem aos exames funções de monitorização, usando os seus resultados para avaliar as escolas, que são ordenadas em listas de rankings a nível nacional, interdistrital, interestadual ou internacional (Clarke et al., 2000).

Stoll e Fink (1995), cit. por Lima (2008, p.36), defendem que:

A utilização real de quaisquer dados de avaliação não deveria servir para fazer comparações invejosas entre as escolas; ela deveria permitir que cada escola avaliasse o ponto em que se encontra, determinasse as áreas em que necessita de melhorar e, depois de ter agido sobre essas áreas, avaliasse se conseguiu ou não fazer os progressos almejados.

Atualmente assiste-se à avaliação das escolas pelo parâmetro da proximidade entre a classificação externa e a classificação interna, como sendo um indicador do sucesso do ensino e da aprendizagem. Na realidade, verifica-se que o exame nacional acarreta uma sobrevalorização da avaliação sumativa em detrimento da avaliação formativa e da integração da avaliação no currículo. Ora, a avaliação sumativa e a avaliação formativa devem ser pensadas e desenvolvidas não numa lógica de oposição, mas numa lógica de complementaridade (Alves, Fernandes & Machado, 2007).

As provas de avaliação das aprendizagens podem cumprir o seu papel de instrumento qualificado de avaliação e medida das aprendizagens adquiridas, desde que sejam elaboradas com patamares mínimos de qualidade e os seus resultados sejam valorados sagazmente - e não cegamente - numa perspectiva de contenção e cautela interpretativas por causa dos erros que lhes estão inevitavelmente associados.

(Vinhos, 2007,p.117)

Como nota final, nesta breve resenha sobre a história recente dos exames, é talvez pertinente debruçarmo-nos um pouco sobre as questões da validade e fiabilidade já anteriormente enunciadas.

Como sabemos a viabilidade de um exame implica que o mesmo assente em duas características estruturantes: a validade e a fiabilidade.

A validade de um instrumento remete para a circunscrição do objeto a avaliar e para o objetivo dessa avaliação. Segundo Fernandes (2005), a validade pode ser discutida segundo determinados indicadores:

- a) previsão – capacidade prognóstica que o exame tem de ser um bom indicador de previsão de desempenho;
- b) conteúdo – testar uma amostra significativa dos conteúdos do currículo que se vai avaliar;
- c) concorrente – garantir a correlação com outras avaliações sobre as aprendizagens a avaliar;
- d) critério – prever o desempenho do examinando em relação a um critério;
- e) constructo – permitir avaliar a competência subjacente e a sua consistência.

De referir, no entanto, que a tendência é sobretudo analisar a validade do conteúdo e dos critérios de um exame.

Como refere Alves (2008, p.22):

A validade conjuga-se em relação com o programa que serve de referencial ao ensino e à aprendizagem. Um exame é válido se incidir sobre uma amostra significativa de conteúdos desse programa. Se exclui extensos conteúdos e enfatiza outros, ou se testa apenas uma pequena parte do programa teremos uma prova inválida.

Saber se um exame é válido implica, pois, a mobilização de várias dimensões e critérios de natureza subjetiva. Vejamos, a título de exemplo, a seleção dos conteúdos analisados em exame. Como sabemos, o exame nacional não incide sobre a totalidade do currículo de uma determinada disciplina, mas sim sobre uma amostra significativa do programa curricular. Como é determinada a importância dos conteúdos selecionados para avaliação externa? Outra questão, talvez bem mais importante: este modelo de exame será mesmo o ideal para prever e avaliar o desempenho e a competência de um aluno? Não será esta crença, cada vez mais, infundada? Os alunos que realizam com sucesso o exame em junho teriam o mesmo bom desempenho se realizassem o exame em

dezembro? Depois da realização do exame, que aprendizagens permanecem de modo efetivo? E as que permanecem, devem-se à realização de exames ou a tantas outras experiências vividas em contexto escolar?

Já no que diz respeito à fiabilidade, o exame deve apresentar uma consistência e rigor que permita avaliar exatamente aquilo que se pretende avaliar. Dizendo de outro modo, o exame, como instrumento que é, deve medir com rigor (livre de erro) aquilo que se pretende que meça. Segundo Kellaghan e Madaus, (2003) a fiabilidade pode ser afetada por quatro grandes fontes de erros: a) a seleção dos itens; b) o desempenho dos corretores; c) as condições de aplicação; e d) a variação do desempenho dos alunos.

Já Hadji (1994) considera que a subjetividade dos professores corretores é aumentada pela diversidade dos critérios, interferindo na correção e avaliação das respostas, pois os professores não corrigem todos da mesma forma e um mesmo corretor pode atribuir classificações diversas à mesma questão, em momentos diferentes, fenómeno que designa por 'infidelidade' do corretor.

Como propõe Fernandes (2005, p.114)

[...] estandardizar as condições de administração, detalhar e clarificar tanto quanto possível os critérios de correção, livrando-os de quaisquer ambiguidades, e moderar os procedimentos dos correctores para assegurar que os critérios e os padrões de correção sejam uniformes.

De Landsheere (1976) considerou que o abandono das questões criativas ou de síntese e, portanto, de carácter mais subjetivo, facilitaria a supressão da ambiguidade das questões e permitiria reduzir as diferenças entre examinadores, mesmo com a clara desvantagem de reduzir a função comunicativa tão importante no processo de ensino/aprendizagem.

No sistema educativo português, a ideia de que a existência de exames ou de provas nacionais tem efeitos positivos na qualidade das aprendizagens tem estado presente nos argumentos que justificam a sua introdução mesmo na escolaridade obrigatória, isto é, no setor do sistema educativo que, claramente, não tem entre as suas funções a seleção (Leite, 2014). Contudo, não existe uma uniformidade de posições em relação à existência de exames nacionais, no quadro de uma avaliação externa, nem sobre os seus efeitos ao nível das aprendizagens. Para alguns autores (Ventura, 2014) a avaliação externa tem impactos positivos, como por exemplo, o aumento do trabalho colaborativo nas escolas e uma gestão responsável do currículo, mas também negativos, como sejam

o estreitamento do currículo (desvalorização das disciplinas sem exame), o aprofundamento inadequado de conteúdos (que afasta alunos com mais dificuldades) ou a padronização de instrumentos e metodologias. Como refere Alves (2010, p.67):

[...] estas provas são um pobre e problemático instrumento de avaliação e seleção e que não cumprem os requisitos básicos de validade, fiabilidade e confiabilidade. Assim sendo são um instrumento injusto e ilegítimo de regular o sistema de acesso ao ensino superior, sendo necessário conhecer esta gramática para ter a coragem de a mudar.

Este autor considera, ainda, que os exames não são apenas estranhos e alheios à riqueza dos processos educativos, mas também provavelmente limitados e incongruentes com as práticas educativas. Nesta perspetiva, os exames parecem existir não para averiguar o que aluno aprendeu de significativo e relevante para a sua vida presente e futura, mas para determinar o que ele não sabe (Alves, 2014).

Terminada esta breve perspetiva dos exames como instrumentos de regulação do sistema de ensino, seguimos para a reflexão sobre os exames a influência dos mesmos nas culturas organizacionais da escola e, sobretudo, nas identidades profissionais docentes.

3.2 – Exames, culturas organizacionais e identidades profissionais

As solicitações que hoje se colocam às escolas, fruto da exigência e complexidade do tempo presente, têm lembrado a importância da educação como estratégia de desenvolvimento pessoal e social. Adequar os sistemas educativos aos desafios contemporâneos, como já anteriormente referido, tem merecido toda a atenção do poder político e os professores continuam a ser uma peça chave nessa almejada mudança. Será oportuno refletirmos sobre alguns dos desafios e problemas com que atualmente se confrontam as escolas e os professores e que acabam por poder ter impactos nas suas práticas.

Essas mudanças e supostas melhorias dependerão, naturalmente, e em nosso entender, não só da competência profissional, mas também da identidade profissional docente. A construção da identidade profissional é um processo contínuo que decorre de um determinado contexto relacionando-se com as crenças sobre qual deve ser o seu papel e a sua função como docente. Claro está, que vai muito para além da formação, estando intimamente ligada com as construções e interações sociais que vão decorrendo ao

longo do seu desenvolvimento profissional. De acordo com Nóvoa (2002), o que o adulto fixa como conhecimento de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade.

Alarcão e Roldão (2008, p.34) referem que:

“a construção e o desenvolvimento da identidade profissional é um processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro. No entanto, na fase pré- profissional, o sentido de profissionalidade é potencial, incipiente e latente”.

Deste modo, compreende-se que o saber profissional do professor não se limita ao domínio de conhecimentos científicos relativos aos conteúdos curriculares ou das ciências da educação. O saber profissional resulta da "mobilização complexa, organizada e coerente de todos esses [conhecimentos] em torno de cada situação educativa concreta, no sentido da consecução do objetivo definidor da ação profissional - a aprendizagem do aluno" (Roldão, 2005, p. 18).

Segundo Moreira (2010, p.11), embora seja fundamental que o professor tenha uma boa preparação científica, não pode "dominar apenas o conteúdo que ensina", já que, para além "de conhecimentos didáticos, de conhecimentos mais amplos sobre o processo educativo e o papel da escola no mundo de hoje", precisa, sobretudo, de compreender "as relações entre o processo educativo, a escola e a cultura".

O professor, se pretende concretizar o já enunciado “objetivo definidor da [sua] ação profissional”, se pretende que a sua ação seja profícua, terá de compreender o contexto em que trabalha. Dito de outro modo, a sua prática deverá ser flexível, isto é, que vá ao encontro das diferenças que caracterizam os alunos e os contextos com os quais trabalha quotidianamente.

De referir, contudo, que a cultura, valores e práticas característicos da profissão docente são elementos que permitem ao professor identificar-se com um determinado grupo profissional – através do desenvolvimento do sentimento de pertença a esse grupo – e inserir-se nele, já que o processo de construção da sua identidade não pode concretizar-se à margem da diversidade de relações que estabelece com os seus pares. Ainda segundo Moreira (2010, p.201) a identidade é vista como uma "parte fundamental da dinâmica pela qual os indivíduos e os grupos compreendem os elos, mesmo imaginários, que os mantêm unidos".

Como referem os autores Pimenta e Anastasiou (2008), a construção da identidade docente não pode dissociar-se dos valores de cada indivíduo, nem das experiências vividas ao longo da sua formação e da forma como cada pessoa constrói a sua história de vida, o que permite compreender que a identidade profissional se constrói e transforma num processo contínuo, podendo assumir características diferentes em distintos momentos da vida.

Para Alves e Raposo (2013, p.28),

Os professores são um produto das escolas onde trabalham, e são também, simultaneamente, produtores dos seus próprios contextos de trabalho. As mudanças que se prendem com as agendas pós-modernas, as rápidas transformações sociais e as recentes políticas educativas estão a mudar as escolas. Os contextos de trabalho dos professores são atualmente marcados por um excesso de normas, dilemas e paradoxos que dificultam e condicionam a sua ação e suscitam sentimentos de impotência, ineficácia e desencanto perante a profissão.

Veja-se o exemplo do impacto da avaliação externa na prática letiva do professor e na qualidade das aprendizagens dos alunos que é um assunto que continua a merecer reflexão e preocupação por parte dos agentes educativos. A plena convivência entre uma aprendizagem de qualidade e os resultados da avaliação externa continua a ser questionável e alvo de alguns constrangimentos.

Professores e alunos tendem a definir um percurso de ensino e de aprendizagem que permita, a uns e a outros, alcançar o maior sucesso possível, medido pelas classificações que venham a ser alcançadas. Os efeitos conferidos a essas classificações, tanto para a vida das escolas e dos docentes, como para a vida dos estudantes (acesso ao ensino superior, designadamente ao estabelecimento e curso preferidos), podem envolver vários fatores condicionantes e determinantes, reforçando o seu domínio sobre os processos de desenvolvimento curricular (Alves & De Ketele, 2011; Esteves & Rodrigues, 2012).

Sem dúvida alguma que os exames nacionais condicionam a construção e consolidação do conhecimento no ensino secundário. Professores e alunos tendem a medir o seu desempenho consoante a prestação alcançada nos exames. Aliás, as próprias escolas são colocadas em rankings, sendo que o indicador principal – apesar de ser avaliado sob diferentes perspetivas e correlacionado com outros indicadores – diz respeito ao desempenho dos alunos nos exames. Esta pressão tem vindo a aumentar ao longo dos anos em todas as escolas, mas é talvez bem mais evidente no ensino privado, sendo os

rankings uma das principais bandeiras – quando esta pode ser acenada – de qualquer escola do ensino privado. Daqui se conclui, naturalmente, que aos professores com disciplinas sujeitas a exame nacional está destinada uma maior pressão proveniente dos diferentes quadrantes da sua vida profissional, nomeadamente, a direção, os alunos e a família.

Ventura (2014, p.84) refere:

A avaliação externa dos alunos é vista, também, como uma forma de avaliar o trabalho dos professores e das escolas. Por isso nas escolas, e em particular nos grupos disciplinares, há uma grande preocupação pela gestão do currículo das disciplinas dos anos com exames nacionais, o que nem sempre acontece com as dos restantes anos de escolaridade.

Não existem dúvidas de que os professores tendem a valorizar e a trabalhar os conteúdos que são avaliados externamente, em detrimento de outros que até podem considerar mais importantes e/ou mais interessantes e que até se encontram previstos nos critérios de avaliação.

Os professores, mesmo que involuntariamente, podem acabar por afastar os alunos com mais dificuldades das suas disciplinas, visto que tendem a aproximar-se da exigência presente nos exames, tornando estes, ainda antes da sua realização, um mecanismo de seleção e, não raras as vezes, de exclusão. Os exames nacionais parecem trazer consigo uma contradição: trazem uniformidade a um ambiente de diversidade, o que pode levar a que esta não seja tida em conta, não apenas no dia da realização do exame, mas durante todo o ano letivo.

A uniformidade e a padronização são, deste modo, as palavras de ordem na vida escolar, não só na vida dos alunos, mas também na vida dos professores, traduzindo-se numa monotonia de práticas, metodologias e instrumentos de avaliação.

Como também refere Ventura (2014), esta padronização foge a um modelo mais justo de avaliação – o equitativo – e aproxima-se de um modelo igualitário no tratamento de alunos que, como bem sabemos, detêm características e necessidades de aprendizagem muito distintas.

De igual modo, a já enunciada padronização rouba individualidade ao professor, melhor dizendo, autonomia, colocando-o “numa posição de mero técnico que cumpre orientações” (*Ibid.*, p. 93) e fechando espaços à possibilidade de diversificação e, de igual forma, de inovação de práticas didáticas (Perrenoud, 1999).

Os exames assumem-se como condicionantes de elevado relevo no modo como o profissional de ensino orienta as suas metodologias, como teremos oportunidade de verificar noutro ponto desta dissertação.

Ainda relativamente à temática dos exames, acrescenta Ventura (*Ibid.*, p. 37):

A este propósito, Madaus, Russell e Higgins (2009) referem que as avaliações externas são um sistema paradoxal porque, por um lado, produzem efeitos que podem ser considerados positivos e que são deliberadamente desejados (e.g., cumprimento dos programas, utilização de estratégias de ensino e avaliação inovadoras, maior empenhamento dos alunos, ensino mais orientado para questões consideradas fundamentais) mas, por outro lado, produzem igualmente efeitos colaterais, não desejados e não intencionais com consequências francamente negativas e que podem prejudicar os alunos e as famílias (e.g., estreitamento do currículo, ensinar apenas para o exame, estudar apenas os assuntos que supostamente saem no exame, abandono escolar precoce, retenção). Todos os defensores das avaliações externas concordam que aquilo que se ensina e aquilo que se aprende é, em muito boa medida, por elas determinado.

Assim sendo, é incontornável não atendermos à pressão que os exames colocam, não apenas nos alunos, mas também nos professores, sendo que é uma pressão que não se afigura como particularmente positiva. Centrando, por momentos, a discussão nos alunos, o rigor que os exames impõem, pelo menos esta é a crença, poderá ser mais um fator de exclusão, para alunos, já de si, em desvantagem face à escola, isto é, provenientes de contextos social e economicamente desfavorecidos.

Lembremos que estamos num sistema que submete os alunos à frequência da escola durante doze anos. Tal facto obriga a que a escola, mais do que nunca, seja um mecanismo de inclusão e não um sistema que se insere numa lógica de perpetuação das desigualdades sociais e que fomenta a exclusão (Álvarez Méndez, 2002). Por outro lado, o problema da avaliação externa permanece, no que diz respeito ao ofício do professor, visto que são os professores que têm de adaptar a prática letiva, as inúmeras variáveis de um processo de avaliação, à existência de exames externos, iguais para todos, independentemente das diferenças existentes entre os alunos que os realizam.

Até os professores que valorizam os exames tendem a admitir que as suas aulas são muito orientadas para o desempenho dos alunos nos mesmos, o que leva a um menor tempo dedicado a outras atividades de carácter formativo e à seleção do programa lecionado, em consonância com as competências e os conteúdos avaliados externamente (Álvarez Méndez, 2002; Fernandes, 2005; Gardner, 2006; Sturman, 2003;

Sutton, 2004). Segundo Álvarez Méndez (2002), este caminho adotado tende para a replicação das taxas de insucesso que se têm verificado ao longo dos anos.

Noutro registo, existem críticas de professores, nomeadamente daqueles que praticam a flexibilidade curricular e fogem ao ensino essencialmente orientado para o desempenho nos exames, afirmando que os mesmos constituem um palco de ansiedade, sendo uma das principais consequências a indisponibilidade dos próprios alunos a outras e novas formas de aprendizagens (Barksdale-Ladd & Thomas, 2000).

Sejam quais forem as metodologias utilizadas, isto é, quer haja um investimento na memorização dos conteúdos, quer seja na sua compreensão, quer se trabalhem perguntas-tipo de exame, entre outras, é inevitável a conclusão: os exames nacionais condicionam de um modo bastante acentuado a prática docente e, acreditamos nós, são um aspeto fundamental no modo como o professor se constrói profissionalmente. Teremos a oportunidade, num momento posterior, de analisar alguns testemunhos que vão ao encontro da convicção aqui espelhada.

A título de conclusão e como refere Alves (2008), os exames são hoje uma variável charneira do sistema de ensino e detêm uma centralidade excessiva, mas, tendo em conta o contexto educativo, compreensível.

[os exames] São uma variável charneira porque quase tudo se organiza tomando-os como referência. Os professores trabalham cada vez mais segundo o 'modelo do exame' e tendem a ensinar o que é passível de aí ser testado (desvalorizando tudo o resto – e que nalguns casos é muitíssimo, como na situação das línguas), sendo também a isso induzidos por um regime de avaliação de docentes que os vai julgar pelo confronto entre as classificações internas que o professor atribui e as classificações dos exames.

(Alves, 2008, p.81)

Em modo de síntese, reconhecemos que os exames assumem um papel importante na prática do professor, sendo mesmo uma referência para a planificação das aulas. A questão essencial prende-se com a identificação das limitações destes instrumentos e, de igual modo, dos desafios que o atual modelo de exames coloca às escolas e às aprendizagens no sentido de podermos melhorar não só esse mesmo modelo, mas o desempenho das aprendizagens na própria escola.

Parte II – Enquadramento metodológico

Nesta secção, pretendemos apresentar, de uma forma geral, a natureza, objetivos,

métodos e resultados da investigação qualitativa realizada. Pretendemos, igualmente, ainda que de modo breve e introdutório, apresentar os fundamentos epistemológicos que subjazem à opção pela investigação qualitativa.

4 – Problema e questão de investigação

Enquanto professora do ensino secundário de anos de escolaridade sujeitos a exame nacional, em plena convivência com o facto das classificações obtidas pelos alunos determinarem o seu futuro académico e/ou profissional, há já alguns anos que me deparo com um dilema de prioridades na aprendizagem. Por um lado, cumprir um rigoroso currículo do qual depende a realização de exames nacionais de avaliação, adequado à verificação dos saberes gerais – inserido no plano cognitivo – e, por outro, fundamental, a meu ver, a contextualização inerente do ensinar e aprender, respeitando as experiências, conhecimentos e interesses dos alunos, com base em aprendizagens que se inscrevem tanto no plano cognitivo como no socioafetivo. Dilema, este, que se agudiza com as novas políticas educativas que tentam ir ao encontro do perfil do aluno para o séc. XXI.

O problema desta investigação surge, assim, e ainda numa perspetiva muito a montante, da necessidade de mudança. Mudança esta empírica e globalmente reconhecida pelas atuais políticas educativas, mas que, em meu entender, teima em não acontecer, em não se efetivar. A sala de aula não deu a mão ao ambiente transformante que emerge a cada momento, tendo permanecido resistente aos mais variados estímulos externos. Continua a ser a “caixa negra” e as mudanças a nível macro e meso, ou seja, as mudanças ocorridas quer em termos políticos, quer em termos da própria organização escolar, respetivamente, não garantem, por si só, as mudanças necessárias e preponderantes a nível micro, isto é, em contexto de sala de aula.

Esta resistência estará submissa à necessidade de se *cumprir*¹ um currículo – extenso e exigente ao nível concetual – imperativo para dar uma resposta de sucesso nas

¹ Usamos aqui o termo *cumprir* na aceção que vulgarmente lhe é atribuída de lecionar todos os conteúdos programáticos previstos, embora cientes de que o currículo só se pode, efetivamente, cumprir, quando os alunos aprendem esses mesmos conteúdos. Esta aceção de currículo de que partilho, põe certamente em causa a luta dos docentes por esse cumprimento (tantas vezes falacioso) do currículo e agudiza os dilemas profissionais de quem sente que tem que *dar a matéria toda*, embora sabendo que, tantas vezes, se avança sem que as aprendizagens pretendidas estejam efetivamente consolidadas.

avaliações externas? Será a avaliação externa um refúgio encontrado pelo professor para permanecer num modo operativo, de como se de um autómato se tratasse?

Este estudo pretende encontrar respostas, numa realidade e contexto escolar específicos, focando-se no seguinte problema: os exames nacionais desviam os professores daquilo que consideram ser a sua identidade profissional?

Esta é uma questão que, para ser respondida, mobiliza outras questões, também elas essenciais, nomeadamente: qual a perceção dos professores face à influência que a avaliação externa detém nas práticas pedagógicas? Que estratégias de ensino predominam em anos de escolaridade sujeitos a avaliação externa? Que dilemas, questões éticas e deontológicas se colocam aos professores quando dão aulas em anos sujeitos a exame nacional?

Naturalmente que, antes de mais, é necessário procurar sustentar esta premissa, tentando perceber se efetivamente o mesmo professor tem um modo de ação semelhante, quer com alunos sujeitos a avaliação externa, quer com alunos não sujeitos a avaliação externa.

Neste contexto, esta investigação tem como objetivo compreender se a avaliação externa exerce uma influência efetiva na identidade profissional docente.

5 – Natureza do estudo

Esta investigação é de carácter naturalista, no sentido em que decorre a partir de situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador, sem intervenção, em termos de manipulação física e deliberada, de quaisquer variáveis (Afonso, 2005).

A metodologia deste projeto insere-se num modelo de investigação qualitativo exploratório.

(...) há estudos de natureza exploratória, recorrendo de preferência a diversas modalidades de entrevista, a realizar sobre uma ‘amostra’ não estatística de sujeitos (que têm em comum determinada particularidade ou experiência de vida, sendo por isso socialmente representativos) dando-se origem, assim, a uma estratégia simplificada, que designamos por ‘descritivo-interpretativa’ (...)
(Amado, 2014, p. 118)

A pesquisa descreverá um conjunto flexível de linhas orientadoras que relacionam os paradigmas teóricos com as estratégias de pesquisa e os métodos de recolha do material empírico (Aires, 2015). Esta é uma metodologia geral indutiva que se aproxima do

fenómeno a ser investigado sem aplicação ou teste de uma teoria pré-estabelecida. Pelo contrário, enfatiza a geração e o desenvolvimento do modelo teórico que explica e prediz o fenómeno e as condições/contexto em que se manifesta (Glaser & Strauss, 1967). Esse desenvolvimento é orientado, e evolui, pela recolha e comparação sistemática de dados (quantitativos e/ou qualitativos). Os resultados revelam tendências e não são generalizáveis (Garque, 2007), isto é, apesar da natureza indutiva da metodologia utilizada, pretende-se, essencialmente, identificar os pontos nevrálgicos partilhados por diferentes professores, isto é, pontos que constituam as pistas fundamentais no desenvolvimento da nossa reflexão.

Esta opção metodológica deveu-se ao facto de as questões colocadas apontarem para um objeto de estudo que abrange principalmente uma natureza descritiva, interpretativa e compreensiva.

A investigação qualitativa, foco deste estudo, tem a intenção de reunir informação fiável e sistemática, sobre aspetos específicos da realidade, usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade (Afonso, 2005). Está, por isso, vocacionada para a análise de casos concretos, nas suas particularidades de tempo e espaço, partindo das manifestações e atividades das pessoas nos seus próprios contextos.

A metodologia conscientemente adotada pretende dar voz aos atores, mesmo que sejam confrontados com a opinião dos envolvidos, isto é, as perceções partilhadas por professores. Lembramos que este aspeto é fundamental porque é com base nas suas perceções que os professores lidam e interagem com a realidade que os rodeia, melhor dizendo, é com base nas suas perceções que os professores *constroem* a realidade que os rodeia.

Assim, é dada “especial importância à análise dos testemunhos subjetivos que se obtêm estando por dentro das situações e participando nos processos sociais que são objeto de análise” (Afonso, 2014, p. 30).

Este estudo visa, portanto, uma aproximação ao universo de perspetivas e do pensamento individual de professores, através da análise do discurso, de comportamentos e dos significados que constroem as suas ações. Tal situação implica uma clara disponibilidade para a compreensão e interpretação de fenómenos ou situações singulares, sem partir, logo à partida, da comprovação de hipóteses ou de

qualquer propósito de formulação de leis ou generalizações. O contexto é de descoberta de recorrências, do particular para o geral, de construção contínua da análise indutiva, e de um corpo de hipóteses plausíveis, desde o início, até ao final da investigação (Guerra, 2006).

Tendo em conta a aproximação de natureza exploratória que se pretende ter, o desenvolvimento do estudo a partir de inquéritos por entrevista será um dos principais esteios para a investigação a ser efetuada.

O objetivo passa por colher as percepções dos professores sobre de que modo a condicionante avaliação externa interfere na identidade e no desempenho docente, refletindo sobre a (co)responsabilidade da mesma na escolha de determinadas estratégias de ensino para o almejado sucesso na aprendizagem e até que ponto se criam constrangimentos no exercício pleno da profissão docente.

De facto, as questões colocadas no final de uma investigação qualitativa constituem pistas de reflexão fundamentais para a evolução da ciência, proporcionando pontos de partida para a compreensão de uma realidade, que por estar sempre em mutação, se mantém sempre inatingível (Flick, 2005).

6 – Caracterização dos sujeitos do estudo

Este estudo incidiu sobre um conjunto de sujeitos não escolhidos ao acaso, mas em função dos objetivos e características específicas da investigação. Como já referido anteriormente, os participantes foram exclusivamente professores que lecionam disciplinas sujeitas a exame nacional. O grupo de professores selecionado exerce funções em duas escolas de ensino privado diferentes. A opção por desenvolver o estudo com docentes do ensino privado prendeu-se com o facto de, neste tipo de instituições, os professores sentirem uma maior pressão, por parte das famílias e das próprias escolas, para contribuir para um bom desempenho dos alunos nos exames nacionais.

Optou-se por preservar o anonimato das escolas e dos sujeitos que intervieram na investigação, dado que entendemos que a identificação dos mesmos poderia inibir a autenticidade e espontaneidade dos enunciados produzidos. Assim sendo, não há lugar a uma descrição pormenorizada das instituições envolvidas no estudo, referindo-se

apenas a tipologia das escolas e o distrito no qual estão inseridas. Deste modo, foram selecionadas duas escolas privadas do distrito do Porto sediadas no Litoral, sendo escolhidos cinco professores de cada uma delas. Nos requisitos de seleção dos sujeitos procurou-se, igualmente, que já tivessem alguma experiência profissional no que respeita à lecionação de disciplinas sujeitas a avaliação externa, no sentido das opiniões e perspectivas envolverem já um grau de consolidação sustentado pela maturidade e experiência profissional.

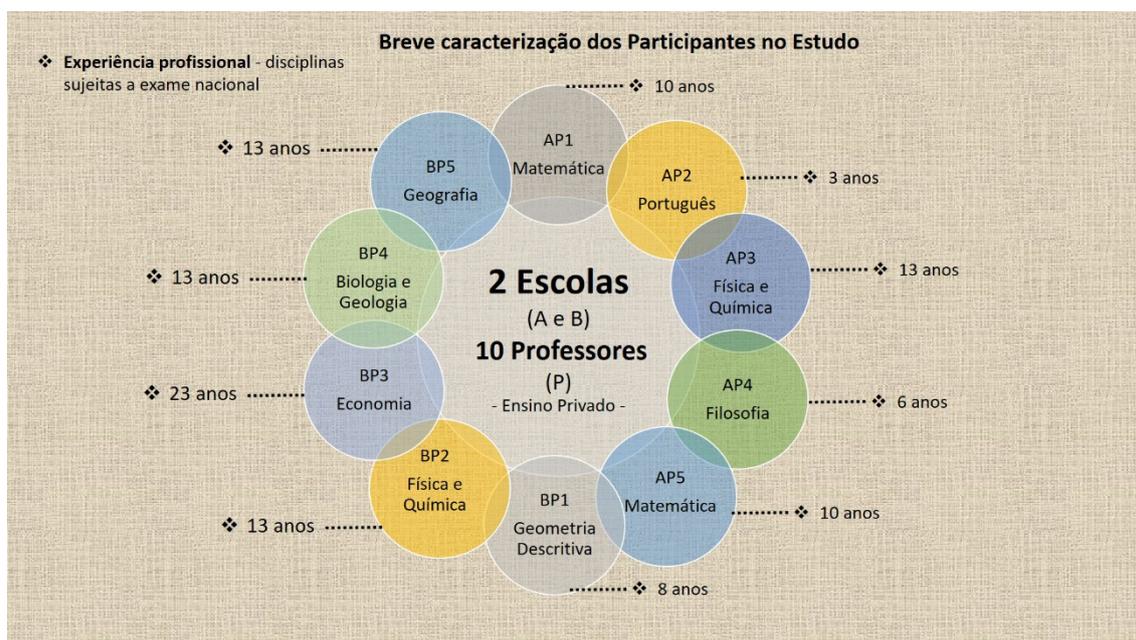
De referir, ainda, a escolha de diferentes formações académicas dos sujeitos selecionados para estudo, e, portanto, de áreas disciplinares diferentes, com o intuito de não gerar possíveis respostas tendenciais e características de determinados grupos disciplinares. Como refere Aires (2015),

(...) em vez da uniformidade, a amostra na investigação qualitativa procura a máxima variação. Esta perspectiva de amostragem é intencional porque os sujeitos que a constituem não são escolhidos ao acaso: o investigador selecciona as unidades de amostragem a partir de critérios específicos.

(Aires, 2015, p. 22)

Assim, de uma das escolas (doravante designada por escola A) foram selecionados professores (doravante designados por P) das disciplinas de Matemática, Português, Física e química, Filosofia e da outra escola (doravante designada por escola B) das disciplinas de Geometria Descritiva, Física e química, Economia, Biologia e Geologia e Geografia. A caracterização sumária dos sujeitos encontra-se representada na figura 1.

Figura 1: Caracterização sumária dos sujeitos selecionados para o estudo



Fonte: elaboração própria

7. Técnicas de recolha de dados

A seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo (Aires, 2015).

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 149), os dados são “materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são elementos que formam a base da análise” sendo “considerados as provas e as pistas” que protegem a escrita que possa ser feita de forma não fundamentada.

7.1. Entrevista em investigação educacional

Como já referido anteriormente, elegemos o inquérito por entrevista como técnica e instrumento metodológico capaz de, numa abordagem qualitativa e interpretativa da realidade, nos permitir indagar “o significado dos fenómenos na complexidade da realidade natural na qual se produzem” (Sacristán & Gómez, 1998, p.100), pois “a entrevista é uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano.” (Aires 2015, p. 27).

Neste caso, foi utilizada a entrevista de carácter semiestruturado, procurando obter do entrevistado as respostas mais sinceras, ainda que mais emocionais. Neste sentido, a opção por entrevistas semiestruturadas permitiu conduzir o discurso dos entrevistados no sentido de obter respostas para as questões de investigação, deixando, no entanto, que os entrevistados discorressem livremente sobre os tópicos sugeridos (Cabral, 2014).

Como refere João Amado acerca da entrevista semiestruturada ou semidiretiva,

As questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado.

(Amado, 2014, p. 208)

As entrevistas foram individuais e dirigidas ao conjunto de professores já referenciados no ponto 6 desta dissertação “dado que entendemos que esta seria a melhor forma de captarmos as suas representações subjetivas, partindo da sua própria perspetiva” (Cabral, 2014).

A este respeito, Guerra (2003), refere,

Uma forma de ficar a conhecer o que acontece e porque acontece em determinada escola é perguntar aos que estão envolvidos na atividade da mesma. A entrevista é o meio mais apropriado para realizar uma análise construtiva da situação. A entrevista é mais democrática do que a observação ou do que a experimentação, já que permite a participação dos sujeitos de um modo aberto.

(Guerra, 2003)

Para a consecução das entrevistas foi redigido um guião de entrevista (Apêndice 1) com categorias e objetivos específicos que correspondem a fatores/variáveis que, de acordo com a investigação, se encontram ligados à influência da avaliação externa na identidade profissional docente nas suas mais variadas dimensões.

Deste modo, destacamos como objetivos gerais:

- Compreender em que medida os exames nacionais são percecionados pelos professores como tendo influência na sua identidade profissional.
- Obter informação sobre a perceção que os professores têm relativamente à influência que os exames nacionais exercem na sua forma de planificar, ensinar e avaliar.

- Tomar conhecimento sobre o que pensam os professores acerca da influência dos exames nacionais no desenvolvimento académico, pessoal e social dos alunos.
- Compreender que dilemas, questões éticas e deontológicas se colocam aos professores quando dão aulas em anos sujeitos a exame nacional.

8 - Tempos e procedimentos da investigação

O presente estudo decorreu, fundamentalmente, em três momentos. O primeiro remete para a necessária revisão de literatura que nos permitiu identificar as *lentes teóricas* a mobilizar na leitura da realidade. Esta fase revelou-se de capital importância para a posterior planificação do trabalho de campo a desenvolver. O segundo momento consistiu na condução do trabalho empírico, através da aplicação da técnica de recolha de dados selecionada e no posterior tratamento e interpretação dos dados recolhidos. Por fim, um terceiro momento que se concretizou na redação da presente dissertação, com base na revisão de literatura e no trabalho de campo realizados.

Nesta secção, daremos especial atenção aos procedimentos metodológicos relativos ao estudo empírico realizado.

Numa primeira fase realizou-se, em cada uma das escolas (Escolas A e B), uma reunião informal com as respetivas diretoras pedagógicas e com os possíveis professores candidatos a unidades de investigação. Nesta primeira reunião foi apresentada uma carta de intenções (Apêndice 2) da qual constavam tema e questões de investigação, metodologias e instrumentos de recolha de dados, compromissos e garantias e calendarização prevista, para que a escola ficasse, à partida, em posse de uma visão global do estudo e dos procedimentos que este implicaria. A referida carta foi lida pelos intervenientes na reunião e foram esclarecidas todas as dúvidas relativas aos procedimentos a adotar no decorrer do estudo.

Finda esta primeira fase de contacto com as escolas foi necessário fazer opções quanto à amostra por conveniência a estudar de acordo com os critérios já anteriormente explanados no ponto 6 desta dissertação.

As entrevistas individuais aos professores decorreram entre março e junho de 2018, num ambiente calmo e resguardado, de modo a garantir além da confidencialidade, um

espaço propício à discussão de perspectivas e anseios. Todas as entrevistas foram gravadas em suporte áudio com o consentimento dos intervenientes, com vista à sua posterior transcrição. Já com as entrevistas transcritas, procedeu-se à análise de conteúdo das mesmas com a respetiva categorização dos dados recolhidos e partindo-se das categorias constantes nos guiões de entrevista aplicados, deixando, contudo, espaço para que dentro dessas categorias mais abrangentes pudessem emergir subcategorias.

Cada uma das entrevistas foi considerada enquanto unidade de contexto, tendo-se procedido à sua codificação através da utilização das letras A e B correspondentes às duas escolas incluídas no estudo. A estas letras seguiram-se as letras P (Professores), sendo-lhes atribuído um número no sentido de distinguir os diferentes sujeitos. Desta forma, a unidade de registo codificada, por exemplo, como AP1, corresponde ao Professor 1 oriundo da Escola A. A análise de conteúdo realizada deu origem à tabela que pode ser consultada nos apêndices (Apêndice 3).

A leitura realizada, apesar de ser assumidamente uma leitura aberta e despida, dentro do possível, de esquemas mentais demasiadamente fechados ou restritos, teve por base as lentes teóricas anteriormente mobilizadas. De igual modo, o tratamento, isto é, a interpretação do material empírico recolhido teve, naturalmente, como principal intuito a procura de respostas para o problema que deu o impulso a esta investigação.

Parte III – Apresentação e discussão de resultados

Ao longo desta secção dedicar-nos-emos à apresentação e discussão dos resultados obtidos através da análise dos dados recolhidos. Os resultados serão apresentados por categoria de análise. As categorias de análise utilizadas emergem do cruzamento da informação que foi possível obter a partir do cruzamento do enquadramento teórico e concetual apresentado com as entrevistas realizadas.

9. Categorias de análise

Parece-nos incontornável a importância que os exames nacionais têm, atualmente, na vida de um aluno e o modo como os mesmos determinam o seu futuro académico. São por esse motivo assumidos, muitas vezes, como modelos de avaliação de excelência, pelo que esta sobrevalorização poderá ser o eixo impulsionador que influencia os professores nas suas mais variadas práticas. No entanto, os exames podem e tendem a ser “um instrumento injusto e ilegítimo de regular o sistema de acesso ao ensino superior” (Alves, 2008, p.276) e, conseqüentemente, assumem uma centralidade no desempenho do professor movido pelo sistema imposto. É este sistema assente no designado “mito meritocrático” que, acima de tudo, “legitima e perpetua [esse mesmo] sistema” (*Idem*, p. 280).

Deste modo, e partindo das primeiras leituras realizadas a partir das entrevistas prestadas, torna-se preponderante questionar este modelo de avaliação. Numa primeira leitura, ainda num registo assumidamente flutuante, isto é, procurando as tendências dos testemunhos recolhidos, tornou-se claro, a uma dada altura, a imagem de uma fábrica de produção em série, automática, com processos definidos e fechados. Os termos referidos pelos professores entrevistados que suscitaram tão estranha analogia, nomeadamente porque se trata de uma escola, com um perfil de aluno absolutamente contraditório à imagem anteriormente invocada, são termos que enquanto docente, e estando no “terreno” perfeitamente implicada nos mesmos processos, compreendo, mas, no entanto, obrigam a questionar a legitimidade, mais concretamente, o propósito destes modelos de avaliação externa.

O quadro 1, que a seguir se apresenta, tem como objetivo explicitar as categorias de análise, bem como alguns dos possíveis indicadores para a leitura da realidade.

Quadro 1: Categorias e indicadores para a análise de dados

Categorias de análise de dados	Indicadores
Percepções sobre a influência dos exames nacionais na forma de planificar, ensinar e avaliar.	Os exames condicionam a prática letiva dos professores.
Relevância dos exames nacionais no desenvolvimento académico, pessoal e social dos alunos.	Os exames influenciam o percurso académico, pessoal e social dos alunos.
	Os exames não constituem um instrumento equitativo de avaliação.
Influência dos exames nacionais na identidade profissional do entrevistado.	Os exames influenciam a identidade profissional dos docentes.
	Os professores sentem-se pressionados quando lecionam anos de exame.
	A realização profissional dos professores depende da relação pedagógica com os alunos.

9.1. Percepções sobre a influência dos exames nacionais na forma de planificar, ensinar e avaliar

Após a análise de todas as respostas relativas a esta categoria, constatamos que todos os professores consideram que os exames nacionais exercem uma forte influência na sua atividade docente, tanto na forma de planificar, como no modo de ensinar e avaliar. Assim, não deixa de ser curioso que, logo a montante, nomeadamente na planificação das aulas, se note a forte influência dos exames. Esta condição, desde logo, materializa-se quando os professores procedem à escolha dos conteúdos a lecionar, sobrevalorizando os que tendem a ser avaliados em exame e desvalorizando, ou mesmo eliminando, aqueles que não o são. De referir que esta opção não é muitas vezes consentânea com aquilo que o professor acredita ser o melhor para os alunos.

Tudo é virado e direcionado para preparar alunos para isso [exames] – AP1
(...) ir ao encontro daquilo que o exame pede porque é para isso que nós estamos formatados – AP2
Eu dou aulas em função do exame nacional. Ponto. – AP3
(...) mais do que estar a ensinar-lhes matéria porque é bonito, é prepará-los para o exame, é tópicos de resposta – AP3

(...) há temas que podem não ter tanta relevância, na minha opinião, mas como eu sei que eles terão enfoque grande em exame, temos que dar esse enfoque a nível de aula – AP5

Há partes do programa que eu passo um pouco ao lado porque sei que não fazem parte do exame (...) – BP1

(...) esforço-me acima de tudo por ir seguindo o que está estipulado no programa e exercícios tipo- exame – BP2

No processo de aprendizagem, o currículo e os alunos constituem-se como os principais agentes determinantes na construção das planificações. Contudo, constata-se que é o exame nacional que assume todo o protagonismo.

Como já referido anteriormente, a plena convivência entre uma aprendizagem de qualidade, com a respetiva orientação dada pelo currículo, e os resultados da avaliação externa continua a ser questionável e alvo de alguns constrangimentos.

Aliás, como se pode verificar nas reflexões recolhidas a partir do Seminário *Avaliação Externa e Qualidade das Aprendizagens* (2014), a discussão relativa à avaliação externa não é, de todo, uma discussão pacífica. Como é referido por Leite (2014), “não existe uma uniformidade de posições em relação à existência de exames nacionais, no quadro de uma avaliação externa, nem sobre os seus efeitos ao nível da progressão de alunos no sistema escolar” (p. 50).

Provavelmente, a grande discussão gravita em torno dos principais objetivos de uma avaliação sumativa externa, objetivos estes tão claramente expressos ainda em Leite (*idem*): “nesta etapa final a função da avaliação é privilegiadamente a de certificar e comprovar a aquisição de um conjunto de conhecimentos e capacidades de um determinado ciclo de ensino, de selecionar quem os adquiriu e os situar numa escala hierárquica” (pp. 52-53). Voltaremos a discutir a questão da certificação numa fase ulterior da nossa investigação.

Assim, e seguindo esta linha de pensamento, podemos afirmar que a avaliação externa, no final do percurso de um aluno, parece não cumprir um propósito pedagógico, apesar das classificações poderem vir a ser aproveitadas para reflexões posteriores e/ou para tomadas de decisão futuras, com vista à melhoria das aprendizagens. No entanto, no decorrer deste processo de construção de uma “escala hierárquica”, perdem-se, melhor dizendo, afastam-se alunos de uma vivência escolar que, para todos os efeitos, é obrigatória, o que, numa leitura, ainda que superficial, nos parece uma abordagem algo contraditória.

Partindo de outro ponto de vista, podemos questionar se os exames representam a qualidade das aprendizagens ou se representam as desigualdades existentes nos diferentes contextos escolares. Como afirma Alves (2010, pp. 68-69), “os exames colocam os alunos num quadro de desigualdade de acesso”. Assim sendo, se até o acesso é desigual e, por que não o dizer, injusto, que diremos nós do direito ao sucesso? É um sistema assente no designado “mito meritocrático” que, acima de tudo, “legitima e perpetua [esse mesmo] sistema” (*Idem*, p. 69).

Já no que diz respeito à prática letiva propriamente dita, não deixa ser curioso a comunhão de expressões referidas pelos professores, deixando antever uma uniformidade de práticas pedagógicas independentemente da área curricular. Assim, termos como repetição, padrão, receita, treino e mecanização foram referidos por diferentes professores. Esta padronização encontra-se, claramente, refletida em práticas letivas que apelam à mecanização na resolução de exercícios do tipo dos exames. O professor demonstra como principal preocupação garantir que o aluno se encontre preparado para um bom desempenho em exame nacional.

(...) há alturas em que aquilo [aulas] é exercícios, exercícios, repetição. – AP1

(...) formatação para exame obriga-nos a um padrão. – AP2

(...) mas na nossa prática acabamos sempre por nos guiar por ali porque sabemos que aquilo tem resultado, é a receita e nós vamos seguindo a receita – AP2

(...) revisão de conteúdos e simultaneamente treinar a parte das competências – AP4

Pensar em perguntas modelo que nós sabemos que vão sair em exame (...) claro que nós tentamos sempre diversificar, mas há um foco muito grande na padronização – AP5

Ajudá-los com as táticas, como treinadora – BP3

(...) o raciocínio está desenvolvido para poder treinar o tal treino mecânico para exame – BP4

Como refere Hargreaves (2003),

os professores, enquanto vítimas da sociedade do conhecimento, encontram-se cada vez mais preocupados em preparar os alunos para os testes standardizados em vez de promoverem a aprendizagem aprofundada e o envolvimento emocional dos alunos entre si nessa sociedade.

(Hargreaves, 2003, p. 115),

De facto, existe um modo de organização escolar que reflete este ensino mecanizado e padronizado que, na ótica dos sujeitos entrevistados, continua a ser fomentado pela avaliação externa. O exame nacional reflete esta tendência na medida em que é mais um elemento que insiste em tratar os alunos da mesma forma, como se, efetivamente,

estes se encontrassem em pé de igualdade. Arriscamo-nos a dizer que os exames nacionais, inseridos nos modos de organização escolar, serão (mais) um reprodutor de desigualdade social, melhor dizendo, um fator de exclusão social. Assim sendo, a “velha” visão que Bordieu (1966) detinha da escola como um fator de exclusão social e dos seus modos de organização continua a ser bem atual pois, como refere AP4, a propósito dos “perigos” da avaliação externa, “grande parte das vezes as prendas que lhes damos é a reprovação, é o sabor da reprovação”.

O que talvez seja ainda mais preocupante prende-se com a eficácia dos exames nacionais e do seu propósito. Os alunos bem-sucedidos num exame são alunos que se apropriaram realmente das aprendizagens necessárias àquela disciplina? Essas aprendizagens tornaram-se “suas”?

Tendo em conta o exposto, não podemos deixar de questionar se estamos a dotar os alunos de conhecimento e competências ou estamos a prepará-los para “aquele” exame. Teoricamente, depreende-se que os alunos, aprendendo para o exame, acabam por aprender no sentido mais lato, nomeadamente dando sentido aos conhecimentos e competências desenvolvidas. No entanto, como será o pós-exame? Esse conhecimento permanece? O aluno apropriou-se dele e tornou-o seu? Ou o aluno aprendeu apenas a resolver “aquele” exame?

Não sendo propriamente nosso propósito dar resposta a estas perguntas neste estudo, parece-nos importante suscitar essa reflexão. É incontornável reparar que nas expressões utilizadas pelos professores se encontra subjacente ou mesmo explicitamente o conceito de “treino”, como se se tratasse de um jogo marcado para um determinado momento. Impõe-se colocar a seguinte questão: atualmente será que um bom professor não é nada mais nada menos que um bom treinador? Sem termos resposta sustentada para esta pergunta, podemos, contudo, e com alguma segurança, responder afirmativamente dando voz a alguns pais e alunos cujo sucesso académico e, portanto, futuro profissional, está intimamente ligado com a nota obtida em exame nacional.

Aliás, a existência de uma avaliação externa poderá até desviar os alunos de uma aprendizagem que, apesar de, não raras as vezes, exigir (muito) esforço, poderia ser mais prazerosa e, quem sabe, mais significativa. Neste âmbito, como refere o professor AP4: “a disciplina perde com isso (...) avaliada em exame nacional retira-lhe, se calhar, o

prazer (...) que eu entendo que pode dar a um aluno, retira-lhe esse prazer e coloca tensão”. Questionamos nós: qual a qualidade das aprendizagens feitas numa disciplina sujeita a exame nacional?

Ainda no que respeita a esta categoria de análise de dados, de notar que mesmo na avaliação interna dos alunos, os exames nacionais (avaliação externa) revelam-se, segundo os professores alvo deste estudo, como claros fatores de influência para o professor no modo de avaliar o aluno. Quase parece um contrassenso a avaliação externa influenciar a avaliação interna, mas a verdade é que todos os professores, excetuando um, revelaram isso mesmo. A coerência entre a nota interna e a obtida em exame nacional parece ser uma das principais preocupações dos professores que tendem, logo à partida, – com a construção de testes tipo exame – a avaliar o aluno de acordo com os critérios e parâmetros exigidos em exame nacional.

(...) vai ser comparado sempre a nota que nos atribuímos com a nota que ele vai ter em exame – AP1

(...) acaba por influenciar indiretamente (...) quando faço a correção de um teste desde o início do ciclo como se fosse o exame nacional. – AP2

Sim, porque a nossa estrutura [de testes] é a do exame nacional. – AP3

Condiciona [a avaliação] (...) o aluno que é avaliado em exame nacional começa a fazer (...) testes tipo exame, ou seja, só o instrumento já é diferente – AP4

(...) os testes já são pensados e feitos com estrutura de exame – BP1

(...) a estrutura dos testes, aquelas chamadas de atenção que fazemos no exercício tal – BP2

No ano de exame sim [condiciona a avaliação] – BP3

O receio de não haver uma diferença tão grande entre nota de frequência e a nota de exame. – BP4

A partir do momento em que tu aplicas um teste com modelo de exame, já está tudo dito. – BP5

A este respeito do confronto da avaliação interna com a avaliação externa, Ventura (2014) refere,

Há igualmente um risco de padronização das metodologias e dos instrumentos de avaliação interna usados, os quais são escolhidos pelo grupo disciplinar tendo em conta as características do exame nacional. Por um lado, a utilização de metodologias semelhantes e, em particular, de instrumentos de avaliação (por exemplo, usar os mesmos testes em todas as turmas do mesmo ano) leva ao tratamento igual de alunos que podem ter características muito diferentes, com eventual prejuízo da qualidade das suas aprendizagens.

(Ventura, 2014, p.93)

Recordamos, neste ponto, um excerto da presente dissertação: os professores, involuntariamente, podem acabar por afastar os alunos com mais dificuldades das suas disciplinas, visto que tendem a aproximar-se da exigência presente nos exames,

tornando estes, ainda antes da sua realização, um mecanismo de seleção e, não raras as vezes, de exclusão. O professor BP2 chega mesmo a referir: “senti aquele alívio de aquele aluno não ir fazer exame à minha disciplina”. Já o professor AP4 refere: “Eu acho que os exames são uma forma mais igualitária do que equitativa (...) os nossos alunos são obrigados a estar pelo menos 12 anos na escola, aquilo é uma obrigação para eles e a grande parte das vezes as prendas que lhes damos é a reprovação, é o sabor da reprovação”.

Outro fator de pressão nas decisões dos professores sobre a avaliação do aluno prende-se com o facto de, por um lado, haver a necessidade de melhorar o sucesso na avaliação interna e, por outro, garantir que não se verifique grandes discrepâncias entre a avaliação interna e externa – “O receio de não haver uma diferença tão grande entre nota de frequência e a nota de exame.” – BP4. A expectativa sobre a conciliação destes resultados tende a recair sobre o professor, aumentando a sua responsabilização e pressão no processo de avaliação.

Segundo os autores Alves e Cabral (2015, p. 638) e referindo Perrenoud,

A avaliação pedagógica não é só medida, juízo, narrativa, negociação e aprendizagem. É também poder, sanção, discriminação e exclusão. Na linguagem de Philippe Perrenoud, a avaliação tem os seus demónios, os seus “não-ditos”, os seus reinos privados e que a remetem para o lado escuro e recalcado da profissão (PERRENOUD, 1999).

Em modo de síntese refira-se que os exames, ao influenciarem o modo como o professor avalia o aluno, tornam-se necessariamente num fator de exclusão, pois não deixam espaço para uma avaliação equitativa que garanta uma aprendizagem e evolução diferenciada dos alunos.

9.2. Relevância dos exames nacionais no desenvolvimento académico, pessoal e social dos alunos.

Apesar de não ser o foco principal deste estudo, pela pertinência dos testemunhos, tornou-se inevitável debruçarmo-nos, ainda que de modo breve, sobre esta categoria. Assim, emergiu um indicador – os exames influenciam o percurso académico, pessoal e social dos alunos – que dá conta da opinião dos professores relativamente às implicações que a avaliação externa acarreta no percurso académico, pessoal e social dos alunos.

Na generalidade dos testemunhos dos professores, os exames nacionais não são considerados uma influência positiva ou, melhor dizendo, uma mais-valia no percurso global dos alunos, pelo que poucos são os que reconhecem mérito na avaliação externa. Pelo contrário, alguns docentes acreditam que os exames nacionais interferem negativamente com as aprendizagens. De facto, parece mesmo consensual que os exames nacionais não determinam, mesmo que os alunos obtenham um bom desempenho, um claro e evidente sucesso quer a nível académico, pessoal ou social.

Não, de todo. Então social ainda menos – AP1

Não, é só uma questão de reconhecimento social... se tiraram boa nota ou não.

– AP2

(...) não acho que o facto de eles terem um exame nacional vai fazer deles nem melhores nem mais bem preparados – AP3

(...) temos aqui um paradigma neo-institucional de uma fixação/obsessão pela validação, ou seja, pelo diploma, pelo certificado e acho que os exames é mais uma peça que alimenta essa obsessão – AP4

(...) eu ainda não consigo ver umnexo causal entre excelentes resultados em exame nacional, espetacularidade no desempenho do ensino superior e até vou um bocadinho mais longe espetacularidade depois no desempenho da profissão – AP4

É colocá-los à prova. Há sempre uma mais-valia nisso – AP5

Atribuir-lhe a importância que se está a dar nesta altura eu acho que é exagerado – BP2

Torna-os egoístas numa maneira geral e competitivos. – BP3

Desta não considero. Eu sou exatamente contra este tipo de exames. – BP4

Para uma pessoa ter um desenvolvimento pessoal não precisa de ter um exame. Se calhar até aprende com menos stress e mais gosto. – BP4

Não considero. Existem muitas outras ferramentas que lhes permitem adquirir competências sociais e pessoais que não passam necessariamente por fazer um exame. – BP5

Alves (2013) enuncia o problema de uma forma bastante esclarecedora, ao atribuir aos exames a função de “veredito escolar” e, portanto, uma sobrevalorização que se faz sentir nas diferentes dimensões da vida do aluno.

“Nos sistemas em que o exame desempenha a função de “verdicto escolar”, isto é, momento chave que abre ou fecha, muitas vezes de forma definitiva, as oportunidades de vida escolar ou extra-escolar, é óbvio que gera situações de excessiva ansiedade e stress.

(Alves, 2013, p. 156)

Naturalmente que os exames têm influência no futuro profissional de grande parte dos alunos. No entanto, devemos questionar que tipo de influência é esta. Influenciam

porque os exames preparam de modo efetivo para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, ou são apenas veículos de passagem administrativa, nas suas vidas?

Podemos dizer que os exames nacionais são uma forma de legitimação, uma certificação, pretensamente válida, de aprendizagens. Ousamos refutar esta asserção, colocando uma questão:

Estamos a avaliar aprendizagens ou estamos, como sugere Alves (*idem*, p. 156), “a testar a capacidade de resistência e de resiliência das pessoas face a um obstáculo”?

Recordamos também a questão de Andreas Schleicher (2018): “Porque é que os estudantes portugueses estão sempre muito mais ansiosos do que os colegas dos seus países?”

Estas questões tornam-se ainda mais preocupantes quando outra leitura passível de ser realizada nesta categoria de análise nos mostra a desconfiança relativa à justiça dos exames como forma de avaliação. Neste parâmetro as opiniões dos professores dividem-se, na nossa perspetiva, sobretudo, por um lado, pela necessidade de validação do conhecimento e, por outro, simplesmente pela inexistência de equidade. Constatase que alguns professores defendem a uniformidade como forma justa e igualitária de avaliação e seleção. Contudo, outros rejeitam esta forma de avaliar as competências individuais de cada aluno, visto que consideram que nem todos os alunos partem do mesmo patamar, rejeitando, conseqüentemente, esta conceção igualitária de justiça.

Equitativa não. Como e que pode ser equitativa estando nós num privado e ali uma escola pública – AP1

(...) há outras formas de nós avaliarmos uma boa progressão de um aluno, de vermos as verdadeiras competências de um aluno que termine a escolaridade obrigatória. – AP2

(...) acho que é uma forma de garantir a equidade (...) acho que é importante haver algo palpável, que é o exame, que é igual para toda a gente – AP3

Eu acho que os exames são uma forma mais igualitária do que equitativa – AP4
o meio mais fidedigno para uniformizar avaliação de igual forma para todos os alunos. – AP5

Dois anos de aprendizagem estarem a ser avaliados em tão poucos minutos – BP1

Se calhar há alunos que têm competências muito válidas que acabam por ser eliminadas em exame – BP1

(...) como forma de avaliação externa, sendo a mesma prova, que obedece aqueles padrões acho que é justo e equitativo – BP2

Não é equitativa, na medida em que tu tens públicos tão distintos, portanto não há mínimo de justiça. – BP5

Não iremos, novamente, dissertar sobre as diferenças entre equidade e igualdade. Iremos sim, sobretudo, lembrar que o paradigma neo-institucional é uma realidade que muito concorre para o tema que nos encontramos a debater. O modo como a escola procurou disfarçar a sua fragilidade é uma das principais causas para a abordagem igualitária, em detrimento da abordagem equitativa.

A este propósito, refere Alves (2010):

Mas, seja pela pregnância do modelo burocrático que transforma o professor num funcionário cujo primeiro dever é o da obediência, da passividade e da conformidade; seja pela presença do halo neo-institucional que tem interesse em fazer crer ao contexto social e às suas audiências que a escola funciona bem, pratica a equidade e a justiça, cultivando, deste modo, o princípio da confiança; seja ainda pela influência das práticas da ambiguidade e da desconexão entre fins e meios, entre finalidade e funções, entre decisões e ações que possuem uma gramática próxima da 'hipocrisia organizada', as escolas, enquanto organizações e instituições de grande relevância social e pessoal tendem a sentir-se bem neste ambiente caótico.

(Alves 2010, pp. 69-70)

Os exames, a nosso ver, são um dos aspetos mais evidentes do paradigma neo-institucional, constituindo a materialização do princípio organizativo da certificação de aprendizagens. Nas instituições privadas de ensino, a avaliação externa assume uma relevância ainda maior pois, tanto professores, como alunos, tendem a medir o seu desempenho consoante a prestação alcançada nos exames. As próprias escolas são avaliadas e colocadas em rankings de acordo com esse mesmo desempenho.

Não é só no âmbito das organizações escolares que encontramos o paradigma neo-institucional. Este modelo é partilhado por todas as instâncias que participam, direta ou indiretamente, na construção da representação social da escola.

9.3. Influência dos exames nacionais na identidade profissional dos professores

Nesta categoria de análise destacaram-se três indicadores: os exames influenciam a identidade profissional dos docentes; os professores sentem-se pressionados quando lecionam anos de exame; a realização profissional dos professores depende da relação pedagógica com os alunos. Indicadores estes, que, pensamos nós, caracterizam o modo

de estar docente enquanto profissionais que lecionam anos de escolaridade sujeitos a exame nacional.

Os exames influenciam a identidade profissional dos docentes. Este é um indicador que surge explícita e unanimemente nos testemunhos de todos os professores entrevistados. Ora, sendo a influência dos exames na identidade profissional docente o grande foco desta investigação, será, naturalmente, de destacar o facto de todos os entrevistados, sem exceção, referirem que enquanto professores de anos de escolaridade sujeitos a exame nacional, se sentem mais distantes dos seus ideais de professor.

Ainda que não nos debrucemos sobre estes ideais, parece-nos que esta unanimidade denuncia um mal-estar na profissão que se agudiza quando confrontados com os novos documentos estruturantes, nomeadamente os documentos que dizem respeito ao Perfil do Aluno e às Aprendizagens Essenciais.

(...) sinto-me cada vez mais afastada daquilo que eu quero ser. Acho que não é este o caminho da educação. Não pode ser. Estar só a preparar miúdos. Parece que estamos a fazer bolos. Sempre a mesma forma. – AP1

Foge um bocadinho desse ideal, porque nós aqui estamos com aquela padronização de fazer tudo de forma igual. – AP2

Mais distante (...) numa disciplina que não tem exame eu posso envolvê-los mais, tornar mais cativante – AP3

sinto que me estou a distanciar daquilo que eu acho que é o meu ideal de professor, mas sinto-me profissional a cumprir com aquilo que o sistema me pede. – AP4

Mais distante, porque a margem de manobra não é grande, ou seja, não posso fazer as coisas à minha maneira – AP5

Mais distante, porque, lá está, gostava de experimentar outras coisas que não tenho oportunidade – BP1

(...) acabamos por perder, infelizmente (é o outro lado da questão), o gosto pela descoberta, criatividade e pensamento crítico em muitas situações, perde-se isso que no 3º ciclo é fantástico – BP2

Mais distante, mais distante naturalmente (...) treina, treina, e volta a fazer – BP3

Mais distante. (...) os exames, por vezes, tiram-nos essa capacidade de desenvolver essa aproximação [aos alunos]. – BP4

Muito distante. Porque o meu ideal de professor não passa por ignorar aquilo que são os interesses e os pré-conceitos dos alunos. BP5

Diferentes leituras e análises poderão ser feitas a partir destes testemunhos de professores que nos parece que, pelo menos no momento atual e enquanto professores de anos de escolaridade sujeitos a exame nacional, parecem sentir uma espécie de “castração” pedagógica que os impede de realizarem as suas práticas de acordo com o

modo em que as acreditam. O professor BP3 chega mesmo a fazer uma referência que denuncia claramente isso mesmo ao afirmar: “numa [em turmas com exame] é a ‘castradinha’ (...) na outra [sem exame] é criar... é ser professora”. O professor AP4 também o demonstra quando afirma “sinto que me estou a distanciar daquilo que eu acho que é o meu ideal de professor, mas sinto-me profissional a cumprir com aquilo que o sistema me pede.”

Não somos alheios ao modo como as organizações escolares podem impor um padrão, anulando ou, pelo menos, diluindo a individualidade de cada professor e, conseqüentemente, a sua própria identidade profissional.

Segundo Ventura, (2014):

(...) Por outro lado, as decisões coletivas provenientes de trabalho colaborativo ou de estruturas superiores da escola sobrepõem-se à decisão individual do professor, podendo colocá-lo numa posição de mero técnico que cumpre orientações.

(Ventura, 2014, p.93)

No entanto, não será um equívoco no sentido do próprio professor se esconder neste registo para não ter que mobilizar decisões pedagógicas mais amplas e sustentadas?

Assim sendo, é incontornável a seguinte reflexão: será que o exercício da profissão docente tende a reger-se, quase exclusivamente, pela assunção por parte dos docentes de que são obrigados pelo sistema a desistir das suas convicções pedagógicas em prol de um *ensino para o exame*?

Naturalmente que a opção do professor pela prática de determinadas estratégias pedagógicas em sala de aula é fruto de inúmeras variáveis que acabam por implícita ou explicitamente, condicionar todo o processo ensino aprendizagem. Também sabemos que é virtualmente impossível dar resposta a todas as contingências ou controlar todas as variáveis que influenciam a prática letiva/estratégia de ensino de um professor. Desde fatores intrínsecos que se prendem com o próprio modelo pedagógico com o qual o professor se identifica, até fatores extrínsecos como dar resposta a uma nova sociedade de conhecimento. Contudo, este estudo deixa claro que os docentes percecionam os exames como condicionantes de elevado relevo no modo como o profissional de ensino orienta as suas metodologias e, portanto, desviando o profissional docente das suas crenças e identidades pedagógicas. Contudo, não será este um equívoco que é preciso desfazer? Serão os exames uma inevitabilidade no desempenho

e nas práticas letivas dos professores? Como podem os professores “abrir mão” das suas crenças pedagógicas em *prol* de um exame – único fator a fazer a diferença?

É urgente e necessário questionar a autenticidade deste mal-estar docente perante este único obstáculo. Naturalmente que a influência do exame na prática letiva é inevitável. Contudo, ser professor não acarreta desde logo, e intrinsecamente, um conhecimento científico amplo e capaz de mobilizar decisões pedagógicas que contornem o referido obstáculo e permitam que o professor não se desvie da sua identidade pedagógica?

Dito de outro modo, não poderão os exames nacionais ser um conforto para alguns docentes, isto é, um ponto de referência que, para o bem e para o mal, constitui uma âncora no trabalho pedagógico que desenvolvem?

De referir que o professor BP2, apesar de tudo, tenha referido que não se sente longe do seu ideal, afirmando “gosto muito de preparar alunos para exame nacional, ter um objetivo concreto (...) quase não vivi de outra forma (...) 14 foram passados no secundário sempre com exames nacionais acabei por ser um bocadinho formatado.” Assumindo que a formação inicial de professores – pela qual todos os professores passam – não forma professores para ensinarem para o desempenho de um exame, é incontornável questionar se é exclusivamente a experiência que constrói a identidade profissional docente. Dito de outra forma, esta forma de ensinar limita o professor até nas inúmeras possibilidades que a pedagogia oferece para dar uma resposta eficaz e de sucesso a um determinado aluno?

Citando novamente os autores Pimenta e Anastasiou (2008), a construção da identidade docente não pode dissociar-se dos valores de cada indivíduo, nem das experiências vividas ao longo da sua formação e da forma como cada pessoa constrói a sua história de vida, o que permite compreender que a identidade profissional se constrói e transforma num processo contínuo, podendo assumir características diferentes em distintos momentos da vida.

De igual modo, para Alves e Raposo (2013, p.28), “Os professores são um produto das escolas onde trabalham, e são também, simultaneamente, produtores dos seus próprios contextos de trabalho.”

Ainda nesta categoria de análise de dados, outro indicador surge com uma clarividência que exige, a nosso ver, uma intensa e cuidada reflexão. Os professores sentem-se pressionados quando lecionam anos de exame. De facto, de oito dos dez professores

entrevistados ao responderem à pergunta - “Como se sente enquanto profissional quando leciona anos de exame?” - utilizaram expressões que remetem para um estado emocional de elevada pressão e responsabilidade. Sendo professores de instituições privadas, estes sentimentos agudizam-se, pois, os resultados obtidos pelos alunos nos exames, poderão fazer parte da avaliação de desempenho docente, ainda que de um modo informal. Como refere AP3: “(...) é óbvio que os meus resultados são os deles”. Reforçamos o facto de ser uma situação de pressão acrescida nas culturas escolares do ensino privado onde impera, acima de tudo, uma racionalidade neo-institucional, ou seja, é vital para a sobrevivência destas escolas a imagem que passam para a sociedade. O facto de os exames nacionais despoletarem estes estados de ansiedade e pressão nos professores, parece-nos contraproducente para uma aprendizagem aberta à auscultação das necessidades individuais dos alunos, visto que o produto final, isto é, a classificação no exame, passa a ser a prioridade em detrimento do processo.

Literalmente, à prova [enquanto professor que leciona anos de exame] – AP1
Sinto-me constantemente pressionada para que os resultados sejam bons. – AP2
Para nós são muito importantes [exames] porque a escola vive dos rankings (...) é óbvio que os meus resultados são os deles – AP3
Acho que acabo enquanto profissional por ficar fragilizado comigo próprio – AP4
Pressionada (...) não devia, mas infelizmente está a acontecer isso [validação do desempenho em função dos exames] – AP5
Pressionada. Com grande peso de responsabilidade – BP1
Stressada, ansiosa, igualzinha aos alunos. Com receio que se chegue ao fim e não consiga. BP4
Em stress constante. – BP5

De referir, ainda, que o professor BP2 apesar de responder à pergunta dizendo apenas “não tenho nenhuma sensação particular” acaba por denunciar alguma pressão ao referir “senti aquele alívio de aquele aluno não ir fazer exame à minha disciplina” – BP2 Neste contexto, parece-nos oportuno lembrar que todos os entrevistados exercem a sua atividade em instituições privadas, o que, naturalmente, funcionará como um fator acrescido à referida pressão. Nesta linha de pensamento, como refere Leite (2014), apesar de apologista dos exames nacionais,

Todos sabemos que, associado a esta avaliação externa, a comunicação social tem divulgado um ranking de escolas, com grande visibilidade social, e que tem tido como consequência que as escolas com classificações mais baixas tenham passado a ser cada vez menos escolhidas por alunos de determinados grupos

sociais e mais frequentadas por crianças e jovens mais afastados da cultura escolar.

(Leite, 21014p. 57)

Parece-nos que os exames nacionais suscitam muitas preocupações. No entanto, de igual modo, parece-nos que as principais preocupações pouco se encontram ligadas à componente relacionada com a qualidade das aprendizagens.

A este propósito Hargreaves (2003) refere,

Na sociedade do conhecimento, os professores estão, portanto, mergulhados num ciclo infernal de pressões e de expectativas contraditórias. Eles esforçam-se por atingir o ponto máximo da realização profissional, funcionando como catalisadores de uma economia do conhecimento mais bem-sucedida e como contrapontos eficazes a alguns dos seus efeitos sociais mais prejudiciais. Ao fazê-lo, são continuamente inibidos pela reacção do fundamentalismo de mercado aos custos dessa mesma economia (...) Em vez de serem catalisadores ou contrapontos da sociedade do conhecimento, muitos deles têm-se transformado, cada vez mais, nas suas vítimas.

(Hargreaves, 2003, p. 115)

Assim sendo, é incontornável não atendermos à pressão que os exames colocam, não apenas nos alunos, mas também nos professores, sendo que é uma pressão que não se afigura como particularmente positiva.

Outro dos indicadores sugeridos pela generalidade dos professores surge quando são confrontados com uma questão de carácter simples – Em que momentos da sua prática se sente mais realizado profissionalmente? – mas que deixou o espaço e a sugestão para os professores denunciarem o que sentem falta na sua prática.

O que mais realiza os professores é a interação, o *feedback*, o reconhecimento por parte dos alunos, ou seja, o estabelecimento de uma relação pedagógica algo próxima e emocionalmente recompensadora. Esta posição, em nada concorre para o ensino transmissivo com o simples “depósito” de conteúdos e realização de exercícios contemplados no exame nacional. Parece-nos oportuno, novamente, questionar se os exames nacionais não são mais um subterfúgio para que o professor não tenha que encontrar outras respostas pedagógicas que por si só saem do formato automático. As respostas dos professores AP4 e AP2 chegam a denunciar essa vontade de mudança.

Quando (...) uma turma que caminha contigo [realização profissional] – AP1
(...) mais realizada é quando eu estou numa sala de aula e vejo que os alunos estão a participar, motivados, autónomos e que estão a trabalhar por eles e estão a fruir e a usufruir daquele momento. – AP2
(...) quando sinto que estou a despertar a curiosidade no aluno (...) que transmits alguma ideia que causa incómodo ao aluno, ele fica incomodado e quer saber mais – AP4
É perceberes que esse aluno depois do teu esforço de tentares manobrar a outra forma a matéria conseguiste que ele realmente percebesse – AP5
Quando os alunos estão motivadíssimos e entusiasmadíssimos com o trabalho que estão a fazer – BP1
(...) quando os alunos valorizam o meu trabalho – BP2
É quando eles estão a apresentar os trabalhos e penso fantástico – BP3
Nos momentos em que tenho feedback dos alunos, que me dizem aquilo que pensam com carinho e transparência. – BP4
Em sala de aula com os alunos, em momentos de descontração em que estamos a debater um determinado tema livremente. – BP5

Deste modo, a generalidade dos professores entrevistados coloca a relação pedagógica com os alunos como um fator preponderante no sucesso da aprendizagem e, portanto, na realização profissional. A par da relação pedagógica os professores quando se dizem realizados colocam um grande enfoque na motivação dos alunos. Naturalmente que compreender as motivações e necessidades dos jovens de hoje e, por conseguinte, desenvolver estratégias pedagógicas que saciem essas mesmas necessidades são, no nosso parecer, “meio caminho andado” para conseguir a tão desejada relação pedagógica que deixa toda a abertura para a aprendizagem.

A motivação académica tem um papel determinante nos processos de ensino-aprendizagem. Tendo uma função ativadora e catalisadora do comportamento, a motivação académica mobiliza recursos internos e permite que o aluno se envolva de forma mais profunda e empenhada na aprendizagem. Desta forma, é crucial compreender os mecanismos motivacionais, e conseqüentemente implementar estratégias pedagógicas que potenciem a motivação académica dos alunos.

(Veríssimo, 2014, p.74)

Segundo Lemos (2005), alunos motivados são alunos que tomam a iniciativa, enfrentam desafios, utilizam estratégias de resolução de problemas mais eficazes, manifestam entusiasmo, curiosidade e interesse, e em consequência disto, são alunos que aprendem mais, de forma mais profunda, fazendo um percurso escolar mais longo. Em contrapartida, alunos desmotivados são passivos, não se esforçam, evitam desafios, desistem facilmente, usam repetidamente as mesmas estratégias ineficazes, mostram-

se aborrecidos, deprimidos, ansiosos ou irritados, e por isso, não aproveitam as oportunidades de aprendizagem.

As organizações escolares ainda modelam, em grande medida, os alunos, de acordo com um paradigma de obediência e passividade, assim como os próprios professores. A “ameaça” do exame é um modo de submeter os alunos à organização escolar. Lembrando Perrenoud (1995), há uma valorização do aluno que cumpre obedientemente as instruções dadas pelos diferentes agentes educativos. Enquanto existir uma sobreposição da organização escolar (Guerra, 2002), a escola continuará a não ser aquilo que se pretenda que seja, isto é, um verdadeiro mecanismo de inclusão social.

Conclusão

Submetidos a uma mudança intensa e imposta de uma forma insensível, os professores também veem o seu mundo emocional ser virado do avesso. Em vez de utilizarem a inteligência emocional para serem mais eficazes com os seus alunos, ou de terem tempo para investirem nas relações que constroem a compreensão das emoções com as pessoas que os rodeiam, os professores vêem-se obrigados a dedicar-se àquilo que Hochschild chama o "labor emocional" ("*emotional labour*"). Este ocorre quando as pessoas fabricam ou disfarçam os seus sentimentos, de modo a poderem alinhá-los pelas formas de sentir que são esperadas e aprovadas na sua profissão.

No ensino, o optimismo, o entusiasmo e a disposição para se preocupar com os outros são exigidos todos os dias. O labor emocional —o esforço para se sentir e para se exprimir as emoções requeridas pelo emprego — pode ser uma grande virtude profissional, um acto de amor.

(Hargreaves, 2003, p. 116)

Admitimos que todas as profissões terão a sua centelha especial. No entanto, atrevemo-nos a dizer que ser professor é um ofício, não obstante a óbvia redundância, com uma particularidade muito própria. É uma profissão que prepara, literalmente, indivíduos para o futuro. E estes indivíduos encontram-se numa faixa etária muito precoce, vulnerável, mas também aberta e quase mágica do seu desenvolvimento pessoal, o que faz crescer ainda mais o grau de responsabilidade de quem trabalha com estes jovens. O professor, por ser o adulto presente nesta relação pedagógica, não se pode *dar ao luxo* de se deixar levar pelos seus estados de espírito. Como refere Hargreaves (*Idem*), independentemente das suas disposições emocionais, faz parte do desempenho do professor imprimir otimismo e entusiasmo no seu trabalho com e aos próprios alunos, ou seja, é exigido ao professor que se debruce e desenvolva a vertente do labor emocional.

O trabalho apresentado norteou-se, de alguma forma, por este princípio, isto é, nunca perdeu de vista este lado emocional da profissão docente e do modo como o mesmo se articula com a problemática decorrente da avaliação externa.

Assim, nesta súmula da investigação pretendemos tentar dar resposta aos objetivos definidos, tendo como base o encontro entre o referencial teórico e os dados resultantes do estudo empírico.

Importa, portanto, lembrar as questões centrais que mobilizaram este estudo: os exames nacionais influenciam as práticas pedagógicas dos professores? E, por

consequente, os exames nacionais desviam os professores daquilo que consideram ser a sua identidade profissional?

De referir que as reflexões e conclusões desta investigação centram-se nas perspetivas dos participantes no estudo, não tendo a intenção de generalizar, mas sim dar significado e interpretação aos acontecimentos numa via que pretende, acima de tudo, convidar à reflexão.

Partindo dos dados que obtivemos e analisámos, parece-nos incontornável responder afirmativamente à primeira questão. A unanimidade dos professores, assim o afirma. Esta condição é, ainda, corroborada pelas diferentes práticas pedagógicas enunciadas e mobilizadas pelos professores quando lecionam anos letivos sujeitos a exame nacional. Constatou-se, portanto, que existe uma clara padronização e uniformização das estratégias pedagógicas – mecanização na resolução de exercícios tipo exame – independentemente da área curricular do professor. A generalidade dos professores demonstrou como principal preocupação garantir que o aluno se encontre preparado para um bom desempenho em exame nacional.

Esta preocupação encontra-se, desde logo, refletida quando o professor procede à planificação das suas aulas. Os professores tendencialmente utilizam o exame nacional como documento orientador para planificar as suas aulas, sobrevalorizando os conteúdos e as competências que tendem a ser avaliados em exame e desvalorizando ou mesmo eliminando aqueles que não o são. Esta opção não é muitas vezes consentânea com aquilo que o professor acredita ser o melhor para os alunos. E é nesta condição de fazer o que é exigido pelo sistema e não ponderar, sequer, uma alternativa igualmente eficaz, que deixa alguma margem para questionar a legitimidade desta aparente “prisão” pedagógica.

Neste sentido, não podemos deixar de questionar se não será simplesmente um equívoco que as decisões pedagógicas dos professores pareçam estar totalmente condicionadas pelo fator “exame nacional”. Naturalmente que, ao questionarmos, não estamos alheios ao modo como as organizações escolares – nomeadamente, as instituições particulares, alvo deste estudo – podem impor um padrão, anulando ou, pelo menos, diluindo a individualidade de cada professor e, conseqüentemente, a sua própria identidade profissional. No entanto, não podemos, de igual modo, deixar de

indagar se o “escape” dos exames nacionais não ajuda a legitimar a permanência dos professores numa contínua e rotineira zona de conforto.

Procuramos, igualmente, compreender até que ponto este modo de certificação das aprendizagens desvia o profissional docente das suas crenças e identidades pedagógicas.

Importa relembrar que os resultados deste estudo deixam claro que os docentes percecionam os exames como condicionantes de elevado relevo no modo como o profissional de ensino orienta as suas metodologias e, portanto, são unânimes em considerar que se sentem mais distantes das suas ideologias pedagógicas.

Não sendo claro, nem tendo sido alvo deste estudo as referidas ideologias pedagógicas, podemos, no entanto, denunciar, pelos resultados obtidos, um mal-estar do profissional perante a variável “exame nacional”. Percebemos, igualmente, pelos testemunhos dos professores que há uma necessidade de mudar, nomeadamente porque reconhecem que o novo Perfil do aluno assim o exige. Contudo, remetem essa mudança sempre para uma dimensão externa, não deixando espaço para assumirem essa mudança na própria sala de aula e demitindo-se, de alguma forma, do seu papel enquanto agentes educativos preponderantes na organização pedagógica que constroem na já referida sala de aula.

O estado emocional de elevada pressão e responsabilidade dos professores que lecionam anos de exame foi, também, um indicador que emergiu deste estudo e que confirma e reflete o referido mal-estar docente. Parece-nos inegável que este estado emocional deixa, necessariamente, pouca abertura e recetividade para uma aprendizagem aberta à auscultação das necessidades individuais dos alunos e, por conseguinte, unidirecional no sentido professor-aluno. Dito de outra forma, a preocupação do professor em garantir que o aluno apreenda todos os conteúdos contemplados em exame nacional, parece levar ao equívoco de colocar o ensino essencialmente transmissivo como prática pedagógica de excelência. Mais uma vez, é perceptível a falta de autonomia – em alguns casos, autoimposta – que os professores sentem no desempenho da sua profissão.

Segundo Alves (2008, p. 284) e repescando o célebre Comênio (1976), numa ética para a avaliação e para os exames

Não queremos uma escola em que se aprende a sobreviver desprendendo de viver.

Enunciamos, em modo de síntese, uma última reflexão. Sabemos que a avaliação externa é, atualmente, um facto da nossa organização escolar. Não foi propósito desta investigação questionar a sua legitimidade, mas sim deixar bem claro que a relação entre avaliação externa e a identidade profissional docente, ao contrário daquilo que seria expectável e desejável, é, muitas vezes, sentida como uma união forçada entre dois corpos estranhos e, aparentemente, de naturezas distintas e até paradoxais.

Deste modo, como poderão os exames nacionais cumprir com o devido papel de certificação de aprendizagens sem coartar, em concomitância, a tão desejada liberdade pedagógica que o professor reclama? Um dilema profissional interpelante que só pode ser resolvido com a progressiva transformação das escolas em organizações aprendentes que se constituam como comunidades de aprendizagem profissional nas quais a identidade docente se construa a partir de uma constante monitorização das práticas pedagógicas, rumo à sua otimização e não a partir de fatores externos que tantas vezes são usados para legitimar uma constante (e preocupante) desprofissionalização docente.

Referências Bibliográficas

Abreu, M. V. (2002). *Contributo para a construção da qualidade na escola*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (Separata de Qualidade e Avaliação da Educação).

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Lisboa: ASA Editores.

Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. V. N Gaia: Fundação Manuel Leão.

Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.

Alarcão, I. e Roldão, M., (2008) *Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedago.

Alvarez Méndez, J. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Lisboa: ASA.

Alves, J. (2017) *Equidade Educativa. Desafios Pedagógicos, profissionais e organizacionais*. In: Alves, J., Machado J. *Equidade e Justiça em Educação. – Desafios de uma escola bem-sucedida com todos*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. p. 65-79

Alves, J., Cabral I. (2015) *Os Demónios da Avaliação: Memórias de Professores Enquanto Alunos*. Est. Aval. Educ., São Paulo. v. 26, n.63, p.630 - 662

Alves, J., Machado J. (2013) *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Alves, M.A. & De Ketele (2011). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora.

Alves, J., Raposo, A. (2013). *Professores e contextos de trabalho: traços da ação docente na transição para um novo modelo de gestão*. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, vol. 13, pp. 27-47.

Alves, J. (2008). *Os Exames do Ensino Secundário como dispositivos de regulação das aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia, e as acções insensatas*. Porto: Universidade Católica Editora

Alves, J. (2010). *Reinventar a escola para redescobrir as pessoas*. Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano.

Alves, J. (2014). *Exames: mitos e realidades*. In: Alves, J., Azevedo, J. Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. p. 155-199

Alves, M. P., Fernandes, J. A. E Machado, E. A. (2007). *L'Évaluation Mathématique: à la recherche d'une conceptualisation de la activité évaluative des enseignants*. In Actes du 19ème colloque de l'admée-Europe. 1-10

Amado, J., Freire, I. (2014). *Estratégias Gerais de Investigação: Natureza e Fundamentos. Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Barksdale-Ladd, M. A. & Thomas, K. (2000). *What's at stake in high-stakes testing. Teachers and parents speak out*. In Journal of teacher education. 51 (5), pp. 384-397.

Barroso, J. (2001). *O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito*. In: Ambrósio, T., Têrren, E., Hameline, D., Barroso, J. O século da Escola: Entre a utopia e a burocracia. Edições Asa. p. 63-90

Bidarra, M. G. (2002). *Do grau de transmissividade das práticas de formação ao optimismo irrealista*. Revista de Educação, 11(1) 159-162.

Bidarra, M. G. (2004). *Modo(s) de Trabalho Pedagógico: O Grau de Transmissividade das Práticas de Formação*. Revista de Educação, 417-437.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e métodos*. Porto: Porto Editora, Lda.

Bolívar, A. (2017). *Justicia Social y equidade escolar. Una revisión actual*. In Alves M. , Machado J., *Equidade e Justiça em Educação – Desafios de uma escola bem-sucedida com todos*. (79-123). Porto: Universidade Católica Editora

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bourdieu, P. (1985). *Propositions pour l'enseignement de l'avenir. Rapport du Collège de France*. Paris, Minuit.

Bourdieu, P. (1966). *L'école conservatrice: les inégalités devant l'école et la culture*. Revue Française de Sociologie, 7 (3), 325-347

Cabral, I. 2014. *Gramática Escolar e (In)sucesso*. ed. 1, 1 vol., ISBN: 978-989-8366-64-1. Porto: Universidade Católica Editora.

Coménio, J. A. (1976). *Didáctica Magna: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Clarke, M., Madaus, G., Horn, C. & Ramos, M. (2000). *Retrospective on educational testing and assessment in the 20th century*. In Journal of Curriculum Studies. 32 (2), pp. 159-181.

De Landsheere, G. (1976). *Avaliação contínua e exames. Noções de docimologia*. Lisboa: Livraria Almedina.

Despacho Normativo nº 338/93 de 21 de outubro. *Diário da República, I Série-B, n.º 247*, de 21-10-1993. Ministério da Educação.

Despacho Normativo n.º 5/2013 de 8 de abril. *Diário da República, 2.ª Série, n.º 68*, de 8-4-2013. Ministério da Educação.

Esteves, M. & Rodrigues, A. (2012). *Exames nacionais e contextualização no ensino da História. Interações*, 22, 135-162.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Cacém: Texto Editora.

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

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.

Font, C. (org.), (2007). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem – Formação de professores e aplicação na escola*. Porto: ASA Editores.

Formosinho, J & Machado, J. (2007). *Modernidade, Burocracia e Pedagogia*. In J. Sousa & C. Fino, (2007). *A Escola Sob Suspeita*. (pp. 97-119). Porto: Edições ASA.

Formosinho, J., Machado, J. (2017). *Igualdade em Educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação*. In: Alves, J., Machado, J. *Equidade e Justiça em Educação: Desafios de uma escola bem-sucedida com todos*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. p. 51-65

Gardner, J. (2006). *Assessment for Learning: A Compelling Conceptualization*. In John Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*, pp. 197-204. Londres: Sage.

Garque, K.C.G.D (2007). *Teoria Fundamentada: nova perspectiva à pesquisa exploratória*. In: Muller, S.P.M (org.) Métodos para a pesquisa em ciências da informação (p. 107-142). Brasília : Theasaurus

Glaser,B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine de Gruyter.

Guerra, S. (2002). *Entre Bastidores – o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.

Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano – Teoria e Prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: ASA Editores.

Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Cascais: Princípia.

Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

Hopkins, D. (2007). *Every School a Great School – Realizing the potential of system leadership*. England: Open University Press.

Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart: The Commercialization of Human Feeling*. Berkeley, CA: University of California Press.

Jaeger, W. (s/d), *Paideia*. Lisboa: Editorial Aster

Kellaghan, T. & Madaus, G. (2003). *External (public) examinations*. In T. Kellaghan & D. Stufflebeam, (Eds.) *International handbook of educational evaluation*, pp. 577-602. Dordrecht: Kluwer.

Leite, C. (2014). *Seminário Avaliação Externa e Qualidade das Aprendizagens: Painel Avaliação Externa e Melhoria das aprendizagens: uma relação compatível?* Lisboa: Conselho Nacional de Educação, p. 50-59.

Lemos, M. S. (2005). *Motivação*. In G. Miranda & S. Bahia, (Orgs.) *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

Lesne, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos: Elementos de análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian [orig. francês: *Travail pédagogique et formation d'adultes: Éléments d'analyse*. Paris: PUF, 1977].

Lima, J. A. (2008). *Em Busca da Boa Escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lobo, A. (2014). *Seminário Avaliação Externa e Qualidade das Aprendizagens: Painel Avaliação Externa e Práticas Docentes*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, p. 78-89.

Machado, J. e Formosinho, J. (2011). *Igualdade em educação, Uniformidade Escolar e Desafios da Diferenciação*. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. 2011, vol.11, pp.29-43.

Mendonça, A. (2009). *O Insucesso Escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais – Um Estudo de Caso sobre o Arquipélago da Madeira*. Lisboa: Edições Pedagogo.

Ministério da Educação (2007). *Educação e Formação em Portugal*. Ministério da Educação.

Mizukami, M. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. *Coleção Temas Básicos da Educação e Ensino*. São Paulo: EPU.

Moreira, A. (2010) *Currículo e estudos culturais: tensões e desafios em torno das identidades*. In: PARAÍ70, M. (Org.). Antônio Flávio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autêntica Ed. p. 199-216.

Morgan, G. (2006). *Imagens da Organização*. São Paulo: Editora Atlas

Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: EDUCA.

Nunes, A. e Silveira, R. (2015). *Psicologia da Aprendizagem*. Editora da Universidade Estadual do Ceará.

Pais, P. (1998). *Práticas classificativas de professores do ensino secundário – significados e valores*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.

Petrucci, V., Batiston, R. (2006). *Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade*. São Paulo: Edições Saraiva.

Piletti, C. (1998) *Didática especial*. 15.ª ed. São Paulo: Editora Ática.

Pimenta, S. Anastasiou, L. (2008). *Docência no ensino superior*. 3. Edição São Paulo: Cortez.

Pires, E. L.; Fernandes, A. S.; Formosinho, J. (1991). *A Construção Social Da Educação Escolar*. Rio Tinto: Edições Asa

Rawls, J. (2000). *Uma Teoria de Justiça*. S. Paulo: Martins Fontes

Roldão, M. (2004). *Escolaridade Obrigatória, Insucesso e Abandono Escolar: Obrigatoriedade Porquê? E Insucesso de Quem?*. In: (Atas)/Seminário Lei de Bases da Educação, 16-30 de outubro 2003. Lisboa: Conselho Nacional de Educação Morgan, G. (2006). *Imagens da Organização*. São Paulo: Editora Atlas

Roldão, M. (2005). *Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina, p. 13-25.

Roldão, M. (2010) *Estratégias de ensino: o saber e agir do professor*. Coleção: *Desenvolvimento Profissional de Professores*. Edição Fundação Manuel Leão: 2ª edição.

Roldão, M. C. (2010). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Roldão, M. (2014) *Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados*. In: Alves, J., Azevedo, J. *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. p. 131-140

Seabra, T. (2009). *Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais*. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 59, pp. 75-106.

Sacristan, J. G., Gómez, A. I. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed.

Sturman, L. (2003). *Teaching to the test: science or intuition? In Educational research*. 45(3), pp. 261-273.

Sutton, R. (2004). *Teaching under high-stakes testing. Dilemmas and decisions of a teacher educator*. In *Journal of teacher education*. 55(5), pp. 463-475.

Ventura, G. (2014). *Seminário Avaliação Externa e Qualidade das Aprendizagens: Painel Avaliação Externa e Práticas Docentes*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, p. 90-95.

Vinhas, A. (2007). *Avaliação das Aprendizagens nos Ensinos Básico e Secundário: Os Testes de avaliação e as Provas de Exame Nacionais - Um estudo Docimológico*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto.

V. A., *Estado da Educação, 2016*, Conselho Nacional de Educação (CNE), Lisboa, 2016

Veríssimo, L. (2014). *Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda*. In: Alves, J., Azevedo, J. Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, p. 73-90

Vieira, R.; Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Coleção horizontes Pedagógicos: Instituto Piaget.

Referências Eletrónicas

<https://www.publico.pt/2018/02/09/sociedade/noticia/ocde-defende-fim-dosexames-no-secundario-enquanto-meio-de-acesso-ao-superior-1802644>. [Consultado a 01/11/18].

MEC - Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria-0>

MEC - Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. *Aprendizagens Essenciais do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos)*. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

MEC - Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto. Aprendizagens Essenciais do Ensino Secundário (Cursos Científico-Humanísticos). Disponível em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>

Viana, C. (2018). OCDE defende fim dos exames no secundário como meio de acesso ao superior. [Em linha]. Disponível em: <https://www.publico.pt/2018/02/09/sociedade/noticia/ocde-defende-fim-dos-exames-no-secundario-enquanto-meio-de-acesso-ao-superior-1802644>. [Consultado a 21/01/19].

Apêndices

Apêndice 1 - Guião de Entrevista

Guião de Entrevista

Objetivos Gerais:

1. Compreender em que medida os exames nacionais são percecionados pelos professores como tendo influência na sua identidade profissional.
2. Obter informação sobre a perceção que os professores têm relativamente à influência que os exames nacionais exercem na sua forma de planificar, ensinar e avaliar.
3. Tomar conhecimento sobre o que pensam os professores acerca da influência dos exames nacionais no desenvolvimento académico, pessoal e social dos alunos.
4. Compreender que dilemas, questões éticas e deontológicas se colocam aos professores quando dão aulas em anos sujeitos a exame nacional.

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Guião de Perguntas
I. Legitimação da entrevista/ motivação/negociação	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista;• Informar o entrevistado sobre a investigação;• Motivar o entrevistado;• Reforçar o protocolo de investigação.	<p>1.1 Informar o entrevistado, em traços gerais, sobre o estudo (objetivos e procedimentos).</p> <p>1.2 Solicitar a colaboração do entrevistado (a entrevista como instrumento fundamental de recolha de dados).</p> <p>1.3 Garantir a confidencialidade das informações recolhidas (nomes e locais fictícios).</p> <p>1.4 Solicitar autorização para gravar a entrevista em suporte áudio e para citar, na íntegra ou excertos, os dados recolhidos na investigação.</p>
II. Caracterização profissional do entrevistado	<ul style="list-style-type: none">• Recolher dados sobre o percurso profissional do	<p>2.1. Qual a sua formação académica?</p> <p>2.2. Há quanto tempo desempenha funções nesta escola?</p> <p>2.3. Há quantos anos leciona anos de escolaridade sujeitos a exame nacional?</p>

	entrevistado e da sua prática letiva atual.	2.4. Que disciplinas sujeitas a exame nacional leciona? 2.5. Leciona anos de escolaridade que não são sujeitos a exame nacional?
III. Percepções sobre a influência dos exames nacionais na forma de planificar, ensinar e avaliar	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o papel atribuído pelos professores aos exames nacionais no processo de ensino/aprendizagem. • Perceber como as questões das provas de exame condicionam a prática letiva e a avaliação. 	3.1. Qual o grau de importância que atribui aos exames nacionais? Porquê? 3.2. Que tipo de competências avaliam os exames nacionais? 3.3. Entende que as competências avaliadas pelos exames nacionais são congruentes com o programa curricular da disciplina que leciona? Justifique. 3.4. Quando planifica as aulas dos anos sujeitos a exame qual é / quais são a(s) sua(s) maior(es) preocupação / preocupações? 3.4.1. Planificaria estas aulas de modo diferente se os alunos não estivessem sujeitos a exame? 3.5. O exame nacional condiciona a sua forma de dar aulas? Justifique. 3.5.1. (Caso a resposta à questão acima tenha sido afirmativa) O que faria de diferente? / O que faz de diferente nos anos que não estão sujeitos a exame? 3.6. O exame nacional influencia/condiciona a sua forma de avaliar o aluno? Se sim, de que forma? 3.7. Tem nas suas turmas alunos que fazem exame e outros que não fazem? Se sim, como gere essa diferença?
IV. Relevância dos exames nacionais no desenvolvimento académico, pessoal e social dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> • Clarificar a conceção do professor sobre a importância dos exames nacionais no desenvolvimento académico, pessoal e social dos alunos. 	4.1. Considera os exames uma mais-valia no percurso académico dos alunos? Justifique. 4.2. E no seu desenvolvimento pessoal e social? 4.3. Considera os exames uma forma equitativa de avaliação? Justifique. 4.4. Considera os exames uma forma justa de aceder ao ensino superior? Justifique.

	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as percepções dos professores sobre os exames nacionais na sua relação com o ensino superior 	<p>4.5. Considera os exames importantes para a preparação dos alunos para o ensino superior? Justifique.</p>
<p>V. Influência dos exames nacionais na identidade profissional do entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Confrontar os ideais profissionais dos docentes com o exercício da profissão em anos sujeitos a exame • Compreender a influência dos exames nacionais na forma como os docentes constroem a sua identidade profissional. • Compreender a (des)motivação que os exames exercem sobre os professores para o exercício da sua profissão 	<p>5.1. Na sua perspetiva o que é um bom professor?</p> <p>5.2. Os exames nacionais contribuem para que se sinta mais próximo ou mais distante do seu ideal de professor? Justifique.</p> <p>5.3. Como se sente enquanto profissional quando leciona anos de exame?</p> <p>5.4. Considera que os exames nacionais são uma forma de validação do seu desempenho docente?</p> <p>5.5. Avalia o seu desempenho como professor pelos resultados obtidos pelos seus alunos em exame?</p> <p>5.6. Em que momentos da sua prática se sente mais realizado profissionalmente?</p> <p>5.7. E em que momentos se sente mais frustrado?</p>
<p>VI. Síntese e encerramento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a possibilidade ao entrevistado de acrescentar alguma informação sobre alguma questão que, não tendo sido 	<p>6. Gostaria de acrescentar algum comentário ou informação relativamente ao tema desta entrevista?</p> <p>7. Agradecimentos</p>

	<p>abordada ao longo da entrevista, seja por este considerada relevante</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agradecer a participação 	
--	--	--

Apêndice 2 - Carta de intenções

Eu, Marta Maria Fernandes Ferreira dos Santos, mestranda em Ciências da Educação na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, declaro a minha intenção de desenvolver um projeto de investigação subordinado ao tema “Identidade profissional docente: exames nacionais e (im)possibilidades”, sob a orientação da Professora Doutora Ilídia Cabral.

Tema de investigação

O objetivo central do presente trabalho de investigação passa por compreender a perceção dos professores sobre a influência dos exames nacionais na identidade profissional docente. Com esta investigação pretendemos dar resposta à seguinte questão: em que medida os exames nacionais são percecionados pelos professores como tendo influência na sua identidade profissional?

Para além desta questão de partida, pretendemos, também, obter respostas para as seguintes subquestões de investigação:

- Como se sentem os professores, tendo que exercer a sua ação profissional num sistema educativo que privilegia os exames como forma de aceder ao ensino superior?
- Os professores sentem que os exames nacionais têm influência na sua forma de planificar, ensinar e avaliar?
- O que pensam os professores sobre a influência deste fator externo no desenvolvimento académico, pessoal e social dos alunos?
- Que dilemas, questões éticas e deontológicas se colocam a estes profissionais quando dão aulas em anos sujeitos a exame nacional?

Metodologia e instrumentos de recolha de dados

Dada a natureza do nosso objeto de investigação, optámos por uma metodologia qualitativa, com recurso à realização de entrevistas semi-estruturadas individuais a professores.

Compromissos e garantias

Toda a investigação será conduzida segundo princípios éticos fundamentais, de entre os quais destacamos:

- princípio da não intrusão (comprometemo-nos a não interferir com as dinâmicas próprias da instituição);
- princípio da confidencialidade (será mantido o anonimato de todos os participantes envolvidos);
- princípio da devolução de resultados (comprometemo-nos a devolver os resultados obtidos, realizando uma ação na escola para todos os interessados).

No que se refere mais concretamente à fase de recolha de dados, comprometemo-nos a:

- respeitar e garantir os direitos de quem participa no trabalho de investigação;
- informar os participantes sobre todos os aspetos da investigação, obtendo o seu consentimento informado;
- assegurar a honestidade nas relações estabelecidas com os participantes;
- aceitar a decisão daqueles que não pretendam colaborar ou desistam da colaboração;
- assegurar que os participantes não serão vítimas de quaisquer danos ou prejuízos decorrentes da pesquisa;
- garantir a confidencialidade da informação obtida;
- informar os participantes dos resultados da investigação.

Por fim, na apresentação pública do relatório de investigação, será ainda nossa preocupação:

- proteger os participantes envolvidos, garantindo a confidencialidade e o anonimato;
- não alterar dados ou resultados;

- não enviar conclusões, omitindo ou acrescentando pormenores.

Calendarização prevista:

- Trabalho de campo: abril a outubro de 2018
- Tratamento de dados: abril a novembro de 2018
- Redação da dissertação: ano de 2018
- Apresentação de resultados e defesa pública: ano de 2019
- Devolução de resultados: ano de 2019

A investigadora responsável

A orientadora do estudo

Prof.ª Marta Santos

Prof.ª Doutora Ilídia Cabral

(Professora do Externato Camões -
– Grupo Ribadouro)

(Prof.ª Auxiliar da Universidade Católica Portuguesa)

Data _____, março de 2018

Categorias	Indicadores	Unidades de registo
<p>Perceções sobre a influência dos exames nacionais na forma de planificar, ensinar e avaliar</p>	<p>Os exames condicionam a prática letiva dos professores</p>	<p>Tudo é virado e direcionado para preparar alunos para isso [exames] – AP1 (...) nós lecionamos muito mais do que aquilo que é pedido no exame nacional. – AP1 há alturas em que aquilo [aulas] é exercícios, exercícios, repetição. – AP1 Alunos que treinam [para os exames nacionais] – AP1 Aulas se calhar mais interessantes (...) no sentido que não seriam tão rotineiras – AP1 Com exame nós trabalhamos para um objetivo, nós sabemos que no final aquilo que vão pedir é um número, uma média, um ranking – AP1 Se calhar aulas mais dinâmicas, que eles [alunos] pudessem explorar alguns conceitos, não ser tudo muito do professor expor e praticar (...) eles divertirem-se um bocado com a matemática – AP1 (...) vai ser comparado sempre a nota que nos atribuímos com a nota que ele vai ter em exame – AP1 (...) tudo aquilo que é feito ao longo do ano não pode ser colocado à prova num exame, um exercício feito durante 120 min. – AP2 (...) ir ao encontro daquilo que o exame pede porque é para isso que nós estamos formatados, não é? a estrutura de resposta em exame... tudo isso que é necessário saber – AP2 (...) planificar (...) atividades totalmente diferentes (...) daquilo que se pretende para o exame nacional - AP2 Com certeza. [exame nacional condiciona a forma de dar aulas] – AP2 (...) formatação para exame obriga-nos a um padrão. – AP2 (...) trabalharia a escrita através de oficinas de escrita com criatividade (...) permitia irmos desenvolvendo esses conteúdos de uma forma integrada (...) temos medo de arriscar e depois não correr bem – AP2 (...) acaba por influenciar indiretamente (...) quando faço a correção de um teste desde o início do ciclo como se fosse o exame nacional. – AP2 (...) mas na nossa prática acabamos sempre por nos guiar por ali porque sabemos que aquilo tem resultado, é a receita e nós vamos seguindo a receita – AP2 mais do que estar a ensinar-lhes matéria porque é bonito, é prepará-los para o exame, é tópicos de resposta – AP3</p>

	<p>Eu dou aulas em função do exame nacional. Ponto. – AP3</p> <p>vou com eles lá para fora e eles aprendem e ouvem porque eu posso fazer as coisas de maneira diferente – AP3</p> <p>quero que eles gostem, que percebam, consiga passar a mensagem, mas sem ter que estar obrigá-los a decorar as respostas que o ministério quer receber. – AP3</p> <p>Sim, porque a nossa estrutura [de testes] é a do exame nacional. – AP3</p> <p>a disciplina perde com isso (...) avaliada em exame nacional retira-lhe, se calhar, o prazer que a filosofia, que eu entendo que pode dar a um aluno, retira-lhe esse prazer e coloca tensão. – AP4</p> <p>revisão de conteúdos e simultaneamente treinar a parte das competências – AP4</p> <p>planificaria as aulas de forma diferente, gostava muito mais de pegar na minha filosofia e encostá-la ao quotidiano – AP4</p> <p>eu procuro cumprir as orientações programáticas o mais depressa possível, para depois no 3º período poder fazer trabalho diferenciado – AP4</p> <p>em vez de dar mais diretamente os conteúdos, digamos assim, gostaria de desvelá-los ou ir desvendando esses conteúdos através do suporte que decidisse escolher – AP4</p> <p>Condiciona [a avaliação] (...) o aluno que é avaliado em exame nacional começa a fazer o 3º Período testes tipo exame, ou seja, só o instrumento já é diferente – AP4</p> <p>eu acho que a minha disciplina já a lecionei de forma mais interessante do que aquela que leciono agora, nomeadamente no 11º ano – AP4</p> <p>Pensar em perguntas modelo que nós sabemos que vão sair em exame (...) claro que nós tentamos sempre diversificar mas há um foco muito grande na padronização – AP5</p> <p>porque há temas que podem não ter tanta relevância, na minha opinião, mas como eu sei que eles terão enfoque grande em exame, temos que dar esse enfoque a nível de aula – AP5</p> <p>for mecanizado para tudo se pode tornar mais fácil – AP5</p> <p>tem mesmo que ser ao milímetro – AP5</p> <p>Nos resultados, está a ser posta à prova o meu trabalho e nesse sentido têm muita importância [na prática letiva] – BP1</p> <p>Concluir o programa e a parte prática – BP1</p> <p>Há partes do programa que eu passo um pouco ao lado porque sei que não fazem parte do exame (...)</p>
--	---

		<p>gostaria, se calhar, de desenvolver, outras formas, outros métodos – BP1</p> <p>Concentrava-me mais no processo e menos nos resultados – BP1</p> <p>os testes já são pensados e feitos com estrutura de exame – BP1</p> <p>desde sempre me preocupei enquanto agente, ou seja, enquanto professor, a estrutura dos testes, aquelas chamadas de atenção que fazemos no exercício tal – BP2</p> <p>esforço-me acima de tudo por ir seguindo o que está estipulado no programa e exercícios tipo-exame – BP2</p> <p>acabo por me preocupar mais com o tipo de questão e de resposta que é muito importante dar – BP2</p> <p>Ajudá-los com as táticas, como treinadora – BP3</p> <p>o que faço muito no 10º ano porque não é ano de exame (...) é colocar o desafio e agora vocês construam – BP3</p> <p>No ano de exame sim [condiciona a avaliação] – BP3</p> <p>(...) ter tempo para cumprir o programa (...) no 11º o raciocínio está desenvolvido para poder treinar o tal treino mecânico para exame – BP4</p> <p>(...) Isso de certeza absoluta (...)fazia de forma diferente, muito mais motivadora. [aulas diferentes se não houvesse exame] – BP4</p> <p>O receio de não haver uma diferença tão grande entre nota de frequência e a nota de exame. – BP4</p> <p>Programa, exame e o confronto. [planificação] – BP5</p> <p>Completamente diferente. [aulas diferentes se não houvesse exame] – BP5</p> <p>Vou buscar atualidade e preocupo-me mais com a forma do que com o conteúdo – BP5</p> <p>A partir do momento em que tu aplicas um teste com modelo de exame, já está tudo dito. – BP5</p>
--	--	--

<p>Relevância dos exames nacionais no desenvolvimento académico, pessoal e social dos alunos.</p>	<p>Os exames influenciam o percurso académico, pessoal e social dos alunos.</p>	<p>Não, de todo. Então social ainda menos – AP1 Não, é só uma questão de reconhecimento social... se tiraram boa nota ou não. – AP2 Não é o exame que os prepara. O que os prepara é o ensino secundário todo. [para o ensino superior] – AP2 tenho noção que para eles pode fazer toda a diferença e que é determinante no acesso à faculdade – AP3 não acho que o facto de eles terem um exame nacional vai fazer deles nem melhores nem mais bem preparados – AP3 temos aqui um paradigma neoinstitucional de uma fixação/obsessão pela validação, ou seja, pelo diploma, pelo certificado e acho que os exames é mais uma peça que alimenta essa obsessão – AP4 não te consigo dizer que todos os que tiraram bons resultados, que o exame nacional de filosofia tenha sido uma mais -valia para eles – AP4 eu ainda não consigo ver umnexo causal entre excelentes resultados em exame nacional, espetacularidade no desempenho do ensino superior e até vou um bocadinho mais longe espetacularidade depois no desempenho da profissão – AP4 É colocá-los á prova. Há sempre uma mais-valia nisso – AP5 Até proporciona muita competitividade entre eles próprios – AP5 [promove a] auto-estima, o ter conseguido a concretização – AP5 Atribuir-lhe a importância que se está dar nesta altura eu acho que é exagerado – BP2 uma forma de aprendizagem que faz parte do percurso, que acaba por se útil – BP2 esta pressão que os alunos têm no ensino secundário não lhes permitem desenvolver outro tipo de competências que são fundamentais quando ele ingressam no ensino superior – BP2 Mas acho que em algumas disciplinas é capaz de os fazer trabalhar mais, mas é no treino, é num tipo de competências – BP3 Torna-os egoístas numa maneira geral e competitivos. – BP3 Tudo que nós damos em 2 anos eles dão lá [no ensino superior] numa aula – BP3 Desta não considero. Eu sou exatamente contra este tipo de exames. – BP4 Para uma pessoa ter um desenvolvimento pessoal não precisa de ter um exame. Se calhar até aprende com menos stress e mais gosto. – BP4</p>
---	---	---

		<p>Não considero. Existem muitas outras ferramentas que lhes permitem adquirir competências sociais e pessoais que não passam necessariamente por fazer um exame. – BP5</p>
	<p>Os exames não constituem um instrumento equitativo de avaliação.</p>	<p>Equitativa não. Como e que pode ser equitativa estando nós num privado e ali uma escola pública – AP1</p> <p>Na minha opinião sincera e pessoal, não (...) há outras formas de nós avaliarmos uma boa progressão de um aluno, de vermos as verdadeiras competências de um aluno que termine a escolaridade obrigatória. – AP2</p> <p>Seria equitativa se todos tivessem a mesma preparação. [exames como forma de avaliação] – AP2</p> <p>acho que é uma forma de garantir a equidade – AP3</p> <p>acho que é importante haver algo palpável, que é o exame, que é igual para toda a gente – AP3</p> <p>Se calhar se não tivessem exame não iam dedicar-se tanto – AP3</p> <p>Eu acho que os exames são uma forma mais igualitária do que equitativa – AP4</p> <p>os nossos alunos são obrigados a estar pelo menos 12 anos na escola, aquilo é uma obrigação para eles e a grande parte das vezes as prendas que lhes damos é a reprovação, é o sabor da reprovação – AP4</p> <p>acho que há diferenças entre alunos que tiram excelentes resultados e que possam vir a ser excelentes profissionais – AP4</p> <p>o meio mais fidedigno para uniformizar avaliação de igual forma para todos os alunos. – AP5</p> <p>2 anos de aprendizagem estarem a ser avaliados em tão poucos minutos – BP1</p> <p>Se calhar há alunos que têm competências muito válidas que acabam por ser eliminadas em exame – BP1</p> <p>como forma de avaliação externa, sendo a mesma prova, que obedece aqueles padrões ,acho que é justo e equitativo – BP2</p> <p>esta pressão que os alunos têm no ensino secundário não lhes permitem desenvolver outro tipo de competências que são fundamentais quando ele ingressam no ensino superior – BP2</p> <p>Nós sabemos bem que os miúdos que podem pagar 500 euros por mês entram e os que não podem não entram (...) grande desigualdade entre os ricos e os pobres (...) acaba por impedir a mobilidade social ascendente que toda a gente devia ter direito – BP3</p>

		<p>Não é equitativa, na medida em que tu tens públicos tão distintos, portanto não há mínimo de Justiça. – BP5</p>
<p>Influência dos exames nacionais na identidade profissional do entrevistado.</p>	<p>Os exames influenciam a identidade profissional dos docentes</p>	<p>(...) um bom professor tem que criar antes de mais uma boa relação com os alunos, mantendo (...) respeito e hierarquia – AP1 não estamos aqui para ser amigos [com os alunos] – AP1 (...)o professor tem que explicar e tem que expor e se disponibilizar e eles também têm que aceitar. – AP1 Mais distante [ideal professor]. Porque acabo por não fazer às vezes coisas que gostaria de fazer condicionada por uma preparação. – AP1 (...)sinto-me cada vez mais afastada daquilo que eu quero ser. Acho que não é este o caminho da educação. Não pode ser. Estar só a preparar miúdos. Parece que estamos a fazer bolos. Sempre a mesma forma. – AP1 Um bom professor é aquele que tem que conjugar (...) competências sociais, pessoais, profissionais (...) mas principalmente ter uma boa formação académica(...)mas também ir ao encontro dos alunos, saber o que é que os alunos precisam (...)se houver essa verdade e sinceridade acaba por funcionar a transmissão do conhecimento – AP2 Foge um bocadinho desse ideal, porque nós aqui estamos com aquela padronização de fazer tudo de forma igual. – AP2 Mais distante (...) numa disciplina que não tem exame eu posso envolvê-los mais, tornar mais cativante – AP3 Eu gosto de preparar os alunos para o exame nacional e gosto muito de trabalhar com eles nesta faixa etária (...) porque é a minha zona de conforto. – AP3 Mais distante (...) acho que a filosofia é uma coisa para vida e a avaliação em exame nacional tira-lhe o prazer que eu acho, ou gozo, que eu acho que filosofia deveria ter – AP4 sinto que me estou a distanciar daquilo que eu acho que é o meu ideal de professor, mas sinto-me profissional a cumprir com aquilo que o sistema me pede. – AP4</p>

		<p>Mais distante. Porque a margem de manobra não é grande, ou seja, não posso fazer as coisas à minha maneira – AP5</p> <p>que é que fez de mim melhor professora? Manter o 19 ou conseguir que o aluno de negativa tirasse um 10? – AP5</p> <p>Mais distante. Porque, lá está, Gostava de experimentar outras coisas que não tenho oportunidade – BP1</p> <p>gosto muito de preparar alunos para exame nacional, ter um objetivo concreto – BP2</p> <p>acabamos por perder, infelizmente (é o outro lado da questão), o gosto pela descoberta, criatividade e pensamento crítico em muitas situações, perde-se isso que no 3º ciclo é fantástico – BP2</p> <p>numa [em turmas com exame] é a castradinha (...) na outra [sem exame] é criar... é ser professora – BP3</p> <p>Mais distante, mais distante naturalmente (...) treina, treina, e volta a fazer – BP3</p> <p>Mais distante. (...) os exames, por vezes, tiram-nos essa capacidade de desenvolver essa aproximação [aos alunos]. – BP4</p> <p>Muito distante. Porque o meu ideal de professor não passa por ignorar aquilo que são os interesses e os pré-conceitos dos alunos. BP5</p>
	<p>Os professores sentem-se pressionados quando lecionam anos de exame</p>	<p>Literalmente, à prova [enquanto professor que leciona anos de exame] – AP1</p> <p>Tem algum peso (...)para as pessoas que estão a supervisionar o nosso trabalho [resultados dos exames] – AP1</p> <p>Sinto-me constantemente pressionada para que os resultados sejam bons. – AP2</p> <p>(...) pessoalmente, não. Mas para a instituição onde eu trabalho claro que sim. [exames como validação profissional] – AP2</p> <p>na realidade não depende só de nós, depende de muitos fatores e principalmente depende dos alunos e da vontade, do empenho e dedicação que eles também têm com as disciplinas. [resultados dos exames] – AP2</p> <p>Para nós são muito importantes [exames] porque a escola vive dos rankings – AP3</p> <p>É óbvio que os meus resultados são os deles – AP3</p>

		<p>o mesmo professor com alunos diferentes vai ter desempenhos diferentes. (...) o mesmo professor com alunos diferentes vai ter desempenhos diferentes. – AP3</p> <p>acho que acabo enquanto profissional ficar fragilizado comigo próprio – AP4</p> <p>Pressionada (...) Não devia, mas infelizmente está a acontecer isso [validação do desempenho em função dos exames] – AP5</p> <p>Há muita perspectiva do exame final (...) infelizmente, o foco é esse – AP5</p> <p>Pressionada. Com grande peso de responsabilidade – BP1</p> <p>senti aquele alívio de aquele aluno não ir fazer exame à minha disciplina – BP2</p> <p>Nunca senti isso – BP2</p> <p>Ai não, de todo. E vivo numa instituição que nunca ninguém me disse tu és má professora porque os teus alunos tiveram maus resultados – BP3</p> <p>Stressada, ansiosa, igualzinha aos alunos. Com receio que se chegue ao fim e não consiga. BP4</p> <p>Em stress constante. – BP5</p>
	<p>A realização profissional dos professores depende da relação pedagógica com os alunos</p>	<p>quando tens uma turma que caminha contigo [realização profissional] – AP1</p> <p>mais realizada é quando eu estou numa sala de aula e vejo que os alunos estão a participar, motivados, autónomos e que estão a trabalhar por eles e estão a fruir e a usufruir daquele momento. – AP2</p> <p>falta de motivação dos alunos para a disciplina. –AP2</p> <p>É precisamente quando estamos ali com eles a insistir nestas retas finais, por exemplo, e eles já estão completamente desligados, não estão minimamente focados [frustração profissional] – AP3</p> <p>E ainda andamos nós a pedir por favor para fazerem, para se preocuparem, para cumprirem, quando eles que deviam ser os principais interessados, não querem saber – AP3</p> <p>quando sinto que estou a despertar a curiosidade no aluno (...) que transmito alguma ideia que causa incómodo ao aluno, ele fica incomodado e quer saber mais – AP4</p> <p>que me obrigue a explicar melhor aquilo que eu estou a dizer porque ele não está convencido – AP4</p> <p>É perceberes que esse aluno depois do teu esforço de tentares manobrar a outra forma a matéria conseguiste que ele realmente percebesse – AP5</p>

		<p>Quando os alunos estão motivadíssimos e entusiasmadíssimos com o trabalho que estão a fazer – BP1</p> <p>quando os alunos valorizam o meu trabalho – BP2</p> <p>É quando eles estão a apresentar os trabalhos e penso fantástico – BP3</p> <p>Nos momentos em que tenho feedback dos alunos, que me dizem aquilo que pensam com carinho e transparência. – BP4</p> <p>Em sala de aula com os alunos, em momentos de descontração em que estamos a debater um determinado tema livremente. – BP5</p> <p>A minha maior frustração é quando preparo uma aula maravilhosa e tenho alunos apáticos à minha frente. –BP5</p>
--	--	---