



CNE

CONSELHO
NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

Relatório Técnico

Avaliação das aprendizagens dos alunos no ensino básico

Assessoria técnico-científica:

Carmo Gregório
Isabel Pires Rodrigues
Paula Félix
Rute Perdigão
Sílvia Ferreira

Janeiro 2016

ÍNDICE

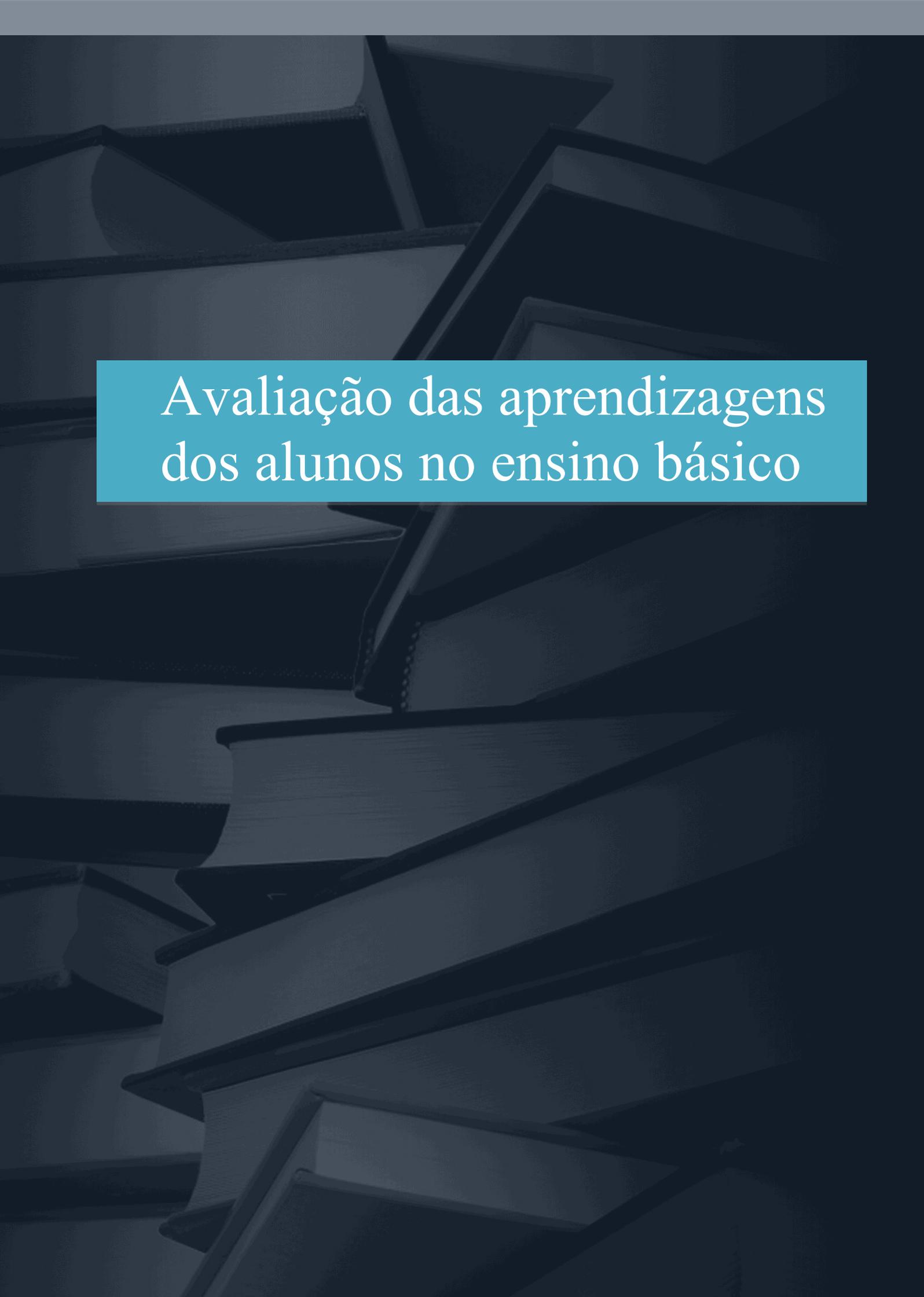
- 004 Lista de abreviaturas
- 005 Introdução
- 006 Evolução da legislação
- 017 Reflexão produzida pelo CNE
- 021 Contexto internacional
- 035 Resultados dos alunos portugueses: dados estatísticos
- 051 Síntese das audições
- 057 Revisão da literatura
- 070 Bibliografia
- 072 Apêndices

Apêndice A - Histórico internacional de implementação de exames nacionais

Apêndice B - Estrutura da Classificação Internacional Normalizada na
Educação (CITE) 2011

Apêndice C - Avaliação em diferentes países: Quadro comparativo

Apêndice D - Lista de audições



Avaliação das aprendizagens dos alunos no ensino básico

LISTA DE ABREVIATURAS

AEC – Atividades de enriquecimento curricular

CEB – Ciclo do ensino básico

Cf. - Confronte

LBSE – Lei de bases do sistema educativo

IAVE, I.P. - Instituto de Avaliação Educativa, I.P.

IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PLNM – Português língua não materna

PET – Preliminary English Test

PISA – Programme for International Student Assessment

TIMMS – Trends in International Mathematics and Science Study

Lista de abreviaturas dos países (Eurydice):

| | | | |
|--------------|----------------------------------|---------------------------|--|
| EU-27 | União Europeia | NL | Países Baixos |
| BE | Bélgica | AT | Áustria |
| BE fr | Bélgica – Comunidade francesa | PL | Polónia |
| BE de | Bélgica – Comunidade germanófona | PT | Portugal |
| BE nl | Bélgica – Comunidade flamenga | RL | Roménia |
| BG | Bulgária | SI | Eslovénia |
| CZ | República Checa | SK | Eslováquia |
| DK | Dinamarca | FI | Finlândia |
| DE | Alemanha | SE | Suécia |
| EE | Estónia | UK | Reino Unido |
| IE | Irlanda | UK- ENG | Inglaterra |
| EL | Grécia | UK- WLS | País de Gales |
| ES | Espanha | UK- NIR | Irlanda do Norte |
| FR | França | UK- SCT | Escócia |
| IT | Itália | | Os três países da Associação Europeia de Comércio Livre que são membros do Espaço Económico Europeu. |
| CY | Chipre | Países de AECL/EEE | |
| LV | Letónia | | |
| LT | Lituânia | IS | Islândia |
| LU | Luxemburgo | LI | Listenstaine |
| HU | Hungria | NO | Noruega |
| MT | Malta | | |

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório centra-se na avaliação das aprendizagens dos alunos no ensino básico e decorre da solicitação ao Conselho Nacional de Educação de um parecer sobre os Projetos de Lei n.ºs 37/XIII/1.ª (BE) e 44/XIII/1.ª (PCP), relativos às provas finais/exames nacionais do 1.º ciclo do ensino básico, por parte da Comissão Parlamentar de Educação e Ciência da XIII Legislatura.

Traça-se o quadro evolutivo da legislação sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico, sobretudo no período compreendido entre 2001 e 2015. Nesse sentido, recupera-se o histórico legislativo a partir do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que estabeleceu os princípios orientadores desta avaliação.

Nos últimos quinze anos, foram também vários os pareceres e recomendações do Conselho Nacional de Educação que focaram a avaliação das aprendizagens dos alunos no ensino básico. Essa reflexão produzida pelo CNE é sistematizada neste relatório.

A síntese de dados evidenciados em relatórios internacionais, de modo a estabelecerem-se comparações dos sistemas de avaliação adotados por diversos países, assim como a análise de dados estatísticos da avaliação das aprendizagens dos alunos portugueses no ensino básico, na série temporal 2005-2015, são também apresentados. A este conjunto de informação, acresce uma síntese das audições realizadas a 25 agrupamentos ou escolas não agrupadas, de natureza pública e privada.

Por último, apresenta-se uma revisão da literatura, que reúne abordagens de investigadores nacionais e internacionais, nomeadamente sobre conceitos associados à avaliação interna e à avaliação externa das aprendizagens dos alunos. São também apresentadas diferentes perspetivas de especialistas portugueses, expressas no seminário sobre o impacto da avaliação externa na qualidade das aprendizagens dos alunos, realizado no CNE em 2014.

2. EVOLUÇÃO DA LEGISLAÇÃO

O objeto do presente relatório é a avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico no período compreendido entre 2001 e 2015, contudo, a fim de enquadrar o tema, foi realizada uma síntese da evolução legislativa desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela **Lei n.º 46/86**, de 14 de outubro¹.

2.1. Síntese 1986 a 2001

A Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela **Lei n.º 46/86**, de 14 de outubro (adiante LBSE), não contém referência à avaliação interna e externa nos ensinos básico e secundário, limitando-se a estabelecer, no que concerne ao ensino básico, nos artigos 6.º e 7.º, princípios e objetivos dos quais se destacam:

Artigo 6.º
(Universalidade)

1 - O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos.

[...]

5 - A gratuidade no ensino básico abrange propinas, taxas e emolumentos relacionados com a matrícula, frequência e certificação, podendo ainda os alunos dispor gratuitamente do uso de livros e material escolar, bem como de transporte, alimentação e alojamento, quando necessários.

Artigo 7.º
(Objetivos)

São objetivos do ensino básico:

a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;

b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;

[...]

c) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.

Na sequência da reestruturação curricular prevista na alínea e) do n.º 1 do artigo 59.º da LBSE, o **Decreto-Lei n.º 286/89**, de 29 de agosto, veio estabelecer os princípios gerais da organização curricular dos ensinos básico e secundário. Relativamente ao regime de avaliação, o artigo 10.º previa a “*organização de forma a garantir o controlo da qualidade do ensino*” devendo “*estimular o sucesso educativo de todos os alunos, favorecer a confiança própria e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão*”. O sistema de avaliação proposto neste diploma foi regulamentado pelo **Despacho n.º 162/ME/91**, de 23 de outubro, posteriormente revogado pelo **Despacho Normativo n.º 98-A/92**, de 20 de junho, que aprovou o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico, colocando a ênfase no caráter formativo da avaliação. Nos termos do definido no **Despacho Normativo n.º 98-A/92**, a avaliação dos alunos do ensino básico constituía um elemento essencial para uma prática educativa integrada, permitia a recolha de informações e a tomada de decisões adequadas às necessidades e às

¹ Alterada pelas Leis n.º 85/2009, de 27 de agosto, n.º 49/2005, de 30 de agosto e n.º 115/97, de 19 de setembro.

capacidades dos alunos, distinguindo-se as modalidades formativa, sumativa, aferida e especializada. A avaliação formativa era a principal modalidade de avaliação e tinha por objetivo informar o aluno, o encarregado de educação, os professores e os restantes intervenientes sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como sobre o estado de cumprimento dos objetivos do currículo, a fim de permitir estabelecer metas intermédias e adotar novas metodologias sempre que fossem detetadas dificuldades. A avaliação sumativa, da responsabilidade dos professores que integravam o conselho de turma, traduzia-se num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes do aluno e ocorria no final de cada um dos períodos letivos e no final de cada ciclo. Em caso algum podia proceder-se à avaliação sumativa antes do final do 2.º ano de escolaridade. No que concerne aos efeitos da avaliação, o Despacho determinava a excecionalidade da decisão de retenção apenas aplicável aos alunos que revelassem um *grande atraso* em relação aos objetivos e às capacidades definidas para determinado ano ou ciclo. O Despacho destacava ainda do acervo de princípios definidos para este nível de ensino no artigo 7.º da LBSE, para efeitos do modelo de avaliação a adotar, os da universalidade, da obrigatoriedade e da gratuitidade, bem como o objetivo de assegurar uma formação geral, comum a todos os portugueses, e de criar condições de promoção e sucesso escolar a todos os alunos.

O **Despacho Normativo n.º 644-A/94**, de 15 de setembro, alterou o Despacho Normativo n.º 98-A/92 e introduziu as provas globais no ensino básico. Definiu ainda o que se considera *grande atraso* para efeitos de retenção, prevendo a possibilidade de o conselho de turma, excecionalmente, ponderar a transição do aluno nessas condições.

No ano letivo de 1998-1999 foram aplicadas, a título experimental, provas de aferição nos domínios da matemática e da língua portuguesa num conjunto de estabelecimentos do 1.º ciclo do ensino básico. Em 18 de fevereiro do ano seguinte foi publicado o **Despacho n.º 5437/2000** que determinou as condições em que se procederia à generalização da realização das provas de aferição no final dos três ciclos que integram o ensino básico. Assim, a avaliação aferida destinava-se a medir o grau de cumprimento dos objetivos essenciais, definidos a nível nacional, para cada ciclo do ensino básico, com o propósito de contribuir para a tomada de decisões no sentido de melhorar a qualidade das aprendizagens e reforçar a confiança social no sistema educativo, não tendo efeitos sobre a progressão escolar dos alunos. As provas, elaboradas a nível nacional, seriam realizadas no final do ano letivo de 1999-2000 pelos alunos do 4.º ano de escolaridade dos estabelecimentos de ensino público, sendo tal realização progressivamente alargada aos alunos dos 6.º e 9.º anos de escolaridade dos estabelecimentos públicos de ensino, nos anos letivos 2000-2001 e 2001-2002, respetivamente. Este Despacho determinou o início efetivo da aplicação das provas de aferição e podemos ler no seu preâmbulo sobre a motivação subjacente à decisão:

A qualidade, o rigor e a pertinência da avaliação constituem elementos determinantes para se aferir do modo como se operam os desempenhos dos alunos, em articulação coerente com a configuração do currículo. No ensino básico, a avaliação surge como elemento regulador do processo de ensino-aprendizagem, assegurando que a transição entre ciclos de escolaridade e a obtenção do diploma deste nível de ensino possa corresponder a reais saberes e competências. Nesse sentido, devem conjugar-se modalidades de avaliação interna com dispositivos de avaliação externa, designadamente através da

realização de provas de aferição de âmbito nacional, no final dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade. A avaliação aferida visa permitir o controlo dos níveis de desempenho dos alunos e a avaliação da eficácia do sistema, através da devolução dos resultados às escolas para enriquecimento das aprendizagens, no âmbito do desenvolvimento dos respetivos projetos educativos.

2.2. Síntese 2001 a 2015

O **Decreto-Lei n.º 6/2001**, de 18 de janeiro, estabeleceu os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional. Determinou que o currículo nacional fosse operacionalizado no projeto curricular de escola e concretizado no projeto curricular de turma. Introduziu também as áreas curriculares não disciplinares. Neste diploma, assumem especial relevância as seguintes normas relativas à avaliação das aprendizagens:

- A avaliação é entendida como um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico.
- Prevê as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. A primeira realiza-se no início de cada ano de escolaridade, articulada com estratégias de diferenciação. A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, recorre a variados instrumentos e tem como uma das funções principais regular o ensino e a aprendizagem. A avaliação sumativa ocorre no final de cada período letivo, utiliza a informação recolhida no âmbito da avaliação formativa e traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos. No caso específico do 1.º ciclo do ensino básico, refere-se que “a avaliação sumativa exprime-se de forma descritiva, incidindo sobre as diferentes áreas curriculares” (n.º 5 do artigo 13.º).
- Prevê as provas nacionais de aferição enquanto instrumento de avaliação do desenvolvimento do currículo nacional e destinadas a fornecer informação relevante aos professores, às escolas e à administração educativa, não produzindo efeitos na progressão escolar dos alunos.

O **Despacho Normativo n.º 30/2001**, de 19 de julho, publicado em regulamentação do Decreto-Lei n.º 6/2001, revogou os Despachos Normativos n.º 98-A/92 e n.º 644-A/94, e estabeleceu os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens no ensino básico sem, contudo, constituir uma rutura com o regime estabelecido por estes. Continua a colocar a ênfase no carácter formativo da avaliação, com valorização dos processos de autoavaliação, articulada com a avaliação sumativa. Prevê a valorização da evolução do aluno ao longo de cada ciclo e a transparência do processo de avaliação, através da definição dos critérios adotados.

Quanto à avaliação formativa, esse normativo explicita (número 16) que

A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem.

No que se refere à avaliação sumativa das aprendizagens, tratada nos pontos 22 e seguintes, o Despacho define-a como

A formulação de uma síntese das informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada área curricular e disciplina, no quadro do projeto curricular de turma respetivo, dando uma atenção especial à evolução do conjunto dessas aprendizagens e competências.

A avaliação sumativa ocorre no final de cada período letivo, de cada ano letivo e de cada ciclo e é da responsabilidade do professor titular da turma e dos respetivos conselhos de docentes, no 1.º ciclo, e dos professores que integram o conselho de turma nos 2.º e 3.º ciclos. No 1.º ciclo a informação resultante da avaliação sumativa expressa-se de forma descritiva em todas as áreas curriculares e nos 2.º e 3.º numa escala de 1 a 5 em todas as disciplinas.

A avaliação sumativa inclui, no final do 9.º ano de escolaridade, a realização de uma ou mais provas globais ou de um trabalho final incidindo sobre as aprendizagens e competências previstas para o final do ensino básico. A aprovação da modalidade e da matriz das provas ou trabalho compete ao conselho pedagógico, sob proposta do conselho de turma. A classificação a atribuir em cada uma das disciplinas, no final do 9.º ano, integrará, com **uma ponderação de 25%**, a classificação obtida pelo aluno na prova global, se esta incidir apenas sobre essa disciplina, ou na componente da prova global ou do trabalho final relativa a essa disciplina, se incidir sobre várias. A avaliação sumativa, realizada no final de cada ciclo, dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão ou retenção do aluno, expressa através das menções, respetivamente, de Aprovado(a) ou Não aprovado(a). No 1.º ano de escolaridade não há lugar a retenção.

No final dos 2.º e 3.º ciclos a decisão de progressão de um aluno que não desenvolveu as competências essenciais à língua portuguesa e a outra disciplina ou a mais de duas outras disciplinas, incluindo nestas as competências previstas no plano curricular de turma para a área de projeto, deve ser tomada por unanimidade (ponto 39.).

Tendo presente o objetivo definido no Despacho n.º 5437/2000 de, através das provas de aferição a realizar no final dos três ciclos, obter uma visão global dos níveis de desempenho dos alunos do ensino básico que permitisse avaliar a eficácia do sistema educativo, o **Despacho n.º 2205/2002**, de 2 de janeiro, introduziu-lhe alterações no intuito de contemplar regras que permitissem uma análise cuidada dos resultados de tais provas. Assim, determinou a realização das provas de aferição em dois anos consecutivos seguindo-se um ano de pausa que permitisse a análise cuidada da informação obtida. Nesse ano de pausa as provas seriam administradas aos alunos de uma amostra da população no ciclo em causa. Deste modo, o Despacho fixou que, no ano letivo de 2001-2002, as provas de aferição elaboradas ao nível nacional seriam realizadas pelo universo dos alunos dos 6.º e 9.º anos de escolaridade, sendo no 4.º ano administradas apenas a uma amostra de alunos. Este Despacho apenas foi executado no ano letivo de 2001-2002, dado ter sido alterado pelo **Despacho n.º 474/2003**, de 10 de janeiro, que estabeleceu a submissão anual de apenas uma amostra de alunos de cada ciclo às provas de aferição. A fundamentação da alteração encontra-se no preâmbulo e prende-se com a indispensabilidade de garantir a compatibilidade da recolha da informação com a capacidade de análise e de decisão sobre os resultados das provas realizadas.

Em matéria de avaliação sumativa externa o **Decreto-Lei n.º 209/2002**, de 17 de outubro, alterou o artigo 13.º e os anexos do Decreto-Lei n.º 6/2001, introduzindo a realização de exames nacionais no 9.º ano, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.

Em 2004 o Despacho n.º 5437/2000, na redação dada pelo Despacho n.º 474/2003, foi de novo alterado pelo **Despacho n.º 1911/2004**, de 28 de janeiro, no sentido de determinar a aplicação das provas de aferição ao universo de alunos do 9.º ano, a fim de aproximar o tipo de provas realizadas por estes alunos do modelo de avaliação externa previsto para o ano de 2005. Nos restantes ciclos as provas de aferição continuavam a ser aplicadas a uma amostra dos alunos.

O **Despacho Normativo n.º 1/2005**, de 5 de janeiro, substituiu o Despacho Normativo n.º 30/2001, retomando e reforçando os princípios já expressos naquele diploma, como a ênfase no caráter formativo da avaliação e a valorização de uma lógica de ciclo. O Despacho aplicava-se aos alunos dos três ciclos do ensino básico regular e estabelecia os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências, assim como os seus efeitos. No que se refere à avaliação sumativa externa, determinava que a mesma era da responsabilidade dos serviços centrais do Ministério da Educação e compreendia a realização de exames nacionais do 9.º ano, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, atribuindo uma ponderação de **30%** à classificação da prova de exame (pontos 41 a 44).

A título excecional no ano letivo de 2004-2005, ano em que se realizaram pela primeira vez os exames nacionais do 9.º ano, estes incidiram sobre as aprendizagens do 9.º ano e a classificação final a atribuir a cada uma das disciplinas a eles sujeitas, na escala de 1 a 5, foi calculada de acordo com a seguinte fórmula, arredondada às unidades (pontos 84 e 85):

$$CF = (3Cf + Ce) / 4$$

Em que:

CF = classificação final;

Cf = classificação de frequência no final do 3.º período;

Ce = classificação da prova de exame.

O **Despacho Normativo n.º 50/2005**, de 9 de novembro, centrava-se na avaliação sumativa interna dos alunos do ensino básico e apontava para a necessidade de reorganização do trabalho escolar com vista à otimização das situações de aprendizagem, nomeadamente através da elaboração de (a) planos de recuperação, para alunos que apresentassem no final do 1.º período dificuldades de aprendizagem; (b) planos de acompanhamento, aplicáveis a alunos sujeitos a retenção; e (c) planos de desenvolvimento, para alunos que revelassem capacidades excecionais de aprendizagem no final do 1.º período.

O **Despacho n.º 19575/2006**, de 25 de setembro, determinava a distribuição dos tempos mínimos de lecionação dos programas do 1.º ciclo do ensino básico. À área curricular de Língua Portuguesa correspondiam 8 horas letivas de trabalho semanal, a Matemática 7 horas, a Estudo do Meio 5 horas e a Expressões e restantes áreas curriculares 5 horas.

O **Despacho Normativo n.º 18/2006**, de 14 de março, alterou o Despacho Normativo n.º 1/2005 e estabeleceu os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências dos alunos do ensino básico. Reforçou alguns princípios

expressos no Despacho Normativo n.º 1/2005 e regulados pelo Despacho Normativo n.º 50/2005, no que concerne ao carácter formativo da avaliação, de modo a enquadrar a retenção como uma medida pedagógica de última instância na lógica de ciclo e de nível de ensino. O diploma introduziu os exames de equivalência à frequência dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

O **Despacho n.º 2351/2007**, de 14 de fevereiro, determinou que as provas de aferição, a realizar no final dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, deveriam ser aplicadas anualmente ao universo dos alunos, nas escolas públicas e nos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo.

O **Decreto-Lei n.º 94/2011**, de 3 de agosto, reviu a organização curricular dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, introduzindo ajustamentos, e alargou a avaliação das aprendizagens ao 2.º ciclo do ensino básico através da implementação de provas finais, procedendo à quarta alteração do Decreto-Lei n.º 6/2001. Na sequência desta revisão, o Despacho n.º 10534/2011, de 22 de agosto, alterou o Despacho n.º 2351/2007 no sentido de estabelecer que as provas de aferição deviam ser aplicadas anualmente ao universo dos alunos no final do 1.º ciclo do ensino básico.

O **Despacho Normativo n.º 14/2011**, de 18 de novembro, alterou o Despacho Normativo n.º 1/2005 que estabeleceu os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências no ensino básico. Publicado na sequência da alteração introduzida pelo Decreto-Lei n.º 94/2011, que alargou a avaliação das aprendizagens ao 2.º ciclo do ensino básico através da implementação de provas finais, este Despacho conformou os normativos legais dispersos no sentido de, por um lado, garantir a implementação eficaz das referidas provas finais e, por outro, adaptar a legislação existente por forma a conferir a mesma linguagem no que diz respeito às provas finais para a conclusão dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

A título excecional no ano letivo de 2011-2012, atendendo a que se realizaram pela primeira vez as provas finais do 6.º ano, a classificação final a atribuir a cada uma das disciplinas, na escala de 1 a 5, integrou a classificação obtida pelo aluno na prova final, com uma ponderação de 25 %, arredondada às unidades, cf. ponto 4.

O **Despacho n.º 17169/2011**, de 23 de dezembro, revogou o documento "Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais" como documento orientador do Ensino Básico em Portugal.

O **Decreto-Lei n.º 139/2012**, de 5 de julho, revoga os Decretos-Lei n.º 6/2001 e n.º 74/2004 e estabelece os princípios orientadores da organização, da gestão e do desenvolvimento dos currículos dos ensinos básico e secundário, bem como da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos. A *“promoção do rigor da avaliação, valorizando os resultados escolares e reforçando a avaliação sumativa externa no ensino básico”* (alínea l, artigo 3.º) constitui um dos princípios orientadores da organização e gestão dos currículos. No 1.º ciclo do ensino básico são definidas como componentes do currículo as áreas disciplinares de

frequência obrigatória: Português², Matemática, Estudo do Meio e Expressões, estando previsto um mínimo de 7 horas letivas de trabalho semanal para Português e 7 horas para Matemática. Quanto às normas relativas à avaliação das aprendizagens do ensino básico, destacam-se as seguintes:

- A avaliação é definida como um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos e das capacidades desenvolvidas pelo aluno.

- Reiteram-se as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. A primeira realiza-se no início de cada ano de escolaridade. A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, recorre a diversos instrumentos de avaliação e permite obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem. A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como funções a classificação e certificação, e inclui a avaliação sumativa interna realizada no final de cada período letivo, da responsabilidade dos professores e da escola, e a avaliação sumativa externa que compreende a realização de provas finais nos 4.º, 6.º e 9.º anos, da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação.

- Introduce-se a realização de **provas finais** nos 4.º e 6.º anos de escolaridade, a par das provas finais no 9.º ano, que incidem, respetivamente, sobre os conteúdos dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos nas disciplinas de Português (ou PLN) e Matemática. Por essa razão, no 4.º ano de escolaridade, a informação resultante da avaliação sumativa interna nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática passa a expressar-se numa escala de 1 a 5.

O **Despacho Normativo n.º 24-A/2012**, de 5 de dezembro, regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos no ensino básico. São revogados os Despachos Normativos n.º 1/2005 e n.º 50/2005, deixando de se dar ênfase ao carácter formativo da avaliação. A avaliação sumativa interna é da competência do professor titular da turma, no 1.º ciclo, dos professores que integram o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, e da escola. Nos 1.º, 2.º e 3.º anos de escolaridade, a informação resultante da avaliação sumativa interna, nos três períodos letivos, expressa-se de forma descritiva em todas as áreas disciplinares e não disciplinares. No 4.º ano de escolaridade, a avaliação sumativa interna, nos três períodos letivos, expressa-se numa escala de 1 a 5 nas áreas disciplinares de Português e de Matemática e de forma descritiva nas restantes áreas. Nos 2.º e 3.º ciclos a avaliação sumativa interna expressa-se numa escala de 1 a 5 em todas as disciplinas.

Este Despacho determina a realização de provas de equivalência à frequência, a nível de escola, nos anos terminais de cada ciclo do ensino básico, para alunos autopostos.

Relativamente à avaliação sumativa externa, estabelece-se como objetivo a obtenção de resultados uniformes e fiáveis sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, mediante o recurso a critérios de avaliação definidos a nível nacional. É da responsabilidade do Ministério da Educação ou de entidades designadas para o efeito e

² A partir de 2012/2013, a área disciplinar de Língua Portuguesa passa a designar-se Português.

compreende a realização de provas nacionais finais de ciclo nos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade nas disciplinas de Português (ou PLN) e a Matemática.

As provas finais de ciclo são classificadas na escala percentual de 0 a 100, arredondada às unidades, sendo a classificação final da prova convertida na escala de 1 a 5 nos termos do anexo V.

A classificação final a atribuir às disciplinas sujeitas a provas finais dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos é o resultado da média ponderada, com arredondamento às unidades, entre a classificação obtida na avaliação sumativa interna do 3.º período da disciplina e a classificação obtida pelo aluno na prova final, de acordo com a seguinte fórmula (artigo 10.º):

$$CF = (7 Cf + 3 Cp)/10$$

Em que:

CF = classificação final da disciplina;

Cf = classificação de frequência no final do 3.º período;

Cp = classificação da prova final.

No 4.º ano de escolaridade do 1.º ciclo, nas áreas disciplinares de Português e de Matemática e em todos os anos de escolaridade dos 2.º e 3.º ciclos, a classificação final expressa -se numa escala de 1 a 5 arredondada às unidades. No 1.º ano de escolaridade não há lugar a retenção. A retenção em qualquer um dos ciclos do ensino básico implica a repetição de todas as componentes do currículo do respetivo ano de escolaridade.

No ano letivo de 2012 -2013, atendendo a que se realizaram pela primeira vez as provas finais do 4.º ano, a classificação final foi atribuída na escala de 1 a 5, calculada de acordo com a seguinte fórmula, arredondada às unidades (artigo 27.º):

$$CF = (3 Cf + Cp)/4$$

Em que:

CF = classificação final;

Cf = classificação de frequência no final do 3.º período;

Cp = classificação da prova final.

O **Decreto-Lei n.º 91/2013**, de 10 de julho, procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012 no sentido de reforçar a autonomia pedagógica e organizativa dos estabelecimentos de educação e de ensino. No 1.º ciclo prevê o reforço curricular que permite às escolas a tomada de decisões quanto à organização do Apoio ao Estudo, da Oferta Complementar e à gestão dos tempos a lecionar em algumas disciplinas. Integra ainda a norma já constante dos Despachos Normativos supra identificados segundo a qual, no 1.º ciclo do ensino básico, a informação resultante da avaliação sumativa interna se materializa de forma descritiva em todas as disciplinas, com exceção de Português e de Matemática no 4.º ano de escolaridade, a qual se expressa numa escala de 1 a 5.

O **Decreto-Lei n.º 176/2014**, de 22 de dezembro, altera o Decreto-Lei n.º 139/2012 e determina a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade.

O **Despacho Normativo n.º 13/2014**, de 15 de setembro, estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências nos três ciclos do ensino básico e revoga o Despacho Normativo n.º 24-A/2012. No que respeita à avaliação sumativa interna dispõe o artigo 7.º:

1- A avaliação sumativa interna destina-se a:

- a) Informar o aluno e o seu encarregado de educação sobre o desenvolvimento da aprendizagem definida para cada disciplina;
 - b) Tomar decisões sobre o percurso escolar do aluno.
- 2 - A avaliação sumativa interna é realizada através de um dos seguintes processos:
- a) Avaliação pelos professores, no 1.º ciclo, ou pelo conselho de turma, nos restantes ciclos, no final de cada período letivo;
 - b) Provas de equivalência à frequência.

Relativamente à avaliação sumativa externa dispõe o artigo 10.º:

1 - O processo de avaliação interna é completado com a realização de provas nacionais que visam a obtenção de resultados cuja validade tem por referência padrões de âmbito nacional, fornecendo indicadores da consecução das metas curriculares e dos conhecimentos dos conteúdos programáticos definidos para cada disciplina sujeita a prova final de ciclo.

2 - A avaliação sumativa externa é da responsabilidade dos serviços do Ministério da Educação e Ciência ou de entidades designadas para o efeito e compreende a realização de provas finais de ciclo nos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade, nas disciplinas de:

- a) Português e Matemática;
- b) PLNM e Matemática, para os alunos que tenham concluído o nível de proficiência linguística de iniciação (A2) ou o nível intermédio (B1), nos 2.º e 3.º ciclos.

[...]

6 - As provas finais dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos realizam -se em duas fases com uma única chamada cada, sendo a 1.ª fase obrigatória para todos os alunos, exceto para os alunos do 3.º ciclo na situação prevista nas alíneas d) e e), destinando -se a 2.ª fase aos alunos que:

- a) Faltem à 1.ª fase por motivos excecionais devidamente comprovados;
- b) Obtenham uma classificação final inferior a 3 após as provas finais realizadas na 1.ª fase;
- c) Não obtenham, após as reuniões de avaliação de final de ano, aprovação de acordo com o previsto no artigo 13.º do presente despacho;
- d) Frequentem o 3.º ciclo e, no final do 3.º período, tenham classificações na avaliação sumativa interna que já não lhes permitam superar as condições definidas no n.º 2 do artigo 13.º³;
- e) Tenham ficado retidos por faltas pela aplicação do previsto nas alíneas a) e b) do n.º 4 do artigo 21.º da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro — Estatuto do Aluno e Ética Escolar.

7 – A classificação obtida na 2.ª fase das provas finais realizadas pelos alunos referidos nas alíneas b), c), d) e e) do número anterior é considerada como classificação final da respetiva disciplina.

[...]

15 - Sem prejuízo do disposto nos números 8 e 9 do artigo 9.º, a classificação final a atribuir às disciplinas sujeitas a provas finais dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos é o resultado da média ponderada, com arredondamento às unidades, entre a classificação obtida na avaliação sumativa interna do 3.º período da disciplina e a classificação obtida pelo aluno na prova final, de acordo com a seguinte fórmula:

$$CF = (7Cf + 3Cp)/10$$

em que:

- CF = classificação final da disciplina;
Cf = classificação de frequência no final do 3.º período;
Cp = classificação da prova final.

³ Artigo 13.º Condições de transição e aprovação

[...]

2 - No final de cada um dos ciclos do ensino básico, o aluno não progride e obtém a menção de Não Aprovado, se estiver numa das seguintes condições:

- a) Tiver obtido simultaneamente classificação inferior a 3 nas disciplinas de Português ou PLNM e de Matemática;
- b) Tiver obtido classificação inferior a 3 em três ou mais disciplinas, no caso dos 2.º e 3.º ciclos, e tiver obtido classificação inferior a 3 ou em Português ou PLNM ou em Matemática e simultaneamente menção Insuficiente nas outras disciplinas, no caso do 1.º ciclo.

O **Despacho Normativo n.º 17-A/2015**, de 22 de setembro, estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências nos três ciclos do ensino básico.

No que respeita à avaliação sumativa interna, destacam-se as seguintes inovações no teor do artigo 7.º relativamente à redação que constava do Despacho Normativo n.º 13/2014:

- é acrescentado um ponto 3 com a seguinte redação:

3- No exercício da autonomia pedagógica e administrativa da escola, o conselho geral delibera, sob proposta do conselho pedagógico a forma como a avaliação sumativa final inclui resultados de provas externas que o Instituto de Avaliação Educativa, I.P. (IAVE, I.P.) organize ou promova com os seus recursos ou com outras entidades.

- nos pontos 12 e seguintes determina-se que,

no 9.º ano de escolaridade, a avaliação sumativa interna da disciplina de Inglês é complementada com o teste Preliminary English Test (PET) de Cambridge English Language Assessment da Universidade de Cambridge. O peso a atribuir ao resultado da prova externa para cálculo da classificação final deve situar -se entre 20% e 30% do total, admitindo-se que a escola escolha outro peso que considere mais adequado, registando a sua fundamentação.

Relativamente à avaliação sumativa externa o artigo 10.º mantém inalterado, no essencial, o teor do Despacho Normativo n.º 13/2014. Destaca-se, porém, a seguinte alteração na redação do n.º 2:

2 - A avaliação sumativa externa é da responsabilidade dos serviços do Ministério da Educação e Ciência ou de entidades designadas para o efeito e compreende a realização de provas finais de ciclo nos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade, nas disciplinas de:

a) Português e Matemática;

b) PLNM e Matemática, para os alunos que tenham concluído o nível de proficiência linguística de iniciação (A2) ou o nível intermédio (B1), nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos.

[...]

Uma referência final para os Despachos n.º 2929-A/2014, de 20 de fevereiro, que determina as datas do teste de diagnóstico de inglês e aprova o regulamento para aplicação do referido teste, e n.º 15747-A/2014, de 30 de dezembro, que determina, para o ano letivo 2014-2015, a aplicação, em todos os estabelecimentos do ensino público, particular e cooperativo em Portugal continental e nas regiões autónomas dos Açores e da Madeira, com carácter obrigatório, do teste Preliminary English Test (PET) de Cambridge English Language Assessment da Universidade de Cambridge, e n.º 2179-B/2015, de 2 de março, que aprova o regulamento de aplicação do PET no ano letivo de 2014-2015 (alterado pelo Despacho n.º 3446-B/2015, de 2 de abril).

2.2.1. Alunos com necessidades educativas especiais

Os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, abrangidos pelo n.º 1 do artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, estão sujeitos ao regime de avaliação aplicável aos restantes alunos do ensino básico podendo, porém, usufruir de condições especiais de realização das provas, designadamente, no formato e na duração.

2.3. Legislação em vigor sobre avaliação no ensino básico

- **Decreto-Lei n.º 3/2008**, de 7 de janeiro, define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo.
- **Decreto-Lei n.º 139/2012**, de 5 de julho, (alterado pelos Decretos-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho e n.º 176/2014, de 22 de dezembro) estabelece os princípios orientadores da organização, da gestão e do desenvolvimento dos currículos dos ensinos básico e secundário, bem como da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos.
- **Despacho Normativo n.º 13/2014**, de 15 de setembro, estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências nos três ciclos do ensino (**parcialmente revogado** pelo Despacho Normativo n.º 17-A/2015, de 22 de setembro, **exceto** no que se refere ao disposto no n.º 2 do artigo 13.º para os alunos que se encontram matriculados em 2015/16 e a frequentar o 4.º ano).
- **Despacho Normativo n.º 17-A/2015**, de 22 de setembro, estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências nos três ciclos do ensino básico.
- **Despacho n.º 2179-B/2015**, de 2 de março, aprova o regulamento de aplicação do teste Preliminary English Test for Schools (PET) no ano letivo de 2014-2015 (alterado pelo Despacho n.º 3446-B/2015, de 2 de abril).

3. REFLEXÃO PRODUZIDA PELO CNE

Nos últimos quinze anos, período em análise neste relatório técnico, foram vários os pareceres e recomendações produzidas pelo CNE que focaram a avaliação das aprendizagens dos alunos no ensino básico.

No **Parecer n.º 3/2000**, de 5 de agosto, o CNE pronunciou-se sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos no âmbito da proposta de reorganização curricular do ensino básico, tendo manifestado concordância com os seguintes aspetos: “a articulação entre currículo e avaliação de modo a contribuir para acabar com o divórcio entre estas duas dimensões do processo educativo” e “o reconhecimento do carácter essencialmente formativo da avaliação das aprendizagens dos alunos e da necessidade de alteração dos modos e instrumentos de avaliação predominantes nas escolas” (ponto 55). A este respeito, salientou o papel que as provas de aferição poderiam ter “para as estruturas centrais que dirigem e regulam a educação, para as escolas e para a sociedade em geral”, ao permitirem a identificação dos pontos fortes e fracos das práticas pedagógicas vigentes (ponto 50).

O reforço da qualidade das aprendizagens no ensino básico, uma dimensão inerente ao sistema de avaliação das aprendizagens, tem sido um dos aspetos focados em pareceres e recomendações propostas pelo CNE. No **Parecer n.º 8/2008**, de 24 de novembro, sobre “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos”, recomenda-se:

o reforço da exigência na qualidade das aprendizagens e uma atuação pertinente ao primeiro sinal de dificuldade e sem “etiquetagem precoce”, em substituição da repetência usada como estratégia pedagógica para a regulação de problemas de aprendizagem. Esta medida deve iniciar-se nos primeiros anos de escolaridade e estender-se progressivamente aos anos seguintes do ensino básico, mas só produzirá os efeitos desejados desde que acompanhada de novas formas de organização das aprendizagens e de estratégias de diferenciação pedagógica e de um adequado apoio aos professores. (ponto 6)

No **Parecer n.º 3/2009**, de 26 de junho, sobre a proposta de Lei n.º 271/X que visava estabelecer o regime de escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontrassem em idade escolar e consagrar a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade, propôs “um sério investimento no reforço da qualidade das aprendizagens no ensino básico, bem como no seu grau de exigência, que impeça a desvalorização social do diploma do 9.º ano e incentive a frequência do nível de ensino secundário” (ponto 9).

Na **Recomendação n.º 2/2010**, de 2 de novembro, a respeito da publicação do relatório “O Estado da Educação 2010 – Percursos Escolares”, o CNE também apresentou algumas recomendações associadas à qualidade das aprendizagens, destacando como recomendação específica “a melhoria da qualidade da educação básica e secundária” (ponto 3). A esse respeito, no pontos 3.1. o CNE salienta que

É necessário instaurar um clima de rigor e exigência relativamente à qualidade das aprendizagens, que não permita deixar para trás os alunos que encontram dificuldades ao longo do seu percurso escolar e eleve o nível geral da qualidade das aprendizagens. Tal implica rever o regime de progressão dos alunos de forma a compatibilizá-lo com uma organização do currículo mais consentânea com a

unidade do ciclo de aprendizagem do que com a do ano escolar e com a adoção de estratégias que permitam dar respostas diferenciadas a todos os alunos [...].

Nesse documento, focou-se ainda a necessidade de “monitorização dos resultados dos vários ciclos de estudos acompanhada de uma atuação em conformidade” (ponto 3.5.), de modo a

identificar as escolas com mais dificuldades em obter resultados de qualidade e os concelhos com piores resultados e maiores desigualdades persistentes face às médias nacionais, diagnosticar os problemas que os afetam e prestar-lhes uma atenção privilegiada em termos de acompanhamento ou redistribuição de recursos.

No **Parecer n.º 2/2011**, de 3 de janeiro, sobre as “Metas de Aprendizagem” ressaltou-se “a importância de que se reveste a construção de um dispositivo de apoio à gestão da atividade curricular destinado, sobretudo, a melhorar procedimentos de monitorização e avaliação das aprendizagens, com vista à regulação e readequação sistemáticas do trabalho curricular dos alunos e dos professores”. Na adoção das Metas de Aprendizagem, o CNE recomendou que “a eventual utilização das Metas na administração de provas aferidas, no decurso dos anos de validação das mesmas, deverá ser devidamente ponderada” (ponto 2).

No **Parecer n.º 4/2011**, de 7 de janeiro, o CNE pronunciou-se sobre o “Programa Educação 2015” que pretendeu “aprofundar o envolvimento das escolas e das comunidades educativas na concretização dos compromissos nacionais e internacionais em matéria de política educativa”, a partir do ano letivo 2010/2011. Embora considerasse esta iniciativa muito positiva, alerta para a importância de se considerarem os indicadores dos estudos internacionais, como o PISA, a par dos resultados dos exames nacionais. Nesse sentido, recomendou que

os indicadores para a avaliação da melhoria das competências básicas dos alunos não se limitem, apenas, aos resultados das provas nacionais que testam essencialmente os conhecimentos. Deverão construir-se outros que, à semelhança dos utilizados no estudo PISA, permitam avaliar efetivamente as competências dos alunos. (ponto 3, número 4)

A evolução do desempenho dos alunos nos testes internacionais PISA foi destacada no **Parecer n.º 2/2012**, de 7 de março, sobre a “Proposta de Revisão da Estrutura Curricular para o Ensino Básico e Secundário”, onde se assinalou porém que “persiste um considerável percurso a vencer em relação à percentagem de alunos que atingem os níveis superiores da escala de proficiência” (ponto IV).

Na **Recomendação n.º 2/2013**, de 9 de maio, a respeito da publicação do relatório “O Estado da Educação 2012 – Autonomia e Descentralização”, o CNE destacou a importância da avaliação das aprendizagens dos alunos como indicador fundamental na monitorização do sistema e também o papel essencial das provas de aferição e dos exames nacionais nesse processo. Assim, para o desenvolvimento desses instrumentos de monitorização do sistema, recomendou-se “a aposta na transparência e comparabilidade dos resultados”, salientando-se nesse documento que

a avaliação dos resultados de aprendizagem dos alunos é um indicador fundamental para a monitorização do sistema, para informar sobre os constrangimentos ao seu bom funcionamento e para traçar as linhas de política que permitam dotá-lo de maior eficácia face aos desafios assumidos.

As provas de aferição e os exames nacionais têm constituído elementos essenciais nesse processo, mas só poderão cumprir cabalmente esta missão se houver estabilidade nos níveis de exigência e na composição matricial das provas.

Para o desenvolvimento destes instrumentos de monitorização do sistema, após os esforços de lançamento e consolidação que vêm sendo desenvolvidos, o CNE recomenda que se aposte na transparência e comparabilidade dos resultados. Esta aposta implica também uma clarificação dos fatores de enquadramento social e cultural das escolas, que permitam analisar os resultados à luz do valor acrescentado com que cada escola contribui e da diversidade de ofertas educativas que disponibiliza.

No **Parecer n.º 4/2013** sobre o “Projeto de decreto-lei que procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho”, que estabeleceu os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos Ensinos Básico e Secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos Ensinos Básico e Secundário, o CNE reforçou a necessidade de “estabilidade das políticas educativas” e, no que se refere à avaliação das aprendizagens dos alunos no ensino básico, apresentou a seguinte recomendação (ponto 7): “Utilização dos resultados das escolas que integram alunos com mais dificuldades como critério de discriminação positiva e não o contrário”.

Por último, a **Recomendação n.º 2/2015**, sobre “Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário”, destacou a excessiva preocupação pela avaliação sumativa e pelos resultados da avaliação externa no atual quadro do sistema educativo sem existir a correspondente preocupação quanto à dimensão formativa da avaliação. Nesse sentido, o CNE apresentou diversas recomendações relativas ao sistema de avaliação das aprendizagens dos alunos, quer ao nível da administração educativa central, quer ao nível das escolas, das quais se destacam as seguintes:

No âmbito da administração educativa central:

- Eliminar a obrigatoriedade de afixação pública das pautas de avaliação, fazendo-as substituir por informação individual dirigida a cada aluno e respetiva família, acompanhada da divulgação pública dos resultados globais da avaliação interna;
- Reavaliar a adequação das provas finais de 4.º e 6.º anos aos objetivos de aprendizagem dos ciclos que encerram, bem como rever as condições da sua realização;
- Rever as condições de acesso à prova final de 9.º ano, permitindo o acesso universal, alterando o estatuto do aluno autoproposto;
- Repensar as implicações dos resultados das provas finais no prosseguimento de estudos;
- Promover a melhoria dos critérios de classificação de provas e exames nacionais, bem como a qualidade da sua classificação.

No âmbito das escolas:

- Melhorar os processos de avaliação interna das aprendizagens, contrariando a tendência de contaminação destes pelos processos de avaliação externa;
- Centrar a informação a alunos e famílias nas aprendizagens realizadas e em défice e nas estratégias delineadas para a sua superação;
- Publicitar os resultados globais dos processos de avaliação de alunos.

No âmbito da temática focada neste relatório técnico, o CNE tem também promovido um conjunto de seminários e colóquios para os quais foram convidados especialistas de diversas instituições, de modo a estimular o diálogo e o debate plural e construtivo. As comunicações apresentadas nos seminários foram organizadas em livros, destacando-se os seguintes:

- “Qualidade e avaliação da educação” (2002);
 - “Impacto das avaliações internacionais nos sistemas educativos” (2010);
 - “Avaliações internacionais e desempenho dos alunos portugueses” (2013);
 - “Avaliação externa e qualidade das aprendizagens” (2014);
 - “Investigação em educação e resultados do PISA” (2015); e
 - “Avaliação interna e qualidade das aprendizagens” (2015).
-

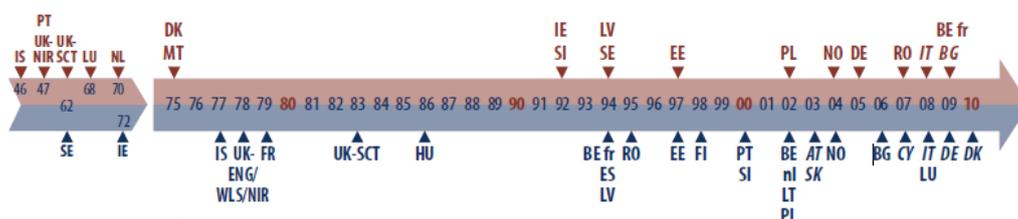
4. CONTEXTO INTERNACIONAL

4.1. Histórico

A introdução e a utilização de exames nacionais começaram de forma lenta e dispersa⁴, e expandiram-se gradualmente nas últimas décadas como medida de monitorização da crescente autonomia das escolas e da conseqüente necessidade de sistematizar a supervisão dos sistemas educativos. A sua generalização ocorreu, sobretudo, a partir da década de 90 do século passado como um esforço de melhoria da qualidade do ensino, nos diferentes países (Figura 4.1.) (Eurydice, 2009, p.18).

Figura 4.1. Ano da primeira realização integral dos exames nacionais (níveis CITE 1 e 2)⁵

Exames para a tomada de decisões sobre o percurso escolar dos alunos



Exames com outras finalidades

Em itálico: códigos dos países em que os exames ainda não foram plenamente introduzidos.

Fonte: Eurydice.

Notas adicionais

Bélgica (BE de), República Checa, Grécia, Reino Unido (WLS) e Listenstaine: Não se realizam exames nacionais nos níveis CITE 1 e 2 no ano lectivo de 2008/2009.

Dinamarca: Em 2003, foi introduzido o exame *Form 10*, que é facultativo para os alunos que frequentam o 10.º ano (opcional). A implementação total dos exames nacionais está prevista para 2010.

Irlanda: Implementação total até 1967, realizava-se um exame de certificação nacional facultativo para os alunos que concluíam o CITE 1.

Reino Unido (NIR): Os últimos exames de transição organizados a nível central para efeitos de selecção para o ensino pós-primário foram realizados em 2008 e referiam-se à admissão em 2009.

Nota explicativa

Nesta síntese histórica, é considerado o ano da primeira realização integral, em cada país, de exames nacionais para tomada de decisões sobre o percurso escolar individual dos alunos, incluindo os exames para atribuição de diplomas, para a transição de ano de escolaridade ou para orientação/encaminhamento no final dos níveis CITE 1 e 2, e o ano em que os países introduziram exames nacionais com outras finalidades, como, por exemplo, a detecção de dificuldades de aprendizagem individuais ou a supervisão das escolas e/ou dos sistemas educativos. Alterações posteriores do número ou dos objectivos dos exames nacionais não foram tomadas em consideração.

Fonte: Eurydice, 2009, p.15

Segundo a rede Eurydice (2009), a importância dos exames nacionais enquanto instrumento de medição e controlo da qualidade do ensino e de planeamento dos sistemas educativos é cada vez maior em toda a Europa. Em 2009, no estudo “*Exames nacionais de alunos na Europa: objetivos, organização e utilização dos resultados*”⁶ –

⁴ Ver Apêndice A.

⁵ Ver Apêndice B.

⁶ O estudo foi elaborado a pedido da presidência checa do conselho da União Europeia. Na República Checa decorria um debate político interno em curso sobre a possível introdução dos exames nacionais como instrumento de melhoria da qualidade do ensino.

Eurydice, a expressão “exames nacionais” designa uma modalidade específica da avaliação dos alunos que consiste na “realização, à escala nacional, de testes normalizados e provas organizadas a nível central” (p.7) que visava produzir uma análise comparativa da evolução, objetivos e organização dos exames nacionais nos países da rede⁷. O estudo abrangeu os exames nacionais de avaliação sumativa e os de avaliação formativa, obrigatórios, facultativos ou por amostragem. Analisou os objetivos, as utilizações relacionadas com o percurso escolar individual dos alunos (atribuição de diplomas, encaminhamento ou ajuda à aprendizagem) e os resultados agregados de grupos de alunos (para a avaliação das escolas, dos professores, das autoridades locais, ou no controlo do sistema educativo no seu todo). O ano letivo de referência do estudo é o de 2008/2009 e a informação coligida diz respeito aos níveis de ensino CITE 1 (1.º e 2.º ciclos) e CITE 2 (3.º ciclo).

Para efeitos desse estudo, os diferentes tipos de exames nacionais realizados na Europa foram divididos em três grandes categorias (Eurydice, 2009, p.8):

- Na primeira, foram incluídos os exames que visam a avaliação global do rendimento escolar individual dos alunos no final de um ano letivo ou de um determinado ciclo de ensino e têm um impacto significativo nos seus percursos escolares. A literatura especializada atribui-lhes a designação de “exames sumativos” ou “exames de avaliação da aprendizagem”. Os resultados são utilizados na atribuição de diplomas ou na tomada de decisões relevantes no que respeita, por exemplo, ao encaminhamento, à escolha das escolas ou à transição para o ano subsequente.
- O objetivo do segundo grupo diferenciado de exames nacionais consiste, primordialmente, na supervisão e avaliação das escolas e/ou dos sistemas educativos no seu todo. Neste contexto, os conceitos de “supervisão” e “avaliação” remetem para o processo de recolha e análise de informações tendo em vista a verificação do desempenho relativamente aos objetivos e, sempre que necessária, a introdução de medidas corretivas. Os resultados destes exames nacionais são utilizados como indicadores da qualidade do ensino e do desempenho dos professores, bem como da eficácia global das políticas e práticas educativas.
- A principal finalidade do um terceiro grupo de exames nacionais é a ajuda no processo de aprendizagem individual de cada aluno através da identificação das suas necessidades específicas de aprendizagem e da conseqüente adaptação do ensino. Estes exames estão centrados na noção de “avaliação para aprendizagem” e podem ser genericamente designados como “avaliações formativas”.

Relativamente a este terceiro grupo, em 2008/2009, os exames nacionais para deteção de dificuldades de aprendizagem individuais (fins formativos) eram organizados em 12 países ou regiões (Figura 4.2.): Bélgica (Comunidade francófona), Dinamarca, Irlanda, França, Chipre, Luxemburgo, Hungria, Suécia, Reino Unido (Inglaterra e Escócia), Islândia e Noruega. Estes exames podiam ser obrigatórios, como na Hungria, Suécia e Noruega, ou facultativos, como no Reino Unido (Inglaterra e Escócia). Em França, desde 2007, as avaliações de diagnóstico no CITE 1 passaram a ser facultativas, contudo os exames de diagnóstico no início do CITE 2 mantiveram-se obrigatórios. Na Figura 4.2. destaca-se ainda que a Estónia, Irlanda, Itália, Letónia, Polónia e Portugal procuravam monitorizar o sistema educativo através dos exames que conferiam também a atribuição de um diploma. Para a Bulgária, a Itália e a Eslovénia, os mesmos exames

⁷ Neste estudo não foram considerados os testes de deteção de problemas de desenvolvimento, a que certas crianças são submetidas no início da escolaridade obrigatória, nem os exames de admissão a escolas secundárias especializadas no ensino de determinadas disciplinas específicas. Também não foram alvo de análise os vários tipos de orientações normalizadas e outros instrumentos destinados a ajudar os professores na aplicação de modalidades de avaliação dos alunos distintas dos exames nacionais.

nacionais tinham por finalidade a monitorização ao nível da escola e do sistema. Os exames na Bélgica (Comunidade francófona), Áustria e Eslovénia procuravam identificar as dificuldades de aprendizagem individuais e monitorizar o desempenho do ensino.

Figura 4.2. Principais finalidades dos exames nacionais normalizados (níveis CITE 1 e 2, 2008/2009)



Fonte: Eurydice.

Notas adicionais

França: Realiza-se, no final do CITE 2, um exame escrito com conteúdos normalizados a nível nacional que abrange várias disciplinas e tem em vista a atribuição do diploma nacional (*brevet*). Apesar de existirem procedimentos definidos a nível central para a realização e classificação do exame, este não pode ser considerado um exame normalizado a nível nacional, dada a grande variedade de práticas adoptadas na classificação e interpretação dos resultados.

Polónia e Islândia: Um ou mais exames nacionais têm objectivos igualmente importantes.

Nota explicativa

Apenas a principal finalidade de cada exame nacional está indicada na figura. Os países são distribuídos por mais de uma categoria se realizam vários exames com distintos objectivos principais. Para mais informações sobre cada exame nacional e respectivo objectivo principal, consultar os anexos.

Fonte: Eurydice, 2009, p. 15

Os anos de escolaridade sujeitos a exames nacionais variam consideravelmente entre países (Figura 4.3.). Dinamarca, Malta e Reino Unido (Escócia) são os países com mais exames nacionais e que abrangem maior número de anos de escolaridade. O Reino Unido (Inglaterra) e a França podem ser igualmente considerados como países com a prática generalizada de exames nacionais, realizando sete e seis, respetivamente. Bélgica (Comunidade flamenga), Alemanha, Espanha, Chipre, Países Baixos, Eslováquia e Reino Unido (Irlanda do Norte) organizam um único exame nacional no último ano dos níveis CITE 1 e 2, durante a escolaridade obrigatória. A maioria dos restantes países europeus realiza exames nacionais em dois ou três anos de escolaridade específicos durante toda a escolaridade obrigatória. Nesta altura era este o modelo considerado predominante na Europa.

Figura 4.3. Número e tipo de exames nacionais e anos de escolaridade em que se realizam (níveis CITE 1 e 2, 2008/2009).

| | EO | EA | EF | Número de exames e anos de escolaridade em que se realizam | | EO | EA | EF | Número de exames e anos de escolaridade em que se realizam |
|-------|----|----|---------|---|--------|--------|----|---|--|
| BE fr | 1 | | | 6.º ano do CITE 1 | HU | 3 | | | 4.º, 6.º e 8.º anos |
| BE de | | | | – | MT | 8 | | | 4.º, 5.º e 6.º anos do CITE 1; 1.º e 5.º anos do ensino secundário |
| BE nl | | 2 | | 6.º e 8.º anos | | | 2 | | 6.º ano do CITE 1; fim do ensino secundário |
| BG | 3 | | | 4.º, 5.º e 6.º anos | NL | | | 1 | Último ano do CITE 1 |
| CZ | | | | – | AT | | 2 | | 4.º e 8.º anos |
| DK | 10 | | | Entre os 2.º e 8.º anos | PL | 2 | | | 6.º ano do CITE 1; 3.º ano do CITE 2 |
| | 1 | | | 9.º ano | PT | 3 | | | 4.º, 6.º e 9.º anos |
| DE | 1 | | | 9.º ano | RO | | 1 | | 4.º ano |
| EE | | 2 | | 3.º e 6.º anos | | 2 | | | 7.º e 8.º anos |
| | 1 | | | 9.º ano | | | | 1 | 6.º ano |
| IE | 3 | | | Fim do 1.º ano/início do 2.º; fim do 4.º ano ou início do 5.º; 3.º ano do ensino pós primário | SI | 1 | | | 9.º ano |
| | | 2 | | 2.º e 6.º anos | SK | 1 | | | 9.º ano |
| EL | | | | – | FI | | 2 | | 6.º e 9.º anos |
| ES | | 1 | | 4.º ano do CITE 1 | SE | 3 | | | 3.º, 5.º e 9.º anos |
| FR | | 4 | | Dois no final do CITE 1 e dois no final da escolaridade obrigatória | | UK-ENG | 2 | | |
| | | | 1 | 3.º ano do CITE 1 (conhecido como "CE2") | | | 5 | | 3.º, 4.º, 5.º, 7.º e 8.º anos |
| | 1 | | | 1.º ano do CITE 2 | UK-WLS | | | | – |
| IT | | 3 | | Dois no 5.º ano do CITE 1; um no 1.º ano do CITE 2 | UK-NIR | | | 1 | 6.º ano |
| | 1 | | | 3.º ano do CITE 2 | UK-SCT | | | 6 | Cinco exames do banco nacional de exames para alunos de 5-14 anos e um exame no 4.º ano do ensino secundário |
| CY | 1 | | 6.º ano | | | 4 | | 3.º, 5.º e 7.º anos do CITE 1; 2.º ano do ensino secundário | |
| LV | 3 | | | 3.º, 6.º e 9.º anos | IS | 2 | | | 4.º e 7.º anos |
| LT | | 2 | | Todos os anos, alternativamente nos 4.º e 8.º anos ou nos 6.º e 10.º anos | LI | | | | – |
| | | | 1 | 10.º ano | NO | 4 | | | 2.º, 5.º, 8.º e 10.º anos |
| LU | 1 | | | 3.º e 6.º anos do CITE 1 e 5.º ano do ensino secundário | | | | | |

EO = exames obrigatórios EA = exames por amostragem EF = exames facultativos

Fonte: Eurydice.

Notas adicionais

Bélgica (BE fr): Os exames obrigatórios dos 2.º e 5.º anos do CITE 1 e do 2.º ano do ensino secundário foram adiados para o ano lectivo de 2009/2010.

Irlanda: Os exames por amostragem são realizados de 5 em 5 anos. Os mais recentes ocorreram no ano lectivo de 2008/2009.

Espanha: O exame no 4.º ano do CITE 1 é levado a cabo, pela primeira vez, no ano lectivo de 2008/2009. Um segundo exame, no 2.º ano do CITE 2, será administrado, pela primeira vez, no ano lectivo de 2009/2010. Estes dois exames serão realizados de 3 em 3 anos. Complementarmente, as Comunidades Autónomas realizarão exames obrigatórios para todos os alunos dos mesmos anos de escolaridade.

Fonte: Eurydice, 2009, p.21

Com o aumento da escolaridade obrigatória em muitos dos países (Figura 4.4.), com uma aposta mais clara na equidade e qualificação das aprendizagens e com uma maior diversificação de trajetos escolares e de ofertas formativas, também o panorama avaliativo se alterou.

Figura 4.4. Duração da escolaridade obrigatória nos países da Europa, 2015/2016⁸

| | Full-time education/schooling | | | | | | | | | | | Additional compulsory part-time |
|-----------------|-------------------------------|--------------------|--------------------|---|------------|---------------------|----|----|---------------------|------------|---------------------|---------------------------------|
| | Starting age | | | | Ending age | | | | Duration (in years) | Ending age | | |
| | 4 | 5 | 6 | 7 | 14 | 15 | 16 | 17 | | | 18 | |
| BE fr | | | 6 | | | 15 | | | | | 9 | 18 |
| BE de | | | 6 | | | 15 | | | | | 9 | 18 |
| BE nl | | | 6 | | | 15 | | | | | 9 | 18 |
| BG | | | | 7 | | | 16 | | | | 9 | na |
| CZ | | | 6 | | | 15 | | | | | 9 | na |
| DK | | | 6 | | | | 16 | | | | 10 | na |
| DE (12 Länder) | | | 6 | | | 15 | | | | | 9 | 18 |
| DE (5 Länder) | | | 6 | | | | 16 | | | | 10 | 19 |
| EE | | | | 7 | | | 16 | | | | 9 | na |
| IE | | | 6 | | | | 16 | | | | 10 | na |
| EL | | 5 | 6 | | | 15 | | | | | 10 | na |
| ES | | | 6 | | | | 16 | | | | 10 | na |
| FR | | | 6 | | | | 16 | | | | 10 | na |
| HR | | 6 | 7 | | | 15 | | | | | 9 | na |
| IT | | | 6 | | | | 16 | | | | 10 | na |
| CY | 4 years + 8 months | | 5 years + 8 months | | | 15 | | | | | 10 years + 4 months | na |
| LV | | 5 | | 7 | | | 16 | | | | 11 | na |
| LT | | | | 7 | | | 16 | | | | 9 | na |
| LU | 4 | | 6 | | | | 16 | | | | 12 | na |
| HU | | 5 | 6 | | | | 16 | | | | 11 | na |
| MT | | 5 | | | | | 16 | | | | 11 | na |
| NL | | 5 | 6 | | | | | 18 | | | 13 | na |
| AT | | | 6 | | | 15 | | | | | 9 | na |
| PL | | 5 | 6 | | | | 15 | | | | 10 | 18 |
| PT | | | 6 | | | | | 18 | | | 12 | na |
| RO | | | 6 | | | | 17 | | | | 11 | na |
| SI | | | 6 | | | 15 | | | | | 9 | na |
| SK | | | 6 | | | | 16 | | | | 10 | na |
| FI | | | | 7 | | | 16 | | | | 9 | na |
| SE | | | | 7 | | | 16 | | | | 9 | na |
| UK-ENG | | 5 | | | | | 16 | | | | 11 | 18 |
| UK-WLS | | 5 | | | | | 16 | | | | 11 | na |
| UK-NIR | 4 | | | | | | 16 | | | | 12 | na |
| UK-SCT | | 5 | | | | | 16 | | | | 11 | na |
| BA | | 5 | 6 | | | | 15 | | | | 10 | na |
| CH (2 cantons) | | | 6 | | | 15 | | | | | 9 | na |
| CH (7 cantons) | | 5 | 6 | | | 15 | | | | | 10 | na |
| CH (17 cantons) | 4 | | 6 | | | 15 | | | | | 11 | na |
| IS | | | 6 | | | | 16 | | | | 10 | na |
| LI | | | 6 | | | 15 | | | | | 9 | na |
| ME | | | 6 | | | 15 | | | | | 9 | na |
| MK * | | 5 years + 7 months | | | | 16 | 17 | 18 | | | 11/12/ 13 | na |
| NO | | | 6 | | | | 16 | | | | 10 | na |
| RS | | 5 years + 5 months | 6 years + 6 months | | | 14 years + 5 months | | | | | 9 years | na |
| TR | | | 5 years + 6 months | | | 17 years + 6 months | | | | | 12 | na |

■ ISCED 2011 level 0 ■ ISCED 2011 level 1 | na Not applicable

* Former Yugoslav Republic of Macedonia: ISO code 3186. Provisional code which does not prejudice in any way the definitive nomenclature for this country, which will be agreed following the conclusion of negotiations currently taking place on this subject at the United Nations.

Fonte: Eurydice, 2015, p.4

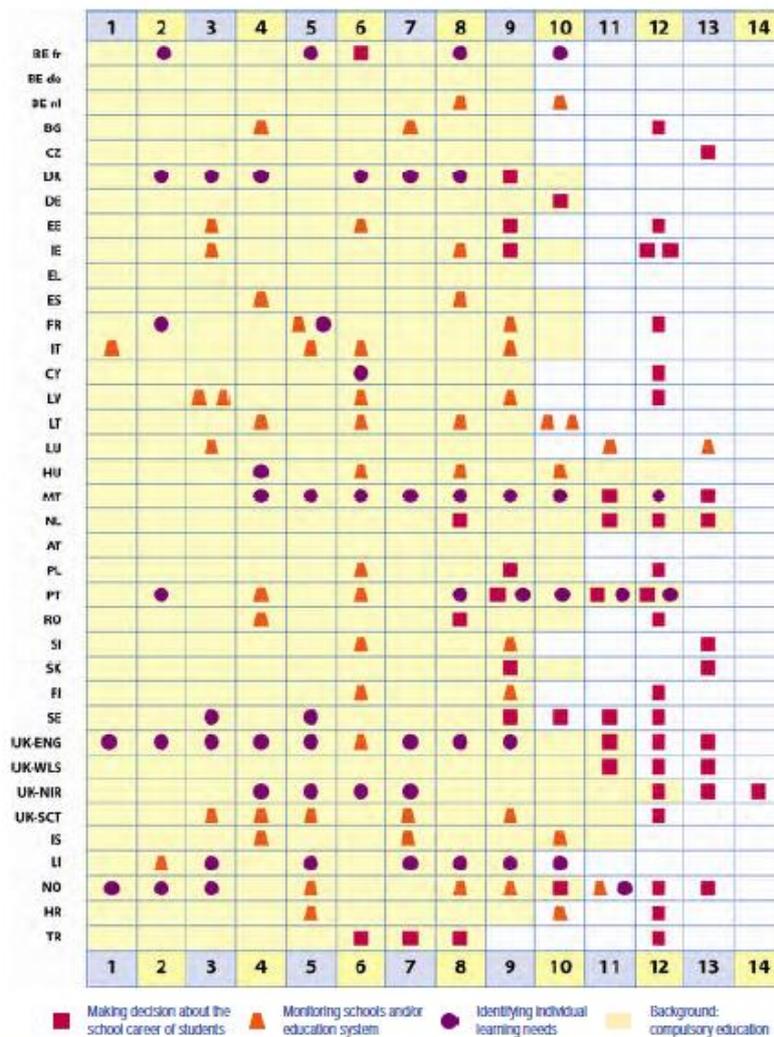
Procurou-se, então, a melhoria dos resultados ao nível da escolaridade obrigatória para os jovens de 15 anos que apresentavam dificuldades na leitura, na matemática e nas ciências, em particular e, mais genericamente, na preparação dos jovens para a sociedade do conhecimento do século XXI.

⁸ Eurydice. *Compulsory education in Europe – 2015/16*. Disponível em: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:Compulsory_education_in_Europe_%E2%80%93_2015/16
Eurydice. *The Structure of the European Education Systems Schematic Diagrams – Facts and Figures 2015/16*. Disponível em: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:The_Structure_of_the_European_Education_Systems_2015/16:_Schematic_Diagrams

Houve, assim, a aplicação de políticas educativas especialmente orientadas para a obtenção de informações fiáveis sobre o desempenho dos alunos. De registar que os exames nacionais se afirmaram, nas duas últimas décadas, como um importante instrumento de medição do sucesso escolar. Também houve uma maior aposta na autoavaliação e em provas de aferição de cariz formativo.

A maioria dos países usa os resultados dos alunos em testes externos em conjunto com os resultados de procedimentos avaliativos internos, a fim de monitorizar o desempenho de seus sistemas educativos (Eurydice, 2012). Mais de metade dos países europeus, em 2010/2011, administraram os exames nacionais a alunos de modo a acompanhar o seu desempenho escolar e também para obter informações de aferição e de medidas para a qualificação e melhoria do seu sistema educativo (Figura 4.5.).

Figura 4.5. Tipos de testes nacionais e anos de escolaridade em que são ministrados, 2010/2011



Source: Eurydice.

Explanatory note

Only the main aim of each national test is represented in the Figure.

Fonte: Eurydice, 2012

Em Portugal, em 2011/2012 e em 2012/2013 foram introduzidos exames nacionais (de Português, Língua Materna, e Matemática), nos 4.º e 6.º anos de escolaridade (CITE 1),

respetivamente, para substituir os testes de proficiência anteriores, de cariz formativo, de aferição e monitorização do sistema educativo. Desde 2010 que, posteriormente à elaboração das provas, eram feitos e publicados relatórios que mostravam o desempenho escolar dos alunos em competências básicas, tendências de desempenho, fatores que contribuía para o insucesso, abordagens eficazes a utilizar para a melhoria dos níveis de desempenho. De modo semelhante, a maioria dos países europeus publicava relatórios nacionais que eram, em muitos casos, complementados por relatórios que tinham como base os resultados de pesquisas internacionais, a saber: PISA, TIMSS e PIRLS (Eurydice, 2015). Apenas na Bulgária, Alemanha, Grécia e Bósnia Herzegovina não houve registo de relatórios nacionais sobre o desempenho escolar dos alunos nas competências básicas. Os desempenhos na Língua Materna e na Matemática eram analisados com muito mais frequência do que em Ciências. Na área das Ciências, apenas um terço dos países produziu relatórios com base em fontes nacionais de informação. Um número igual de países confiava apenas nos resultados de inquéritos internacionais (PISA), aliás nesta altura, um terço dos países baseava os seus relatórios nacionais apenas nos resultados de inquéritos internacionais.

Segundo o relatório: “*Synergies for better learning - An international perspective on Evaluation and Assessment*” (OCDE, 2013) enquanto *internal assessment or school-based assessment* são avaliações internas de escolas elaboradas pelos próprios professores; *external assessment or standardised assessment* são avaliações externas padronizadas, projetadas fora do âmbito das escolas.

No relatório “*Education at a Glance 2015*” (OCDE, 2015) faz-se a distinção entre dois conceitos muito utilizados em diferentes relatórios estatísticos de análise e comparabilidade internacional: *exames nacionais (national examinations)* e *provas de aferição nacional (national assessments)*.

Os exames nacionais, que se aplicam à quase totalidade dos alunos, são testes padronizados que procuram aferir o que cada aluno sabe ou é capaz de fazer. Têm uma consequência formal, um impacto na progressão do aluno e são mais comuns a partir do CITE 3 (3.º CEB) (Eurydice, 2015).

Por sua vez, as provas de aferição nacional predominam no CITE 1 (1.º e 2.º CEB) e não têm impacto direto na classificação final e consequente progressão do aluno (Eurydice, 2015).

4.2. Avaliação externa e mecanismos de aferição

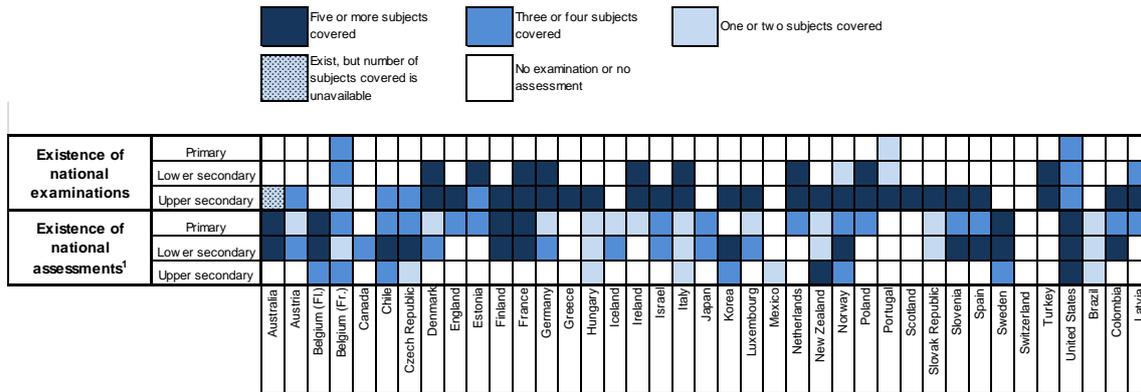
Segundo a publicação “*Education at a Glance 2015*” (OCDE, 2015), os exames nacionais predominam no nível secundário (31 países), enquanto as aferições nacionais são mais comuns no CITE 1 (32 países) e CITE 2 (28 países) (Figura 4.6.)⁹.

Três países realizam exames nacionais no CITE 1, 14 países no CITE 2 e 31 países no CITE 3.

⁹ Ver quadro comparativo sobre a avaliação em diferentes países no Apêndice C.

Figura 4.6. Áreas testadas na avaliação e aferição nas escolas públicas, 2015

Na generalidade dos programas



¹. Número de disciplinas sujeitas a avaliação (as disciplinas poderão ser avaliadas por meio de sistema rotativo)

Fonte: OECD. Tables D6.2a, D6.2b, D6.2c, D6.6a, D6.6b, D6.6c, D6.10a, D6.10b, D6.10c, D6.12a, D6.12b, D6.12c, D7.2 and D7.7, in www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.html

Dados provenientes de exames e outras aferições finais e nacionais, inspeções de escola, autoavaliações e outros relatórios de escolas, recolhidos sistematicamente, englobam a avaliação da qualidade e da eficácia da educação (Figura 4.6.): dos programas ou projetos, docentes, incluindo professores, educadores e dirigentes escolares, escolas e sistemas educativos. A maioria dos países utiliza uma combinação destes mecanismos para uma maior responsabilização de todos os intervenientes.

Enquanto vinte e oito países têm avaliações nacionais a nível central no CITE 2, 11 não têm qualquer tipo de avaliação nacional neste nível.

As avaliações de aferição nacional são mais comuns no CITE 1 (32 países), embora o número de áreas disciplinares abrangido seja maior no CITE 2. As disciplinas mais comumente avaliadas em provas nacionais são leitura, escrita/ literatura e matemática.

As avaliações nacionais no CITE 2 (Figura 4.7.) têm como efeitos comuns fornecer aos professores um diagnóstico do aluno (17 países), avaliar o seu desempenho escolar (16 países) e fornecer aos pais um *feedback* de cariz formativo (14 países) (Eurydice, 2015, p.475).

4.2.1. Dados sobre exames nacionais

Exames nacionais/centrais que se aplicam a quase todos os estudantes são testes padronizados do que se espera que os alunos saibam fazer. Têm uma consequência formal e um impacto sobre a sua elegibilidade em progredir para um nível mais elevado de educação ou de modo a completar um grau de ensino. Exames nacionais são predominantes no CITE 3, enquanto avaliações de aferição nacional são mais frequentes no CITE 1. Três dos 39 países relataram ter exames nacionais no CITE 1 (Portugal, Bélgica Francófona e EUA, 14 países referiram ter exames nacionais no CITE 2 e 31 países mencionaram ter exames nacionais no CITE 3). Apenas oito países comunicaram que não tinham exame nacional no CITE 3 (Eurydice, 2015, p.476).

Vinte e três países informaram que é obrigatório para as escolas públicas participarem na aferição e avaliação através de exames nacionais no nível secundário e 17 países informaram que as escolas privadas dependentes do governo também participam nos exames nesse nível. Vinte e quatro países informaram que 100% de todas as escolas públicas participam em exames nacionais e cinco outros países relataram que têm entre 76% e 99% de participação das escolas. Dezassete países informaram que todas as escolas privadas subvencionadas pelo Estado participam na avaliação nacional, por meio de exames, e mais três países relataram que entre 76% e 99% das escolas privadas dependentes do estado participam. Mesmo nos casos da Inglaterra, Finlândia e Polónia, onde não é obrigatório participar nos exames nacionais, a grande maioria das escolas e dos estudantes tende a fazê-los (Eurydice, 2015, p.476)¹⁰.

Os exames nacionais são padronizados a vários níveis, sendo a maioria (26 países) a nível central. Em cinco países é a nível estadual. Além disso, os exames cobrem uma ampla gama de disciplinas e de áreas. No nível secundário, todos os 30 países testam nos exames a leitura e escrita/literatura; matemática (29 países; a Bélgica [Comunidade francesa] é a única entidade subnacional que não avalia); outras línguas (27 países); ciências naturais (26 países); e estudos sociais (26 países). Artes (17 países), tecnologia da informação e comunicação (TIC) e da tecnologia (14 países cada). Religião (10 países), educação física, e habilidades práticas e de formação profissional (9 países cada), e outras disciplinas (6 países) (Figura 4.6.).

O número de disciplinas e de áreas avaliado em exames nacionais varia de 9 a 12 na Dinamarca, Inglaterra, França, Alemanha, Grécia, Irlanda, Israel, Itália, Luxemburgo, Nova Zelândia, Escócia, República Eslovaca e Eslovénia, a dois ou três na Áustria, Bélgica (Comunidade francesa), a República Checa, a Estónia e os Estados Unidos da América¹¹.

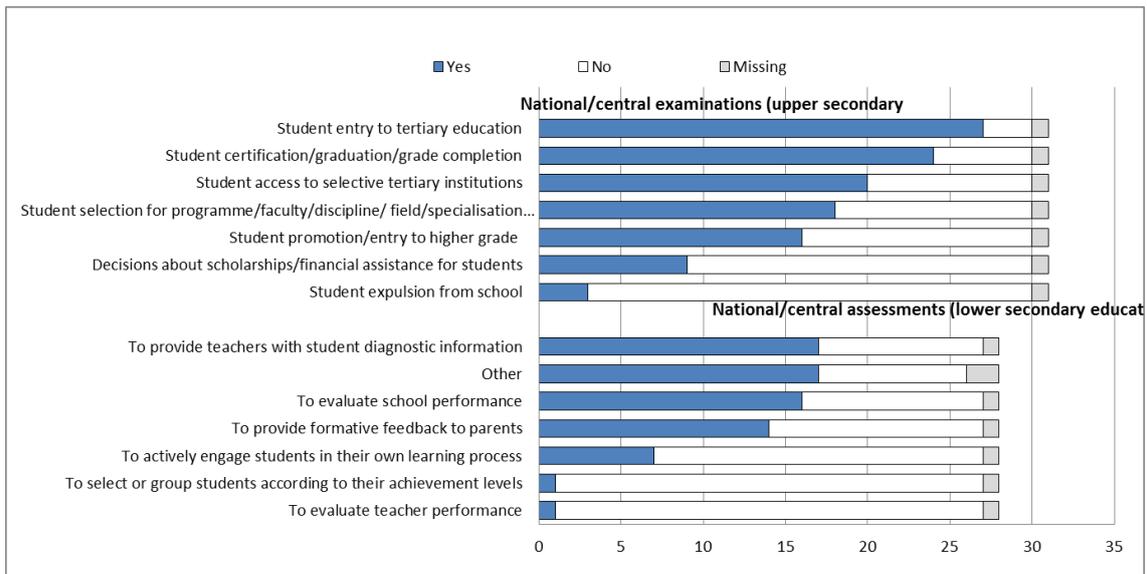
Embora todos os alunos sejam avaliados em 22 dos 30 países na área da leitura e escrita/literatura, em seis dos restantes países os alunos podem escolher ser ou não avaliados nesta área, enquanto na Noruega apenas os alunos selecionados são testados nas áreas pretendidas. Por outro lado, 16 dos 26 países que têm exame em ciências naturais permitem aos seus alunos decidir se querem ou não fazer o teste. Em seis países todos os alunos são avaliados nesta área, enquanto na Dinamarca, Itália e Noruega apenas os alunos selecionados são avaliados. Doze dos 29 países testam todos os alunos na área da matemática, enquanto 12 países dão a escolher aos seus alunos se querem ser avaliados ou não. Quatro países testam só os alunos selecionados (Eurydice, 2015, p.476).

Segundo o relatório internacional “*Education at a Glance 2015*” (Figura 4.7.) exames nacionais no CITE 3 têm como efeitos comuns a determinação da entrada do estudante no ensino superior (27 países) e a certificação do aluno, graduação ou conclusão de ano (24 países).

¹⁰ Para saber mais, ver *online* Tabelas D6.1.c e D6.2.c da publicação “*Education at a Glance 2015*”.

¹¹ Para saber mais, ver *online* Tabela D6.2.c da publicação “*Education at a Glance 2015*”.

Figura 4.7. Principais objetivos e finalidades dos exames nacionais/centrais e outros tipos de avaliação/aferição, 2015



Os objetivos e decisões estão apresentados em ordem decrescente pelo número de países que reportaram usar exames nacionais e outros tipos de aferição.

Fonte: OECD. Tables D6.1c and D6.5b. in www.oecd.org/education/education-at-a-glance19991487.htm

Os resultados dos exames nacionais geralmente incluem informação contextual e as características da população escolar são, muitas vezes, correlacionadas com o desempenho escolar do aluno (OCDE, 2013). Tal permite fazer comparações tendo em conta as características das escolas e da população escolar. Neste âmbito, dez países indicam que os resultados estão correlacionados pelo contexto. Com a exceção da Finlândia e da República Eslovaca (nível secundário superior) os países não comunicam os resultados que permitam organizar um *ranking* das escolas. Na verdade, em alguns países são tomadas medidas de forma a proibir ou impedir um *ranking* das escolas.

Trinta países relataram que os resultados de exames nacionais são partilhados diretamente com outros, para além das autoridades educativas. "Outros" incluem os dirigentes escolares (28 países), professores (22 países), pais (20 países) e alunos (29 países). Vinte e cinco países relataram partilhar os resultados diretamente com os meios de comunicação social e público em geral.

Entre 2009 e 2015 não houve alterações significativas no número de países que relataram a realização de exames nacionais no CITE 1 (*Education at a Glance 2011*).

A Comunidade francófona da Bélgica estabeleceu exames no CITE 2 em 2011, só os tornando obrigatórios em 2013. Relativamente a 2009, aumentou o número de países que em 2015 realizam exames nacionais no nível secundário (ver *Education at a Glance 2011*). Na Áustria, os exames nacionais foram introduzidos neste nível em 2014/15 para os programas gerais e em 2015/16 serão introduzidos para programas vocacionais. A Comunidade francófona da Bélgica e a República Checa introduziram exames neste nível em 2011. A Espanha e a Turquia relataram mudanças a nível dos exames

nacionais, por serem agora considerados obrigatórios para todas as escolas ou porque mudou o seu objetivo principal¹².

4.2.2. Dados sobre avaliações de aferição nacional

À semelhança do que se passa com os exames nacionais, as avaliações de aferição nacionais são baseadas em testes padronizados sobre o aproveitamento e desempenho escolar dos alunos. Contudo, os resultados dessas avaliações não têm qualquer impacto sobre a progressão dos alunos na sua escolaridade ou a nível da certificação.

Vinte e oito países têm avaliações de aferição nacionais ou a nível central no CITE 2, enquanto 11 países informaram não ter. Estas avaliações são mais comuns no CITE 1 (32 países) e menos comuns no ensino secundário (13 países).

Na maioria dos países que realizam avaliações de aferição nacionais, todas as escolas são obrigadas a participar. Em dezassete países é obrigatória a participação de todas as escolas públicas e em 14 as escolas privadas subvencionadas pelo Estado também são obrigadas a participar. Numa minoria de países apenas uma amostra das escolas participa. Na Finlândia e nos Estados Unidos da América as avaliações nacionais por amostragem são utilizadas para permitir que a tutela avalie, de forma mais ampla, o desempenho do sistema educativo¹³.

As avaliações nacionais são comumente padronizadas a nível central (22 países), em quatro países a nível estadual, e no Canadá a nível das províncias e territórios. Na maioria dos países (23), as avaliações nacionais são desenvolvidas a nível nacional ou, no caso das federações, a nível do estado ou de províncias (três países). Vinte e um países relataram que as avaliações são classificadas a nível central ou estadual, enquanto quatro países informaram que as avaliações são classificadas localmente, muitas vezes dentro da própria escola. Dois países mencionaram que a responsabilidade pela classificação inclui tanto o nível central como o da escola.

As avaliações nacionais cobrem uma ampla gama de disciplinas, sendo as mais comuns a leitura e escrita/literatura e a matemática. Todos os países que têm avaliações nacionais abrangem estas duas disciplinas no CITE 1, enquanto nos níveis CITE 2 e CITE 3 apenas nove dos dez países as englobam. Outras disciplinas predominantes nestes tipos de avaliação são as ciências naturais (por dois dos três países no CITE 2) e outras línguas (por três de cinco países no CITE 2, e metade dos países no CITE 3)¹⁴.

No CITE 2, em cerca de três quartos dos países as avaliações nacionais testam todos os alunos ao nível da leitura e escrita/literatura (19 de 25 países) e matemática (18 de 25 países), enquanto o outro quarto dos países testa apenas uma seleção/amostra de

¹² Para saber mais, ver *online* Tabelas D6.1.c e D6.4. da publicação “*Education at a Glance 2015*”.

¹³ Para saber mais, ver *online* Gráfico D6.1. e tabelas D6.5. e D6.5.a e c da publicação “*Education at a Glance 2015*”.

¹⁴ Para saber mais, ver *online* Tabelas D6.5.b, D6.5. e D6.5.a e c, D.6.6a e b da publicação “*Education at a Glance 2015*”.

estudantes. O oposto verifica-se no caso das ciências naturais, onde cerca de um terço dos países avalia todos os estudantes (7 de 19 países)¹⁵.

No CITE 2, muitos países relataram que a leitura e escrita/literatura (16 de 25 países) e a matemática (15 de 25 países) são avaliados anualmente, enquanto oito em 25 países comunicaram que essas disciplinas são testadas num sistema de rotatividade. Em nove dos 16 países, ‘outras línguas’ são avaliadas anualmente; em quatro desses 16 países, são avaliadas num sistema de rotatividade e em três países num outro sistema. As restantes disciplinas são avaliadas num sistema de rotatividade.

Os três principais objetivos das avaliações nacionais no CITE 2 são os de fornecer um diagnóstico aos professores sobre o desempenho dos seus alunos (17 países), avaliar o desempenho escolar (16 países) e fornecer *feedback* aos pais (14 países).

Em vinte e cinco países, os resultados das avaliações neste nível mostram o grau de desempenho para o ano mais recente (tendência), 26 países comparam os resultados com outros grupos ou populações escolares e 11 países relacionam os resultados com outros indicadores da qualidade da escola¹⁶.

Em 26 dos 27 países, os resultados das avaliações nacionais são partilhados com o público em geral. Em todos os 26 países, os resultados são partilhados diretamente com os dirigentes escolares e em 22 países diretamente com os professores titulares. Num terço dos países, os dirigentes escolares e os professores titulares recebem os resultados individuais dos alunos. Em 23 países, estes dados são partilhados diretamente com os pais e/ou alunos. Em 24 países, apenas os resultados agregados são partilhados diretamente com os meios de comunicação. Em 10 de 25 países os media ou outros grupos/entidades preparam e divulgam *rankings* das escolas, com base no desempenho do aluno e na média nacional¹⁷.

Apenas alguns países relataram mudanças nas suas avaliações nacionais entre o período de 2011 a 2015. A Áustria introduziu uma avaliação nacional nos CITE 1 e 2 em 2013 e a República Checa estabeleceu uma avaliação em 2011/12 para as suas escolas nos mesmos níveis. A Alemanha também expandiu a sua avaliação nacional (*Ländervergleich*) aos CITE 1 e 2. A República Eslovaca iniciou em 2012 uma avaliação nacional no CITE 1, mas apenas uma pequena amostra de escolas participou neste processo. Na Coreia do Sul, no CITE 1, alargou-se a avaliação a todos os alunos em 1993, em 1998 optou pelo sistema de amostragem, em 2008 reverteu para todos os estudantes e desde 2013 deixou de realizar uma avaliação neste nível. No México, as avaliações nos CITE 1 e 2 foram interrompidas em 2013/14 e retomadas no ano letivo seguinte com um novo esquema chamado *Planea*, atualmente em curso.

¹⁵ Para saber mais, ver *online* Tabelas D6.6. b da publicação “*Education at a Glance 2015*”.

¹⁶ Para saber mais, ver *online* Gráfico D6.2. e Tabela D6.5.b. da publicação “*Education at a Glance 2015*”.

¹⁷ Para saber mais, ver *online* Tabelas D6.7. e D6.8. da publicação “*Education at a Glance 2015*”.

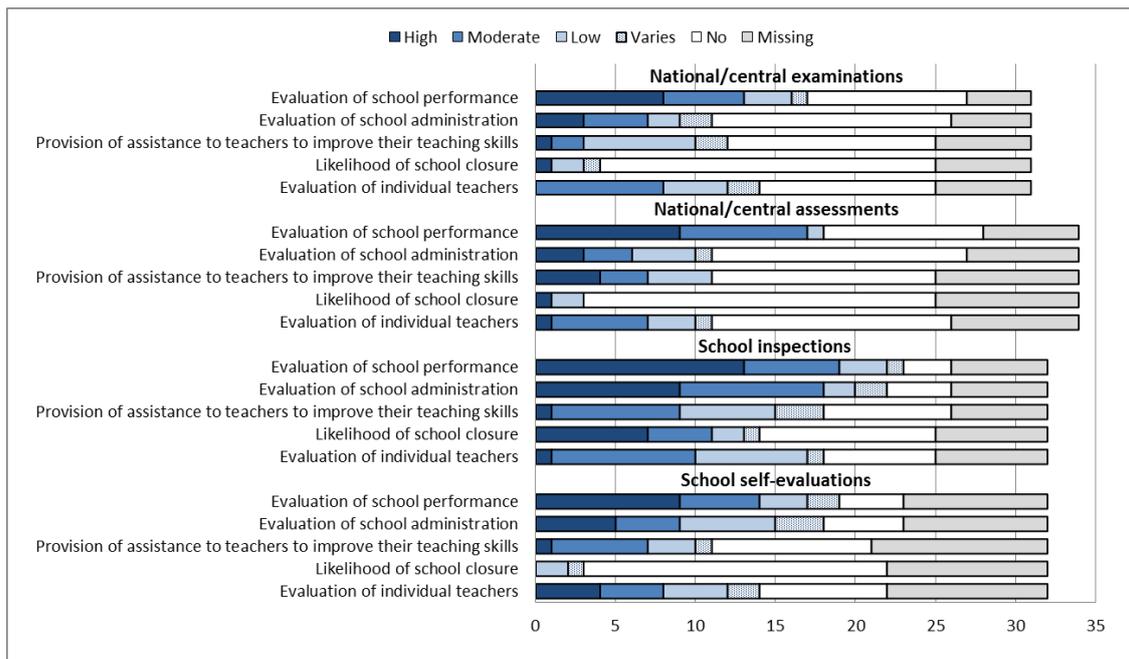
A autoavaliação é, também, uma componente relevante na responsabilização dos intervenientes pela melhoria dos sistemas educativos em 27 países. Em sete países este tipo de avaliação não faz parte do sistema formal de prestação de contas.

Os países utilizam mais frequentemente os resultados dos exames, avaliações, inspeções escolares e autoavaliações das escolas na avaliação do desempenho escolar do que na avaliação de professores e dirigentes escolares (Eurydice, 2015).

4.3. Influência e uso de mecanismos de avaliação e aferição

A Figura 4.8. mostra a influência relativa de quatro mecanismos de avaliação e aferição e como estes afetam cada uma das cinco decisões gerais apresentadas. Embora seja comum que os países informem que exames nacionais, avaliações de aferição nacional, inspeções escolares e a autoavaliação de cada escola têm uma influência considerável sobre a avaliação do desempenho escolar dos alunos e escolas, estes mecanismos e estas atividades são realizados com menos frequência para avaliar os dirigentes escolares e professores.

Figura 4.8. Nível de influência dos diferentes mecanismos de avaliação e aferição, 2015



Actions/Rewards/Sanctions are ranked in descending order of the number of countries reporting that national/central examinations have a high level of influence on these decisions.

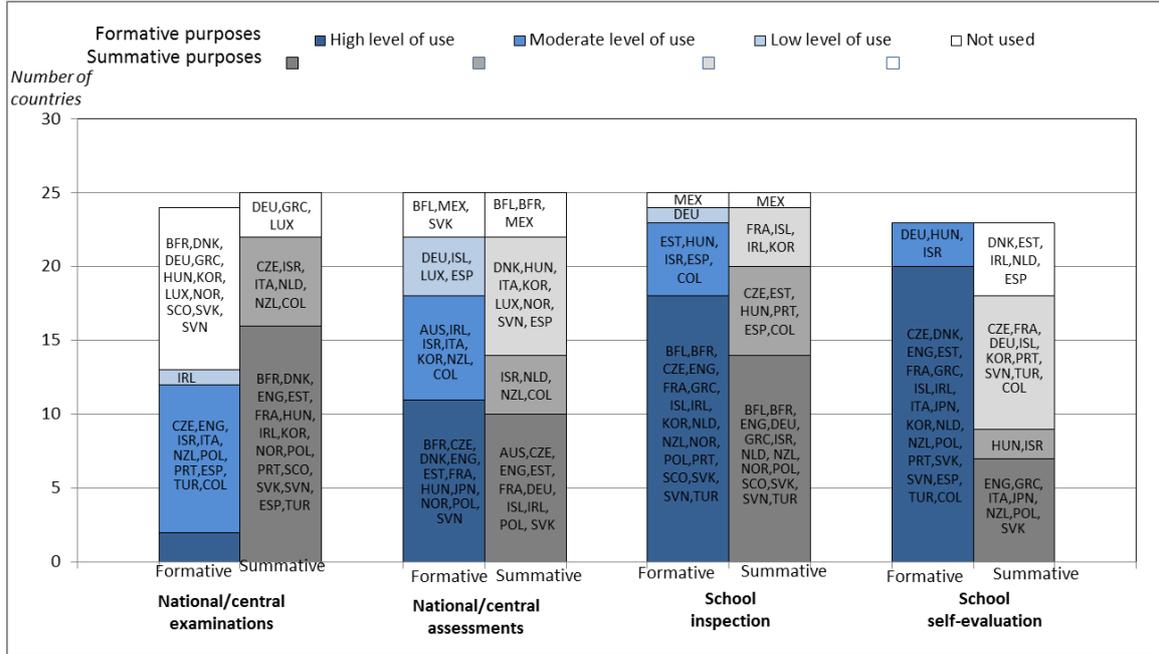
Fonte: OECD, 2015. Table D6.16, in www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm

4.4. Uso sumativo ou formativo

A Figura 4.9. contrasta o modo como os países veem a natureza das avaliações, em geral, como formativa ou sumativa. Avaliações formativas analisam o desempenho e visam obter informações que ajudem a melhorar a eficácia de um professor, de um programa ou de uma escola. São mais relevantes para a comunidade escolar (a nível interno). Avaliações sumativas são muitas vezes realizadas no final de um programa ou

no momento em que os resultados estão disponíveis (a longo prazo). Estão intimamente ligadas à prestação de contas perante a tutela e o público em geral (fora da escola). Exames nacionais são predominantemente vistos como avaliação sumativa por decidirem sobre a matrícula, colocação ou progressão do aluno. As provas de aferição nacional são vistas, quer como formativas, quer como sumativas.

Figura 4.9. Nível do uso formativo e sumativo em atividades de avaliação, 2015



Fonte: OECD. Table D6.18, in www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.html

5. RESULTADOS DOS ALUNOS PORTUGUESES: DADOS ESTATÍSTICOS

No plano nacional, o presente relatório procedeu a uma análise do impacto da avaliação externa nas classificações finais dos alunos nas disciplinas com exame/prova final de ciclo do ensino básico, na série temporal 2005-2015. Realizou-se ainda a comparação entre os resultados das provas de aferição e dos exames/provas finais do ensino básico.

5.1. Classificação final das disciplinas com exame/prova final de ciclo do ensino básico

A classificação final a atribuir às disciplinas do ensino básico com exame/prova final de ciclo é calculada de acordo com a seguinte fórmula arredondada às unidades (Despachos Normativos n.ºs 1/2005, de 5 de janeiro, 6/2012, de 10 de abril, 5/2013, de 8 de abril e 13/2014, de 15 de setembro):

$$\textit{Classificação Final} = 0,7 \times \textit{Classificação Interna} + 0,3 \times \textit{Classificação Externa}$$

Privilegia-se a classificação interna (CI), que corresponde à classificação de frequência atribuída pela escola no final do 3.º período e que reflete a avaliação das aprendizagens do aluno ao longo do ano letivo, em detrimento da classificação externa (CE), que corresponde à classificação do exame/prova de final de ciclo, prova escrita com a duração de 90 minutos acrescida de 30 minutos de tolerância, e que incide sobre as aprendizagens de cada ciclo.

A Tabela 5.1.1., que apresenta o cálculo da classificação final das disciplinas com exame/prova final de ciclo em função das classificações interna e externa obtidas, permite verificar que:

- i) os alunos com classificação interna de nível 1 não obtêm classificação final superior a nível 2 independentemente do resultado obtido na prova (mantêm a classificação interna, caso o resultado seja nível 1 ou 2, ou, sobe para nível 2, caso o resultado seja nível 3, 4 ou 5);
- ii) os alunos com classificação interna de nível 2 obtêm classificação final de nível 2, caso o resultado obtido na prova seja nível 1, 2 ou 3, ou classificação final de nível 3, caso o resultado obtido na prova seja de nível 4 ou 5;
- iii) os alunos com classificação interna de nível 3 obtêm classificação final de nível 2, caso o resultado obtido na prova seja de nível 1, classificação final de nível 3, caso o resultado na prova seja de nível 2 ou 3 ou 4, ou nível 4, caso o resultado da prova seja de nível 5;
- iv) os alunos com classificação interna de nível 4 ou 5 obtêm classificação final de nível 3, 4 ou 5 independentemente do resultado obtido na prova (mantêm a classificação interna, com exceção nos casos em que o par (CI,CE) é (4,1) ou (4,2), sendo a classificação final de nível 3, ou (5,1), (5,2) ou (5,3), sendo a classificação final de nível 4).

Tabela 5.1.1. Classificação final das disciplinas com exame/prova final em função das classificações interna e externa obtidas

| | | Classificação Externa | | | | |
|-----------------------|---|-----------------------|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Classificação Interna | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 |

Fonte: CNE, 2016

A título excepcional, no primeiro ano de aplicação dos exames/provas finais em cada ciclo, atendendo que as provas se realizavam pela primeira vez, a classificação final a atribuir a cada uma das disciplinas integrou a classificação obtida pelo aluno no exame/prova final, com um fator de ponderação de 0,25. Assim, a classificação final foi calculada de acordo com a seguinte fórmula arredondada às unidades:

$$\text{Classificação Final} = 0,75 \times \text{Classificação Interna} + 0,25 \times \text{Classificação Externa}$$

A Tabela 5.1.2., que apresenta o cálculo da classificação final tendo em conta esta ponderação, permite observar que, em comparação com a Tabela 5.1.1., a única alteração a registar é que os alunos com classificação interna superior a nível 2 obtêm também classificação final superior a nível 2 independentemente do resultado obtido na prova. Nesta situação, os alunos mantêm a classificação interna, com exceção nos casos em que o par (CI,CE) é (3,5), sendo classificação final de nível 4, é (4,1), sendo a classificação final de nível 3 ou é (5,1) ou (5,2), sendo a classificação final de nível 4.

Tabela 5.1.2. Classificação final das disciplinas com exame/prova final em função das classificações interna e externa obtidas no primeiro ano de aplicação da prova

| | | Classificação Externa | | | | |
|-----------------------|---|-----------------------|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Classificação Interna | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 |

Fonte: CNE, 2016

Analisando com mais detalhe as situações em que o aluno obtém classificação interna inferior a nível 3, tanto na Tabela 5.1.1. como na Tabela 5.1.2., verifica-se que (i) um aluno com classificação interna de nível 1, independentemente da classificação obtida na avaliação externa, nunca atinge uma classificação final superior a nível 2 e (ii) com classificação interna de nível 2 só obtém classificação final superior a nível 2 se o resultado na avaliação externa for nível 4 ou 5.

Assim, sem perda de generalidade, considerando-se apenas as disciplinas sujeitas a exame/prova final para efeitos de conclusão de ciclo (i) um aluno que obtenha nível 1 na classificação interna em ambas as disciplinas, realiza os exames/provas finais como aluno autoproposto, sendo suficiente a obtenção de nível 3 numa das provas para conseguir pelo menos uma classificação final superior a nível 2 e concluir o ciclo e (ii) um aluno que obtenha na classificação interna de nível 1 numa das disciplinas e nível 2 na outra ou nível 2 em ambas as disciplinas, realiza os exames/provas finais como aluno interno (não podendo optar por realizar a prova como aluno autoproposto nessas disciplinas) e necessita de alcançar pelo menos nível 4 na classificação externa, na(s) disciplina(s) em que a classificação interna é nível 2, para atingir pelo menos uma classificação final superior a nível 2 e concluir o ciclo.

5.2. Efeito da classificação externa na classificação final nas disciplinas com exame/prova final de ciclo nos alunos internos do ensino básico

Segue-se a análise do efeito da avaliação externa na classificação final, por disciplina e ano de escolaridade, aplicando as Tabelas 5.1.1. e 5.1.2. aos respetivos resultados da avaliação interna e externa em todos os anos em que os exames/provas finais se realizaram:

4.º ano – Português

Na Tabela 5.2.1. pode observar-se o número e a percentagem de alunos internos em função da classificação final obtida em Português no primeiro ano de implementação (2013) da prova final do 1.º CEB, na 1.ª fase. Verifica-se que, dos 106 186 alunos que realizaram a prova, (i) 104 170 (98,1%) obtiveram classificação final igual à classificação interna, não tendo havido qualquer efeito do resultado obtido na prova final de ciclo, (ii) 11 alunos subiram um nível na classificação final, relativamente à classificação interna, e (iii) 2 005 (1,9%) desceram um nível devido ao resultado obtido na avaliação externa, embora mantendo sempre uma classificação final superior a nível 2.

Tabela 5.2.1. Classificação interna e externa (N e %) em Português, no 1.º CEB. Alunos internos, 1.ª fase. Portugal 2013

| | | Classificação Externa | | | | | Total |
|-----------------------|---|-----------------------|--------|--------|--------|-----|---------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Classificação Interna | 1 | 44 | 11 | 0 | 0 | 0 | 55 |
| | 2 | 1 361 | 2 578 | 140 | 9 | 0 | 4 088 |
| | 3 | 2 938 | 26 011 | 7 740 | 400 | 2 | 37 091 |
| | 4 | 281 | 14 829 | 22 117 | 4 665 | 69 | 41 961 |
| | 5 | 11 | 1 713 | 10 883 | 9 708 | 676 | 22 991 |
| Total | | 4 635 | 45 142 | 40 880 | 14 782 | 747 | 106 186 |

| | | Classificação Externa | | | | |
|-----------------------|---|-----------------------|--------|--------|-------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Classificação Interna | 1 | 0,04% | 0,01% | 0,00% | 0,00% | 0,00% |
| | 2 | 1,28% | 2,43% | 0,13% | 0,01% | 0,00% |
| | 3 | 2,77% | 24,50% | 7,29% | 0,38% | 0,00% |
| | 4 | 0,26% | 13,97% | 20,83% | 4,39% | 0,06% |
| | 5 | 0,01% | 1,61% | 10,25% | 9,14% | 0,64% |

Fonte: CNE, 2016, a partir dos dados do JNE¹⁸, 2013

¹⁸ PFEB 2013 – Base de dados das Provas Finais dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

Assim, no ano de implementação da prova final de Português no 1.º CEB, o efeito negativo da classificação externa regista-se (i) em 281 alunos, que obtendo nível 4 na classificação interna e tendo conseguido apenas nível 1 na classificação externa, tiveram como resultado uma classificação final de nível 3, e (ii) em 1 724 alunos, que obtendo nível 5 na classificação interna e tendo conseguido apenas nível 1 ou 2 na classificação externa, tiveram como resultado uma classificação final de nível 4.

Caso esta prova não tivesse beneficiado do carácter excecional do fator de ponderação de 0,25 na classificação final, pelo facto de se ter realizado pela primeira vez, 2 938 alunos (2,8%) que obtiveram nível 3 na classificação interna, tendo obtido nível 1 na prova final, passariam para nível 2 na classificação final.

A Tabela 5.2.2. apresenta o número e a percentagem de alunos internos em função da classificação final obtida em Português nos anos seguintes ao da implementação (2014-2015) da prova final do 1.º CEB, na 1.ª fase. Verifica-se que, dos 195 144 alunos que realizaram a prova nesses dois anos, (i) 184 591 (94,6%) obtiveram classificação final igual à classificação interna, não tendo havido qualquer efeito do resultado obtido na prova final de ciclo, (ii) 255 alunos (0,1%) subiram um nível na classificação final, relativamente à classificação interna, e (iii) 10 298 (5,3%) desceram um nível devido ao resultado obtido avaliação externa, em que 9 601 (4,9%) mantiveram uma classificação final superior a nível 2 e 697 (0,4%) desceram a classificação final para nível 2.

Tabela 5.2.2. Classificação interna e externa (N e %) em Português, no 1.º CEB. Alunos internos, 1.ª fase. Portugal 2014-2015

| | | Classificação Externa | | | | | Total |
|-----------------------|---|-----------------------|--------|--------|--------|--------|---------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Classificação Interna | 1 | 28 | 15 | 1 | 0 | 0 | 44 |
| | 2 | 766 | 4 076 | 1 256 | 78 | 0 | 6 176 |
| | 3 | 697 | 21 382 | 38 004 | 9 500 | 176 | 69 759 |
| | 4 | 104 | 4 778 | 35 490 | 39 494 | 2 853 | 82 719 |
| | 5 | 0 | 148 | 4 571 | 23 894 | 7 833 | 36 446 |
| Total | | 1 595 | 30 399 | 79 322 | 72 966 | 10 862 | 195 144 |

| | | Classificação Externa | | | | |
|-----------------------|---|-----------------------|--------|--------|--------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Classificação Interna | 1 | 0,01% | 0,01% | 0,00% | 0,00% | 0,00% |
| | 2 | 0,39% | 2,09% | 0,64% | 0,04% | 0,00% |
| | 3 | 0,36% | 10,96% | 19,47% | 4,87% | 0,09% |
| | 4 | 0,05% | 2,45% | 18,19% | 20,24% | 1,46% |
| | 5 | 0,00% | 0,08% | 2,34% | 12,24% | 4,01% |

Fonte: CNE, 2016, a partir dos dados do JNE¹⁹, 2014 e 2015

Assim, nos anos seguintes à implementação da prova final de Português no 1.º CEB, o efeito negativo da classificação externa regista-se (i) em 697 alunos (0,4%), que obtendo nível 3 na classificação interna e tendo conseguido apenas nível 1 na prova final, tiveram como resultado um classificação final de nível 2, (ii) em 4 882 alunos (2,5%), que obtendo nível 4 na classificação interna e tendo conseguido apenas nível 1 ou 2 na classificação externa, obtiveram uma classificação final de nível 3, e (iii) em 4 719 alunos (2,4%), que obtendo nível 5 na classificação interna e tendo conseguido

¹⁹ PFEB 2014 e PFEB 2015 – Base de dados das Provas Finais dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

apenas nível 2 ou 3 na classificação externa, tiveram como resultado uma classificação final de nível 4.

4.º ano – Matemática

Na Tabela 5.2.3. pode observar-se o número e a percentagem de alunos internos em função da classificação final obtida em Matemática no primeiro ano de implementação (2013) da prova final do 1.º CEB, na 1.ª fase. Verifica-se que, dos 106 053 alunos que realizaram a prova, (i) 105 196 (99,2%) obtiveram classificação final igual à classificação interna, não tendo havido qualquer efeito do resultado obtido na prova final de ciclo, (ii) 96 alunos (0,1%) subiram um nível na classificação final, relativamente à classificação interna, e (iii) 761 (0,7%) desceram um nível devido ao resultado obtido na avaliação externa, embora mantendo sempre um classificação final superior a nível 2.

Tabela 5.2.3. Classificação interna e externa (N e %) em Matemática, no 1.º CEB. Alunos internos, 1.ª fase. Portugal 2013

| | | Classificação Externa | | | | | Total |
|-----------------------|---|-----------------------|--------|--------|--------|-------|---------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Classificação Interna | 1 | 62 | 28 | 0 | 0 | 0 | 90 |
| | 2 | 1 963 | 4 898 | 444 | 46 | 1 | 7 352 |
| | 3 | 2 047 | 21 542 | 12 155 | 2 147 | 49 | 37 940 |
| | 4 | 171 | 6 484 | 17 016 | 12 664 | 831 | 37 166 |
| | 5 | 7 | 583 | 4 659 | 13 785 | 4 471 | 23 505 |
| Total | | 4 250 | 33 535 | 34 274 | 28 642 | 5 352 | 106 053 |

| | | Classificação Externa | | | | |
|-----------------------|---|-----------------------|--------|--------|--------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Classificação Interna | 1 | 0,06% | 0,03% | 0,00% | 0,00% | 0,00% |
| | 2 | 1,85% | 4,62% | 0,42% | 0,04% | 0,00% |
| | 3 | 1,93% | 20,31% | 11,46% | 2,02% | 0,05% |
| | 4 | 0,16% | 6,11% | 16,04% | 11,94% | 0,78% |
| | 5 | 0,01% | 0,55% | 4,39% | 13,00% | 4,22% |

Fonte: CNE, 2016, a partir dos dados do JNE²⁰, 2013

Assim, no ano de implementação da prova final de Matemática no 1.º CEB, o efeito negativo da classificação externa regista-se (i) em 171 alunos, que obtendo nível 4 na classificação interna e tendo conseguido apenas nível 1 na classificação externa, tiveram como resultado uma classificação final de nível 3, e (ii) em 590 alunos, que obtendo nível 5 na classificação interna e tendo conseguido apenas nível 1 (7 alunos) ou nível 2 (583) na classificação externa, tiveram como resultado uma classificação final de nível 4.

Caso esta prova não tivesse beneficiado do carácter excepcional do fator de ponderação de 0,25 na classificação final, pelo facto de se ter realizado pela primeira vez, 2 047 alunos (1,9%) que obtiveram nível 3 na classificação interna, tendo obtido nível 1 na prova final, passariam para nível 2 na classificação final.

A Tabela 5.2.4. apresenta o número e a percentagem de alunos internos em função da classificação final obtida em Matemática nos anos seguintes ao da implementação (2014-2015) da prova final do 1.º CEB, na 1.ª fase. Verifica-se que, dos 195 644 alunos

²⁰ PFEB 2013 – Base de dados das Provas Finais dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

que realizaram a prova nesses dois anos, (i) 173 682 (88,8%) obtiveram classificação final igual à classificação interna, não tendo havido qualquer efeito do resultado obtido na prova final de ciclo, (ii) 182 alunos (0,1%) subiram um nível na classificação final, relativamente à classificação interna, e (iii) 21 780 (11,1%) desceram um nível devido ao resultado obtido avaliação externa, em que 18 998 (9,7%) mantiveram uma classificação final superior a nível 2 e 2 782 (1,4%) desceram a classificação final para nível 2.

Tabela 5.2.4. Classificação interna e externa (N e %) em Matemática, no 1.º CEB. Alunos internos, 1.ª fase. Portugal 2014-2015

| | | Classificação Externa | | | | | Total |
|-----------------------|---|-----------------------|--------|--------|--------|--------|----------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Classificação Interna | 1 | 51 | 23 | 1 | 0 | 0 | 75 |
| | 2 | 3 104 | 9 598 | 1 101 | 89 | 1 | 13 893 |
| | 3 | 2 782 | 36 691 | 25 626 | 4 960 | 91 | 70 150 |
| | 4 | 342 | 11 356 | 31 852 | 26 920 | 1 902 | 72 372 |
| | 5 | 10 | 816 | 6 474 | 23 231 | 8 623 | 39 154 |
| Total | | 6 289 | 58 484 | 65 054 | 55 200 | 10 617 | 195 644 |

| | | Classificação Externa | | | | |
|-----------------------|---|-----------------------|--------|--------|--------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Classificação Interna | 1 | 0,03% | 0,01% | 0,00% | 0,00% | 0,00% |
| | 2 | 1,59% | 4,91% | 0,56% | 0,05% | 0,00% |
| | 3 | 1,42% | 18,75% | 13,10% | 2,54% | 0,05% |
| | 4 | 0,17% | 5,80% | 16,28% | 13,76% | 0,97% |
| | 5 | 0,01% | 0,42% | 3,31% | 11,87% | 4,41% |

Fonte: CNE, 2016, a partir dos dados do JNE²¹, 2014 e 2015

Assim, nos anos seguintes à implementação da prova final de Matemática no 1.º CEB, o efeito negativo da classificação externa regista-se (i) em 2 782 alunos (1,4%), que obtendo nível 3 na classificação interna e tendo conseguido apenas nível 1 na prova final, tiveram como resultado um classificação final de nível 2, (ii) em 11 698 alunos (6,0%), que obtendo nível 4 na classificação interna e tendo conseguido apenas nível 1 ou 2 na classificação externa, obtiveram uma classificação final de nível 3, e (iii) em 7 300 alunos (3,7%), que obtendo nível 5 na classificação interna e tendo conseguido apenas nível 1, 2 ou 3 na classificação externa, tiveram como resultado uma classificação final de nível 4.

6.º ano – Língua Portuguesa/Português

Na Tabela 5.2.5. pode observar-se o número e a percentagem de alunos internos em função da classificação final obtida em Língua Portuguesa no primeiro ano de implementação (2012) da prova final do 2.º CEB, na 1.ª fase. Verifica-se que, dos 111 685 alunos que realizaram a prova, (i) 111 389 (99,7%) obtiveram classificação final igual à classificação interna, não tendo havido qualquer efeito do resultado obtido na prova final de ciclo, (ii) 252 alunos (0,2%) subiram um nível na classificação final, relativamente à classificação interna, e (iii) 44 desceram um nível devido ao resultado obtido na avaliação externa, embora mantendo sempre um classificação final superior a nível 2.

²¹ PFEB 2014 e PFEB 2015 – Base de dados das Provas Finais dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

Assim, no ano de implementação da prova final Língua Portuguesa no 2.º CEB, o efeito negativo da classificação externa regista-se (i) em 3 alunos, que obtendo nível 4 na classificação interna e tendo conseguido apenas nível 1 na classificação externa, tiveram como resultado uma classificação final de nível 3, e (ii) em 41 alunos, que obtendo nível 5 na classificação interna e tendo conseguido apenas nível 2 na classificação externa, tiveram como resultado uma classificação final de nível 4.

Tabela 5.2.5. Classificação interna e externa (N e %) em Língua Portuguesa, no 2.º CEB. Alunos internos, 1.ª fase. Portugal 2012

| | | Classificação Externa | | | | | Total | | | Classificação Externa | | | | |
|-----------------------|---|-----------------------|--------|--------|--------|-------|---------|-----------------------|---|-----------------------|--------|--------|--------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Classificação Interna | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 3 | Classificação Interna | 1 | 0,00% | 0,00% | 0,00% | 0,00% | 0,00% |
| | 2 | 434 | 6 915 | 3 169 | 154 | 1 | 10 673 | | 2 | 0,39% | 6,19% | 2,84% | 0,14% | 0,00% |
| | 3 | 519 | 18 058 | 32 280 | 7 238 | 97 | 58 192 | | 3 | 0,46% | 16,17% | 28,90% | 6,48% | 0,09% |
| | 4 | 3 | 1 029 | 13 458 | 16 417 | 949 | 31 856 | | 4 | 0,00% | 0,92% | 12,05% | 14,70% | 0,85% |
| | 5 | 0 | 41 | 1 481 | 7 544 | 1 895 | 10 961 | | 5 | 0,00% | 0,04% | 1,33% | 6,75% | 1,70% |
| Total | | 957 | 26 045 | 50 388 | 31 353 | 2 942 | 111 685 | | | | | | | |

Fonte: CNE, 2016, a partir dos dados do JNE²², 2012

Caso esta prova não tivesse beneficiado do carácter excecional do fator de ponderação de 0,25 na classificação final, pelo facto de se ter realizado pela primeira vez, 519 alunos (0,5%) que obtiveram nível 3 na classificação interna, tendo obtido nível 1 na prova final, passariam para nível 2 na classificação final.

A Tabela 5.2.6. apresenta o número e a percentagem de alunos internos em função da classificação final obtida em Português nos anos seguintes ao da implementação (2013-2015) da prova final do 2.º CEB, na 1.ª fase. Verifica-se que, dos 314 931 alunos que realizaram a prova nesses três anos, (i) 305 770 (97,1%) obtiveram classificação final igual à classificação interna, não tendo havido qualquer efeito do resultado obtido na prova final de ciclo, (ii) 667 alunos (0,2%) subiram um nível na classificação final, relativamente à classificação interna, e (iii) 8 397 (2,7%) desceram um nível devido ao resultado obtido avaliação externa, em que 7 624 (2,4%) mantiveram uma classificação final superior a nível 2 e 773 (0,3%) desceram a classificação final para nível 2.

Assim, nos anos seguintes à implementação da prova final de Português no 2.º CEB, o efeito negativo da classificação externa regista-se (i) em 773 alunos (0,2%), que obtendo nível 3 na classificação interna e tendo conseguido apenas nível 1 na prova final, tiveram como resultado um classificação final de nível 2, (ii) em 4 8345 alunos (1,4%), que obtendo nível 4 na classificação interna e tendo conseguido apenas nível 1 ou 2 na classificação externa, obtiveram uma classificação final de nível 3, e (iii) em 3 376 alunos (1,1%), que obtendo nível 5 na classificação interna e tendo conseguido

²² ENEB 2012 – Base de dados das Provas Finais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

apenas nível 2 ou 3 na classificação externa, tiveram como resultado uma classificação final de nível 4.

Tabela 5.2.6. Classificação interna e externa (N e %) em Português, no 2.º CEB. Alunos internos, 1.ª fase. Portugal 2013-2015

| | | Classificação Externa | | | | | Total |
|-----------------------|---|-----------------------|--------|---------|--------|-------|---------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Classificação Interna | 1 | 57 | 115 | 14 | 2 | 0 | 188 |
| | 2 | 1 728 | 21 682 | 7 381 | 396 | 2 | 31 189 |
| | 3 | 773 | 61 219 | 91 114 | 17 943 | 253 | 171 302 |
| | 4 | 34 | 4 311 | 38 353 | 41 552 | 3 169 | 87 419 |
| | 5 | 0 | 97 | 3 279 | 15 827 | 5 630 | 24 833 |
| Total | | 2 592 | 87 424 | 140 141 | 75 720 | 9 054 | 314 931 |

| | | Classificação Externa | | | | |
|-----------------------|---|-----------------------|--------|--------|--------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Classificação Interna | 1 | 0,02% | 0,04% | 0,00% | 0,00% | 0,00% |
| | 2 | 0,55% | 6,88% | 2,34% | 0,13% | 0,00% |
| | 3 | 0,25% | 19,44% | 28,93% | 5,70% | 0,08% |
| | 4 | 0,01% | 1,37% | 12,18% | 13,19% | 1,01% |
| | 5 | 0,00% | 0,03% | 1,04% | 5,03% | 1,79% |

Fonte: CNE, 2016, a partir dos dados do JNE²³, 2013 a 2015

6.º ano – Matemática

Na Tabela 5.2.7. pode observar-se o número e a percentagem de alunos internos em função da classificação final obtida em Matemática no primeiro ano de implementação (2012) da prova final do 2.º CEB, na 1.ª fase. Verifica-se que, dos 112 441 alunos que realizaram a prova, (i) 111 856 (99,5%) obtiveram classificação final igual à classificação interna, não tendo havido qualquer efeito do resultado obtido na prova final de ciclo, (ii) 443 alunos (0,4%) subiram um nível na classificação final, relativamente à classificação interna, e (iii) 142 (0,1%) desceram um nível devido ao resultado obtido na avaliação externa, embora mantendo sempre um classificação final superior a nível 2.

Tabela 5.2.7. Classificação interna e externa (N e %) em Matemática, no 2.º CEB. Alunos internos, 1.ª fase. Portugal 2012

| | | Classificação Externa | | | | | Total |
|-----------------------|---|-----------------------|--------|--------|--------|-------|---------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Classificação Interna | 1 | 28 | 18 | 0 | 0 | 0 | 46 |
| | 2 | 5 849 | 16 280 | 1 992 | 164 | 1 | 24 286 |
| | 3 | 2 213 | 22 454 | 17 882 | 5 717 | 278 | 48 544 |
| | 4 | 63 | 2 226 | 8 876 | 12 846 | 2 714 | 26 725 |
| | 5 | 0 | 79 | 938 | 5 866 | 5 957 | 12 840 |
| Total | | 8 153 | 41 057 | 29 688 | 24 593 | 8 950 | 112 441 |

| | | Classificação Externa | | | | |
|-----------------------|---|-----------------------|--------|--------|--------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Classificação Interna | 1 | 0,02% | 0,02% | 0,00% | 0,00% | 0,00% |
| | 2 | 5,20% | 14,48% | 1,77% | 0,15% | 0,00% |
| | 3 | 1,97% | 19,97% | 15,90% | 5,08% | 0,25% |
| | 4 | 0,06% | 1,98% | 7,89% | 11,42% | 2,41% |
| | 5 | 0,00% | 0,07% | 0,83% | 5,22% | 5,30% |

Fonte: CNE, 2016, a partir dos dados do JNE²⁴, 2012

²³ PFEB 2013, PFEB 2014 e PFEB 2015 – Base de dados das Provas Finais dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

Assim, no ano de implementação da prova final de Matemática no 2.º CEB, o efeito negativo da classificação externa regista-se (i) em 63 alunos, que obtendo nível 4 na classificação interna e tendo conseguido apenas nível 1 na classificação externa, tiveram como resultado uma classificação final de nível 3, e (ii) em 79 alunos, que obtendo nível 5 na classificação interna e tendo conseguido apenas nível 2 na classificação externa, tiveram como resultado uma classificação final de nível 4.

Caso esta prova não tivesse beneficiado do carácter excecional do fator de ponderação de 0,25 na classificação final, pelo facto de se ter realizado pela primeira vez, 2 213 alunos (2,0%) que obtiveram nível 3 na classificação interna, tendo obtido nível 1 na prova final, passariam para nível 2 na classificação final.

A Tabela 5.2.8. apresenta o número e a percentagem de alunos internos em função da classificação final obtida em Matemática nos anos seguintes ao da implementação (2013-2015) da prova final do 2.º CEB, na 1.ª fase. Verifica-se que, dos 318 394 alunos que realizaram a prova nesses três anos, (i) 301 989 (94,8%) obtiveram classificação final igual à classificação interna, não tendo havido qualquer efeito do resultado obtido na prova final de ciclo, (ii) 399 alunos (0,1%) subiram um nível na classificação final, relativamente à classificação interna, e (iii) 11 015 (3,4%) desceram um nível devido ao resultado obtido na avaliação externa, em que 5 841 (1,8%) mantiveram uma classificação final superior a nível 2 e 5 174 (1,6%) desceram a classificação final para nível 2.

Tabela 5.2.8. Classificação interna e externa (N e %) em Matemática, no 2.º CEB. Alunos internos, 1.ª fase. Portugal 2013-2015

| | | Classificação Externa | | | | | Total |
|-----------------------|---|-----------------------|---------|--------|--------|--------|----------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Classificação Interna | 1 | 727 | 192 | 3 | 0 | 0 | 922 |
| | 2 | 24 256 | 44 035 | 4 145 | 211 | 2 | 72 649 |
| | 3 | 5 174 | 66 783 | 48 886 | 10 562 | 183 | 131 588 |
| | 4 | 187 | 7 308 | 31 539 | 34 553 | 3 099 | 76 686 |
| | 5 | 2 | 206 | 3 312 | 19 282 | 11 693 | 34 549 |
| Total | | 30 346 | 118 578 | 87 885 | 64 608 | 14 977 | 318 394 |

| | | Classificação Externa | | | | |
|-----------------------|---|-----------------------|--------|--------|--------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Classificação Interna | 1 | 0,23% | 0,06% | 0,00% | 0,00% | 0,00% |
| | 2 | 7,67% | 13,92% | 1,31% | 0,07% | 0,00% |
| | 3 | 1,64% | 21,11% | 15,45% | 3,34% | 0,06% |
| | 4 | 0,06% | 2,31% | 9,97% | 10,92% | 0,98% |
| | 5 | 0,00% | 0,08% | 1,05% | 6,09% | 3,70% |

Fonte: CNE, 2016, a partir dos dados do JNE²⁵, 2013 a 2015

Assim, nos anos seguintes à implementação da prova final de Matemática no 2.º CEB, o efeito negativo da classificação externa regista-se (i) em 5 174 alunos (1,6%), que obtendo nível 3 na classificação interna e tendo conseguido apenas nível 1 na prova final, tiveram como resultado um classificação final de nível 2, (ii) em 7 495 alunos (2,4%), que obtendo nível 4 na classificação interna e tendo conseguido apenas nível 1 ou 2 na classificação externa, obtiveram uma classificação final de nível 3, e (iii) em

²⁴ ENEB 2012 – Base de dados das Provas Finais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

²⁵ PFEB 2013, PFEB 2014 e PFEB 2015 – Base de dados das Provas Finais dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

3 520 alunos (1,1%), que obtendo nível 5 na classificação interna e tendo conseguido apenas nível 1, 2 ou 3 na classificação externa, tiveram como resultado uma classificação final de nível 4.

9.º ano – Língua Portuguesa/Português

Na Tabela 5.2.9. pode observar-se o número e a percentagem de alunos internos em função da classificação final obtida em Língua Portuguesa no primeiro ano de implementação (2005) do exame de 3.º CEB, na 1.ª chamada. Verifica-se que, dos 79 486 alunos que realizaram o exame, (i) 78 887 (99,2%) obtiveram classificação final igual à classificação interna, não tendo havido qualquer efeito do resultado obtido no exame, (ii) 538 alunos (0,7%) subiram um nível na classificação final, relativamente à classificação interna, e (iii) 61 desceram um nível devido ao resultado obtido na avaliação externa, embora mantendo sempre um classificação final superior a nível 2.

Assim, no ano de implementação do exame Língua Portuguesa no 3.º CEB, o efeito negativo da classificação externa regista-se (i) em 5 alunos, que obtendo nível 4 na classificação interna e tendo conseguido apenas nível 1 na classificação externa, tiveram como resultado uma classificação final de nível 3, e (ii) em 56 alunos, que obtendo nível 5 na classificação interna e tendo conseguido apenas nível 2 na classificação externa, tiveram como resultado uma classificação final de nível 4.

Caso este exame não tivesse beneficiado do carácter excecional do fator de ponderação de 0,25 na classificação final, pelo facto de se ter realizado pela primeira vez, 100 alunos (0,1%) que obtiveram nível 3 na classificação interna, tendo obtido nível 1 no exame, passariam para nível 2 na classificação final.

Tabela 5.2.9. Classificação interna e externa (N e %) em Língua Portuguesa, no 3.º CEB. Alunos internos, 1.ª chamada. Portugal 2005

| | | Classificação Externa | | | | | Total |
|-----------------------|---|-----------------------|--------|--------|--------|-------|--------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Classificação Interna | 1 | 0 | 7 | 6 | 1 | 0 | 14 |
| | 2 | 82 | 4 003 | 4 533 | 464 | 2 | 9 084 |
| | 3 | 100 | 11 479 | 29 251 | 8 182 | 65 | 49 077 |
| | 4 | 5 | 673 | 6 116 | 8 199 | 365 | 15 358 |
| | 5 | 0 | 56 | 954 | 4 044 | 899 | 5 953 |
| Total | | 187 | 16 218 | 40 860 | 20 890 | 1 331 | 79 486 |

| | | Classificação Externa | | | | |
|-----------------------|---|-----------------------|--------|--------|--------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Classificação Interna | 1 | 0,00% | 0,01% | 0,01% | 0,00% | 0,00% |
| | 2 | 0,10% | 5,04% | 5,70% | 0,58% | 0,00% |
| | 3 | 0,13% | 14,44% | 36,80% | 10,29% | 0,08% |
| | 4 | 0,01% | 0,85% | 7,69% | 10,32% | 0,46% |
| | 5 | 0,00% | 0,07% | 1,20% | 5,09% | 1,13% |

Fonte: CNE, 2016, a partir dos dados do JNE²⁶, 2005

A Tabela 5.2.10. apresenta o número e a percentagem de alunos internos em função da classificação final obtida em Língua Portuguesa/Português nos anos seguintes ao da implementação (2006-2015) do exame do 3.º CEB, na 1.ª chamada/fase. Verifica-se que, dos 888 123 alunos que realizaram o exame nesses dez anos, (i) 865 077 (97,4%)

²⁶ ENEB 2005 – Base de dados contendo os resultados dos Exames Nacionais do Ensino Básico.

obtiveram classificação final igual à classificação interna, não tendo havido qualquer efeito do resultado obtido no exame, (ii) 3 087 alunos (0,4%) subiram um nível na classificação final, relativamente à classificação interna, e (iii) 24 120 (2,7%) desceram um nível devido ao resultado obtido avaliação externa, em que 20 371 (2,3%) mantiveram uma classificação final superior a nível 2 e 3 749 (0,4%) desceram a classificação final para nível 2.

Assim, nos anos seguintes à implementação do exame de Língua Portuguesa/Português no 3.º CEB, o efeito negativo da classificação externa regista-se (i) em 3 749 alunos (0,4%), que obtendo nível 3 na classificação interna e tendo conseguido apenas nível 1 no exame, tiveram como resultado um classificação final de nível 2, (ii) em 11 589 alunos (1,3%), que obtendo nível 4 na classificação interna e tendo conseguido apenas nível 1 ou 2 na classificação externa, obtiveram uma classificação final de nível 3, e (iii) em 8 782 alunos (1,0%), que obtendo nível 5 na classificação interna e tendo conseguido apenas nível 1, 2 ou 3 na classificação externa, tiveram como resultado uma classificação final de nível 4.

Tabela 5.2.10. Classificação interna e externa (N e %) em Língua Portuguesa/Português, no 3.º CEB. Alunos internos, 1ª chamada/fase. Portugal 2006-2015

| | | Classificação Externa | | | | | Total |
|-----------------------|---|-----------------------|---------|---------|---------|--------|----------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Classificação Interna | 1 | 39 | 78 | 20 | 2 | 0 | 188 |
| | 2 | 3 582 | 53 011 | 28 460 | 2 120 | 11 | 87 184 |
| | 3 | 3 749 | 194 989 | 291 673 | 62 722 | 934 | 554 067 |
| | 4 | 152 | 11 437 | 82 310 | 90 082 | 6 956 | 190 937 |
| | 5 | 5 | 412 | 8 365 | 34 804 | 12 210 | 55 796 |
| Total | | 7 527 | 259 927 | 410 828 | 189 730 | 20 111 | 888 123 |

| | | Classificação Externa | | | | |
|-----------------------|---|-----------------------|--------|--------|--------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Classificação Interna | 1 | 0,00% | 0,01% | 0,00% | 0,00% | 0,00% |
| | 2 | 0,40% | 5,97% | 3,20% | 0,24% | 0,00% |
| | 3 | 0,42% | 21,96% | 32,84% | 7,06% | 0,11% |
| | 4 | 0,02% | 1,29% | 9,27% | 10,14% | 0,78% |
| | 5 | 0,00% | 0,05% | 0,94% | 3,92% | 1,37% |

Fonte: CNE, 2016, a partir dos dados do JNE²⁷, 2006 a 2015

9.º ano – Matemática

Na Tabela 5.2.11. pode observar-se o número e a percentagem de alunos internos em função da classificação final obtida em Matemática no primeiro ano de implementação (2005) do exame de 3.º CEB, na 1.ª chamada. Verifica-se que, dos 79 554 alunos que realizaram o exame, (i) 78 428 (98,6%) obtiveram classificação final igual à classificação interna, não tendo havido qualquer efeito do resultado obtido no exame, (ii) 69 alunos (0,1%) subiram um nível na classificação final, relativamente à classificação interna, e (iii) 1 057 (1,3%) desceram um nível devido ao resultado obtido na avaliação externa, embora mantendo sempre um classificação final superior a nível 2.

²⁷ ENEB 2006, ENEB 2007, ENEB 2008, ENEB 2009 e ENEB 2010 – Base de Dados contendo os resultados dos Exames Nacionais do Ensino Básico. ENEB 2011, ENEB 2012 e ENEB 2013 – Base de dados das Provas Finais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. ENEB 2014 e ENEB 2015 Base de dados das Provas Finais do 3.º ciclo do ensino básico.

Assim, no ano de implementação do exame de Matemática no 3.º CEB, o efeito negativo da classificação externa regista-se (i) em 287 alunos, que obtendo nível 4 na classificação interna e tendo conseguido apenas nível 1 na classificação externa, tiveram como resultado uma classificação final de nível 3, e (ii) em 770 alunos, que obtendo nível 5 na classificação interna e tendo conseguido apenas nível 1 ou 2 na classificação externa, tiveram como resultado uma classificação final de nível 4.

Caso este exame não tivesse beneficiado do carácter excepcional do fator de ponderação de 0,25 na classificação final, pelo facto de se ter realizado pela primeira vez, 5 673 alunos (7,13%) que obtiveram nível 3 na classificação interna, tendo obtido nível 1 no exame, passariam para nível 2 na classificação final.

Tabela 5.2.11. Classificação interna e externa (N e %) em Matemática, no 2.º CEB. Alunos internos, 1ª chamada. Portugal 2005

| | | Classificação Externa | | | | | Total |
|-----------------------|---|-----------------------|--------|--------|-------|-------|--------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Classificação Interna | 1 | 190 | 64 | 0 | 0 | 0 | 254 |
| | 2 | 9 432 | 10 125 | 783 | 40 | 0 | 20 380 |
| | 3 | 5 673 | 23 358 | 7 440 | 983 | 29 | 37 483 |
| | 4 | 287 | 4 911 | 6 204 | 2 538 | 169 | 14 109 |
| | 5 | 23 | 747 | 2 584 | 3 165 | 809 | 7 328 |
| Total | | 15 605 | 39 205 | 17 011 | 6 726 | 1 007 | 79 554 |

| | | Classificação Externa | | | | |
|-----------------------|---|-----------------------|--------|-------|-------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Classificação Interna | 1 | 0,24% | 0,08% | 0,00% | 0,00% | 0,00% |
| | 2 | 11,86% | 12,73% | 0,98% | 0,05% | 0,00% |
| | 3 | 7,13% | 29,36% | 9,35% | 1,24% | 0,04% |
| | 4 | 0,36% | 6,17% | 7,80% | 3,19% | 0,21% |
| | 5 | 0,03% | 0,94% | 3,25% | 3,98% | 1,02% |

Fonte: CNE, 2016, a partir dos dados do JNE²⁸, 2005

A Tabela 5.2.12. apresenta o número e a percentagem de alunos internos em função da classificação final obtida em Matemática nos anos seguintes ao da implementação (2006-2015) do exame de 3.º CEB, na 1.ª chamada/fase. Verifica-se que, dos 892 276 alunos que realizaram o exame nesses dez anos, (i) 843 538 (94,5%) obtiveram classificação final igual à classificação interna, não tendo havido qualquer efeito do resultado obtido no exame, (ii) 4177 alunos (0,5%) subiram um nível na classificação final, relativamente à classificação interna, e (iii) 44 561 (5,0%) desceram um nível devido ao resultado obtido na avaliação externa, em que 27 207 (3,1%) mantiveram uma classificação final superior a nível 2 e 17 354 (1,9%) desceram a classificação final para nível 2.

Assim, nos anos seguintes à implementação da exame de Matemática no 3.º CEB, o efeito negativo da classificação externa regista-se (i) em 17 354 alunos (1,9%), que obtendo nível 3 na classificação interna e tendo conseguido apenas nível 1 no exame, tiveram como resultado um classificação final de nível 2, (ii) em 19 577 alunos (2,2%), que obtendo nível 4 na classificação interna e tendo conseguido apenas nível 1 ou 2 na classificação externa, obtiveram uma classificação final de nível 3, e (iii) em 7 630 alunos (0,9%), que obtendo nível 5 na classificação interna e tendo conseguido apenas

²⁸ ENEB 2005 – Base de dados contendo os resultados dos Exames Nacionais do Ensino Básico

nível 1, 2 ou 3 na classificação externa, tiveram como resultado uma classificação final de nível 4.

Tabela 5.2.12. Classificação interna e externa (N e %) em Matemática, no 3.º CEB. Alunos internos, 1.ª chamada/fase. Portugal 2006-2015

| | | Classificação Externa | | | | | Total |
|-----------------------|---|-----------------------|---------|---------|---------|--------|---------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Classificação Interna | 1 | 2 915 | 1 264 | 20 | 3 | 0 | 4 202 |
| | 2 | 76 754 | 147 691 | 18 976 | 1 822 | 44 | 245 287 |
| | 3 | 17 354 | 187 384 | 141 558 | 45 351 | 2 288 | 393 935 |
| | 4 | 774 | 18 803 | 58 560 | 80 203 | 16 494 | 174 834 |
| | 5 | 23 | 1 061 | 6 546 | 32 851 | 33 537 | 74 018 |
| Total | | 97 820 | 356 203 | 225 660 | 160 230 | 52 363 | 892 276 |

| | | Classificação Externa | | | | |
|-----------------------|---|-----------------------|--------|--------|-------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Classificação Interna | 1 | 0,33% | 0,14% | 0,00% | 0,00% | 0,00% |
| | 2 | 8,60% | 16,55% | 2,13% | 0,20% | 0,00% |
| | 3 | 1,94% | 21,00% | 15,86% | 5,08% | 0,26% |
| | 4 | 0,09% | 2,11% | 6,56% | 8,99% | 1,85% |
| | 5 | 0,00% | 0,12% | 0,73% | 3,68% | 3,76% |

Fonte: CNE, 2016, a partir dos dados do JNE²⁹, 2006 a 2015

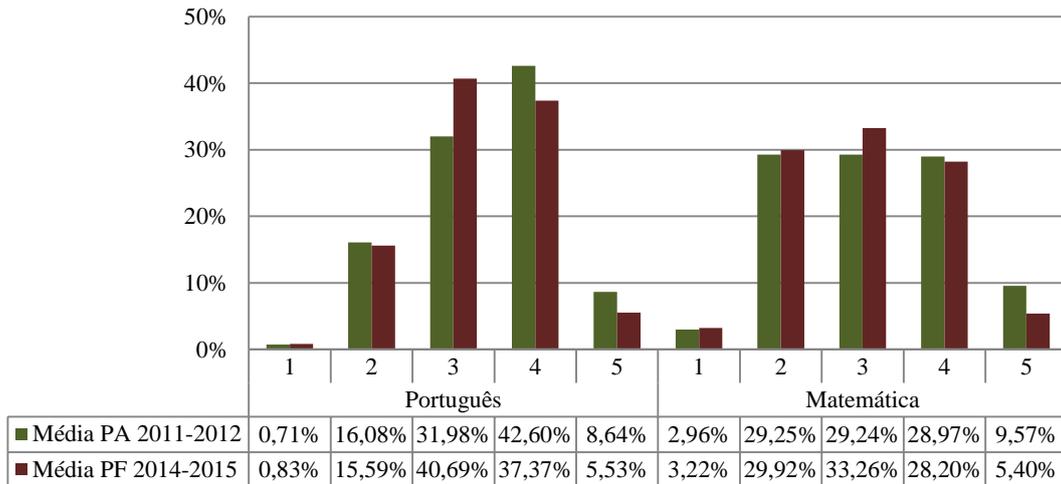
5.3. Comparação dos resultados das provas de aferição com os resultados das provas finais

Para estabelecer uma comparação entre os resultados das provas de aferição com os resultados das provas finais procedeu-se à conversão da escala de classificação das provas de aferição para a escala de classificação das provas finais, ou seja, os níveis A, B, C, D e E foram substituídos pelos níveis 5, 4, 3, 2 e 1, respetivamente. Comparou-se a média das percentagens de cada nível obtido nas provas finais de 1.º e 2.º CEB, desde o ano seguinte à implementação até 2015 (2014-2015, no caso do 1.º CEB, e 2013-2015, no caso do 2.º CEB) e a média das percentagens de cada nível convertido das provas de aferição realizadas nos últimos dois anos do 1.º CEB e nos últimos três anos do 2.º CEB, respetivamente (igual número de anos ao de provas finais de ciclo consideradas).

A análise da Figura 5.3.1. permite observar que, no 1.º CEB, os resultados em cada nível é similar nos dois tipos de prova, tanto na disciplina de Português como na de Matemática, não existindo variações muito significativas. Nos níveis 1 e 2 a variação de resultados é pouco expressiva (inferior a 1%), nos níveis 3, 4 e 5 regista-se alguma variação (inferior a 10%) sendo que existe um aumento percentual de nível 3 nas provas finais, relativamente às provas de aferição, e consequente diminuição percentual de níveis 4 e 5, acentuando-se esta variação mais no Português (+8,7pp, -5,2pp e -3,1pp, respetivamente) do que na Matemática (+4,0pp, -0,8pp e -4,2pp, respetivamente).

Figura 5.3.1. Resultados das provas de aferição e das provas finais do 1.º CEB. Portugal

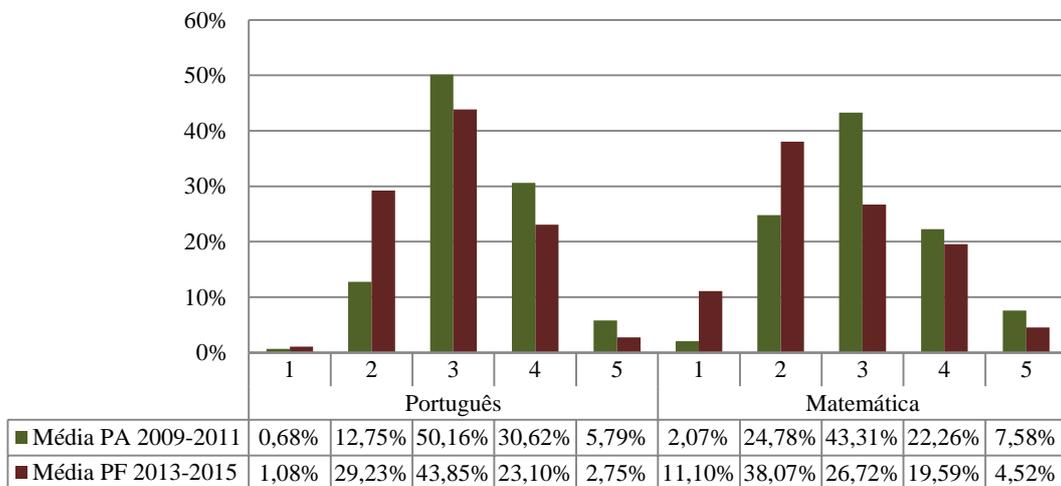
²⁹ ENEB 2006, ENEB 2007, ENEB 2008, ENEB 2009 e ENEB 2010 – Base de Dados contendo os resultados dos Exames Nacionais do Ensino Básico. ENEB 2011, ENEB 2012 e ENEB 2013 – Base de dados das Provas Finais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. ENEB 2014 e ENEB 2015 Base de dados das Provas Finais do 3.º ciclo do ensino básico



Fonte: CNE, 2016, a partir dos dados do JNE³⁰, 2012, 2014 e 2015

Ao analisar a Figura 5.3.2., quando se compara os resultados das provas finais relativamente aos das provas de aferição do 2.º CEB, verifica-se um aumento percentual dos níveis 1 e 2 (nomeadamente, +16,5pp no nível 2 em Português e +9pp e +13,3pp nos níveis 1 e 2 em Matemática) e consequente diminuição dos níveis 3, 4 e 5 (nomeadamente, -7,5pp no nível 4 em Português e -16,6pp em Matemática), sendo essa variação mais acentuada em Matemática do que em Português.

Figura 5.3.2. Resultados das provas de aferição e das provas finais do 2.º CEB. Portugal



Fonte: CNE, 2016, a partir dos dados do JNE³¹, 2011, 2013, 2014 e 2015

Não se procedeu à comparação no 3.º CEB por falta de dados relativamente às provas de aferição, uma vez que a distribuição da classificação por níveis de A a E só foi

³⁰ Processo de Avaliação Externa da Aprendizagem – Provas de Aferição, Provas Finais de Ciclo e Exames Nacionais 2012. PFEB 2014 – Base de dados das Provas Finais dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. PFEB 2015 – Base de dados das Provas Finais dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico

³¹ Avaliação Externa da Aprendizagem – Exames Nacionais e Provas de Aferição 2011. PFEB 2013 – Base de dados das Provas Finais dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. PFEB 2014 – Base de dados das Provas Finais dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. PFEB 2015 – Base de dados das Provas Finais dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

introduzida nas provas de aferição do ensino básico realizadas a partir de 2007 e no 3.º CEB estas foram substituídas por exames desde 2005.

5.4. Síntese

A Tabela 5.4.1., elaborada a partir da análise realizada no ponto 5.2., representa o efeito que o fator de ponderação de 30% tem na classificação final, quando aplicado ao resultado do exame/prova final de ciclo, relativamente à classificação interna. Foram consideradas as classificações internas, externas e finais de todos os alunos internos que realizaram exame/prova final, na 1.ª chamada/fase, desde os anos seguintes à implementação de cada prova até 2015.

Tabela 5.4.1. Efeito da classificação externa na classificação final nas disciplinas com exame/prova final do ensino básico. Alunos internos, 1.ª chamada/fase. Portugal

| | 1.º CEB (2014-2015) | | 2.º CEB (2013-2015) | | 3.º CEB (2006-2015) | | |
|---|------------------------------|------------|------------------------|------------|------------------------|------------|------|
| | Português | Matemática | Português | Matemática | Português | Matemática | |
| Alunos que mantém classificação final igual à classificação interna | 94,6% | 88,8% | 97,1% | 94,8% | 97,4% | 94,5% | |
| Alunos que aumentam a classificação final relativamente à classificação interna | 0,1% | 0,1% | 0,2% | 0,1% | 0,4% | 0,5% | |
| Alunos que diminuem a classificação final relativamente à classificação interna | Classificação final positiva | 4,9% | 9,7% | 2,4% | 1,8% | 2,3% | 3,1% |
| | Classificação final negativa | 0,4% | 1,4% | 0,3% | 1,6% | 0,3% | 1,9% |

Fonte: CNE, 2016

Conclui-se que:

- i) O resultado da avaliação externa da maioria dos alunos internos, que realizaram os exames/provas finais do ensino básico, permite obter uma classificação final igual à classificação interna atribuída pelas escolas (exceto no 1.º CEB, em Matemática, com 89% dos alunos, nas restantes provas esse valor é superior ou igual a 95%).
- ii) Uma pequena percentagem de alunos (inferior a 1%) consegue ver aumentada em um nível a classificação final, relativamente à classificação interna, devido ao resultado obtido no exame/prova final.
- iii) Os restantes alunos têm a sua classificação interna diminuída em um nível devido ao resultado obtido na avaliação externa. No entanto, a maioria destes alunos mantém a classificação final positiva, uma vez que, em Português, apenas 0,4% dos alunos do 1.º CEB e 0,3% dos alunos dos 2.º e 3.º CEB passam de uma classificação interna positiva para uma classificação final negativa devido ao resultado na avaliação externa e, em Matemática, o mesmo acontece apenas a 1,4% de alunos do 1.º CEB, 1,6% do 2.º CEB e 1,9% de alunos do 3.º CEB.

Assim, o impacto da avaliação externa na classificação final das disciplinas sujeitas a exame/prova final de ciclo, dos alunos internos do ensino básico, é residual e portanto mais residual será o impacto desta avaliação na conclusão de ciclo, uma vez que nem sempre a redução da classificação final, relativamente à classificação interna, resulta na retenção do aluno.

6. SÍNTESE DAS AUDIÇÕES

Dada a relevância da matéria em apreço, considerou-se importante obter a opinião das escolas relativamente à avaliação externa dos alunos. Neste sentido, foram ouvidas 25 escolas, selecionadas por amostragem (ver Apêndice D), no período de 18 a 22 de dezembro de 2015. A amostra estratificada inclui escolas dos ensinos público e privado, de diferentes tipologias e dimensões (número de estabelecimentos, alunos, turmas, ciclos e níveis de ensino), de contextos geográficos diversos, com resultados distintos na prova final do 1.º CEB. Algumas das escolas selecionadas desenvolvem metodologias e programas de promoção do sucesso escolar e têm contrato de autonomia.

A maioria das audições foi realizada presencialmente nas instalações do CNE, tendo sido convidados o diretor e um representante do 1.º CEB de cada uma das escolas. As que não tiveram possibilidade de se deslocar a Lisboa (quer pela distância, quer por se encontrarem no período de avaliação do 1.º trimestre do ano letivo) enviaram o seu contributo por escrito. Assim, os dados que se apresentam foram recolhidos em 21 audições presenciais (41 diretores e professores/representantes do 1.º CEB) e em 4 registos escritos.

As opiniões expressas foram alvo de uma análise de conteúdo e sintetizadas nos quadros que adiante se apresentam (Quadros 6.1., 6.2. e 6.3.). As escolas ouvidas encontram-se identificadas nos quadros-síntese com um código alfanumérico sem correspondência com a ordem da lista.

Nas audições realizadas, as escolas foram solicitadas a pronunciar-se sobre:

- o impacto da realização das provas finais e nacionais no 1.º CEB;
- a existência de uma prova final do 1.º CEB;
- a avaliação externa nos vários ciclos do ensino básico;
- a abordagem realizada aos resultados da avaliação externa;
- o posicionamento face à avaliação externa no final do 1.º CEB.

Relativamente ao impacto provocado pelas provas finais do 1.º CEB, a maioria dos intervenientes refere um estreitamento curricular (21 escolas), problemas logísticos decorrentes da deslocação à escola-sede e da gestão de recursos humanos envolvidos no secretariado de exames, na vigilância e na correção de provas (20 escolas), bem como um maior foco no treino de provas (18 escolas). No que se refere ao impacto no processo de ensino/aprendizagem importa referir a condensação das aprendizagens em torno das áreas disciplinares do Português e da Matemática, cujos programas devem ser concluídos até ao final do 2.º período, em detrimento das outras áreas do currículo.

De entre as vantagens da realização da prova final do 1.º CEB destacam-se o envolvimento e responsabilização dos pais (15 escolas) e o empenho, motivação e responsabilização dos alunos (14 escolas). A principal desvantagem identificada foi a calendarização inadequada (20 escolas) por ser antes do final do ano letivo e no período

da tarde (previsto para 2015/2016). Outras desvantagens enunciadas foram a pressão exercida sobre os alunos criando-lhes stress e ansiedade (16 escolas) e a sobrevalorização das áreas de Português e Matemática em detrimento das outras áreas disciplinares (16 escolas). Algumas escolas procuram dinamizar medidas que tentem colmatar esta sobrevalorização utilizando as AEC, o Projeto Curricular de Escola e os créditos horários para atribuir mais tempo à área das Expressões.

Se em alguns dos casos enunciados a introdução dos exames levou a uma maior mobilização e responsabilidade por parte dos pais, noutros o stress e ansiedade dos pais são também apontados como desvantagem em todo este processo avaliativo (13 escolas).

No que se refere à existência de avaliação externa nos diferentes ciclos do ensino básico, é mencionado como vantagem o facto de se tratar de uma aferição nacional com função reguladora (11 escolas) que promove a uniformização de procedimentos e um maior rigor na avaliação interna (10 escolas). Como principal desvantagem destaca-se a calendarização das provas que voltou a ser considerada inadequada quer no 1.º, quer no 2.º CEB (20 escolas), por se realizar no mesmo período e antes do final do ano letivo, levando a um esforço maior a nível logístico e de gestão de recursos humanos.

Face aos resultados da avaliação externa, as escolas procuram, essencialmente, discutir estratégias e medidas de melhoria (19 escolas) nos diferentes órgãos de gestão administrativa e pedagógica (16 escolas), a partir da análise estatística produzida por equipas de autoavaliação ou por observatórios de avaliação criados para o efeito (11 escolas). Importa referir o caso de escolas que dinamizam Academias, recorrendo aos créditos horários obtidos a partir da avaliação externa, de modo a capacitar alunos que obtiveram nota positiva para a obtenção de melhores resultados.

Quando solicitados a posicionar-se face à avaliação externa no final do 1.º CEB, os elementos de cada uma das escolas manifestaram opiniões nem sempre coincidentes. Este facto levou-nos a discriminar os posicionamentos de diretores (D) e de representantes do 1.º CEB (P), coordenadores de departamento, adjuntos da direção ou professores.

Foram considerados quatro cenários possíveis:

- prova final nos mesmos moldes;
- prova final eliminando os constrangimentos existentes;
- prova de aferição sem impacto na classificação final;
- sem avaliação externa.

A maioria dos intervenientes sustenta que deve existir uma prova de avaliação externa (41 intervenientes) para aferir a aplicação dos currículos, detetar problemas e regular o sistema. No entanto, as opiniões divergem relativamente ao tipo de prova a realizar, com ou sem impacto na classificação final do aluno. O segundo cenário, optando pela prova final mas eliminando os constrangimentos identificados, foi escolhido maioritariamente (24 intervenientes de 15 escolas). As provas de aferição sem impacto na classificação final foi o cenário escolhido por 17 intervenientes de 12 escolas.

Os defensores da prova final alegaram que a existência de impacto na avaliação final leva a um maior envolvimento e responsabilização por parte de alunos e pais. Os que preferem a prova de aferição, sem impacto na avaliação final do aluno, argumentam que esta deve ser usada como mecanismo de regulação do sistema que dê retorno às escolas, permitindo a reflexão e alteração das práticas.

Uma minoria dos intervenientes defende que não deve existir qualquer tipo de avaliação externa por considerar que só a avaliação interna contínua de carácter formativo pode atender às características dos alunos, da escola e do meio envolvente, potenciando atempadamente estratégias mais eficazes de apoio às aprendizagens dos alunos.

As escolas que defendem a manutenção das provas finais identificaram algumas condições de aplicabilidade, nomeadamente a necessidade de realizar a prova no final do ano letivo, de modo a não comprometer as aprendizagens com a condensação e estreitamento curricular decorrente da concentração nas áreas do Português e da Matemática (20 intervenientes). Foram também mencionadas a necessidade de desformalizar e desritualizar, tendo em conta a faixa etária dos alunos (13 intervenientes), e de melhorar das condições logísticas, em particular a realização da prova na escola de origem do aluno para diminuir o stress e ansiedade (9 intervenientes). A revisão do nível de exigência das metas e da extensão e complexidade dos programas foram também referidos como factores a ter em conta (8 intervenientes).

Quadro 6.1. Grelha de análise das audições: Impacto da realização das provas finais e nacionais no 1.º CEB

| | Impacto da realização das provas finais e nacionais no 1.º CEB | Ocorrências |
|---------------------------------|---|--|
| nas aprendizagens | Intensificação do ritmo de trabalho | A13, A16, A25 |
| | Centralização em Português e Matemática | A1, A2, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A11, A12, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20 |
| | Melhoria dos resultados | A2, A10, A16, A21 |
| | Falta de tempo para a consolidação das aprendizagens | A5, A16, A13, A16, A17, A20, A21, A23, A25 |
| nas práticas pedagógicas | Estreitamento curricular | A1, A2, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A11, A12, A13, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A25 |
| | Partilha entre professores | A2, A4, A6, A7, A9, A12, A15, A18 |
| | Ensino expositivo | A9, A16, A21 |
| | Foco no treino de provas | A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A10, A11, A13, A15, A16, A18, A19, A21, A23, A25 |
| | Condensação dos programas de Port e Mat | A2, A3, A5, A9, A10, A11, A12, A14, A15, A16, A17, A19, A22, A25 |
| | Avaliação interna segundo parâmetros da avaliação externa | A2, A15, A22 |
| | Pressão para resultados | A3, A10, A17, A21, A25 |

| | Impacto da realização das provas finais e nacionais no 1.º CEB | Ocorrências |
|---|--|--|
| na organização interna | Reforço de horas em Português e Matemática | A14, A15, A17, A22, A25 |
| | Apoio pedagógico direcionado a alunos de 4.º ano | A6, A14, A22 |
| | Simulacro de provas | A1, A8, A13, A15, A16, A17, A21 |
| | Logística: deslocação à escola sede e gestão de recursos humanos (secretariado, professores corretores e professores vigilantes) | A1, A2, A4, A5, A6, A8, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A25 |
| | Articulação entre professores de vários ciclos | A2, A6, A15, A25 |
| Sobre a existência de uma prova final do 1.º CEB | | |
| Vantagens | Sistematização das aprendizagens através do treino | A1, A3, A7, A8, A13, A16, A19 |
| | Contacto precoce com situação formal de avaliação | A1, A15, A18 |
| | Empenho, motivação e responsabilização dos alunos | A1, A2, A6, A8, A11, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A21, A23 |
| | Envolvimento e responsabilização dos pais | A1, A2, A3, A4, A5, A8, A9, A11, A12, A13, A14, A17, A19, A21, A23 |
| | Aferição nacional/Função reguladora | A2, A4, A11, A12, A15, A17, A18, A25 |
| | Aferição da avaliação interna com a externa | A5, A15, A20 |
| | Contacto com a escola sede | A6, A7, A12, A16 |
| | Apoio aos alunos com dificuldade | A6, A7, A22 |
| | Sistema de controlo do trabalho dos professores e das escolas | A4, A15, A19, A24 |
| | Calendarização inadequada | A2, A3, A5, A6, A7, A8, A9, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A20, A21, A22, A23, A25 |
| Desvantagens | Stress e ansiedade dos alunos | A1, A2, A3, A5, A6, A8, A9, A10, A13, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A25 |
| | Stress e ansiedade dos professores | A23 |
| | Perturbação decorrente da deslocação à escola sede | A1, A2, A3, A5, A8, A9, A11, A13, A14, A15, A16, A20, A21, A22, A23 |
| | Stress e ansiedade dos pais | A1, A3, A4, A6, A9, A10, A12, A15, A16, A18, A19, A20, A22 |
| | Sobrevalorização das áreas de Português e Matemática em detrimento das outras áreas disciplinares | A1, A2, A4, A5, A6, A7, A8, A11, A12, A15, A17, A18, A20, A22, A23, A24 |
| | Interrupção de aulas | A2, A6, A11, A12, A13, A14, A15, A17, A20, A22, A23 |
| | Formatação dos alunos para resposta a questões e exercícios-tipo | A7, A19, A24 |
| | Desvalorização da avaliação contínua e formativa | A22, A24, A25 |
| | Ausência de impacto do período de acompanhamento extraordinário | A2, A9, A18, A23 |
| | Excesso de formalismo para a faixa etária | A2, A4, A6, A8, A9, A13, A15, A22, A23 |
| | Pressão social e dos <i>media</i> sobre a comunidade escolar | A1, A4, A10, A12, A19, A22 |
| | Ênfase no produto e não no processo | A15 |
| | Dificuldade na gestão do currículo | A2, A6, A11 |
| | Contaminação das provas internas | A15, A17 |
| | Seletividade precoce e competição individual | A24 |
| Perceção de que se trata de um instrumento de avaliação dos professores | A2, A3, A6, A17, A21, A22 | |
| Aumento das taxas de retenção | A17, A21 | |

| Impacto da realização das provas finais e nacionais no 1.º CEB | | Ocorrências |
|---|---|--|
| | Desigualdade de situações face à prova (n.º de alunos/turma, n.º de níveis/turma) | A6, A21, A23 |
| | Enfoque exagerado no treino para exames (ensaio de provas) | A2, A5, A10, A11, A24 |
| Sobre a existência de avaliação externa nos vários ciclos do ensino básico | | |
| Vantagens | Uniformização de procedimentos e maior rigor na avaliação interna | A2, A6, A7, A14, A15, A17, A18, A20, A21, A25 |
| | Aferição nacional e regulação | A2, A3, A5, A11, A13, A14, A15, A18, A21, A22, A25 |
| | Mais trabalho colaborativo e articulação entre ciclos | A2, A6, A7, A9, A12, A15 |
| | Reflexão perante os resultados externos produz estratégias de melhoria interna. | A2, A4, A5, A6, A14, A15, A18 |
| | Indicador de desempenho dos professores e das escolas | A14 |
| Desvantagens | Mais investimento nas disciplinas de Português e Matemática | A8, A20 |
| | Não tem em conta, atitudes e comportamento | A13, A23 |
| | Ranking orientado para a posição e não para a tendência | A6, A13 |
| | Calendarização inadequada nos 1.º e 2.º CEB | A2, A3, A5, A6, A7, A8, A9, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A20, A21, A22, A23, A25 |
| | Não considera o contexto socioeconómico | A2, A6, A15, A22, A23 |
| | Impacto na atribuição de créditos horários e na avaliação externa das escolas | A1, A2, A3, A13, A15, A19, A21, A22 |
| | A segunda fase põe em causa a avaliação interna | A5, A18 |
| Abordagem dos resultados da avaliação externa | | |
| Tratamento | Análise do professor com os alunos | A1 |
| | Análise entre professores do mesmo ciclo | A3 |
| | Análise estatística nos diferentes órgãos de gestão | A2, A4, A5, A7, A8, A10, A12, A13, A14, A15, A18, A20, A21, A22, A23, A25 |
| | Criação de uma equipa de autoavaliação/Observatório de avaliação | A2, A5, A6, A8, A9, A12, A13, A17, A20, A21, A23 |
| | Cotejamento com dados da avaliação interna | A5, A6, A7, A22, A23 |
| Implicações | Discussão de estratégias e de medidas de melhoria | A2, A4, A5, A6, A7, A8, A10, A12, A13, A14, A15, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A25 |
| | Articulação da informação entre ciclos e níveis de ensino | A2, A4, A5, A7, A15, A18, A21, A23, A25 |
| | Divulgação pública dos dados | A1, A4 |
| | Atribuição de serviço em função dos créditos horários | A2, A4, A5, A14, A23 |

Quadro 6.2. Grelha de análise das audições: Posicionamento face à avaliação externa no final do 1.º CEB

| Cenários | Designação dos Intervenientes | Total | Diretores ³² | Professores ³¹ |
|--|--|-------|-------------------------|---------------------------|
| Prova final nacional nos mesmos moldes | ----- | 0 | 0 de 25 | 0 de 20 |
| Prova final nacional eliminando constrangimentos atuais (<i>vide</i> quadro seguinte) | A2-D, A2-P, A3-D, A3-P, A4-D, A4-P, A6-D, A7-P, A8-D, A8-P, A11-P, A12-D, A12-P, A13-D, A13-P, A14-D, A14-P, A15-D, A16-D, A16-P, A17-D, A17-P, A20-D, A21-D | 24 | 13 de 25 | 11 de 20 |
| Provas de aferição sem impacto na classificação final | A1-D, A1-P, A5-D, A5-P, A7-D, A9-D, A10-D, A10-P, A11-D, A18-D, A18-P, A19-D, A19-P, A20-P, A22-D, A24-D, A25-D | 17 | 11 de 25 | 6 de 20 |
| Sem avaliação externa | A6-P, A9-P, A21-P, A23-D | 4 | 1 de 25 | 3 de 20 |
| Total de intervenientes: diretores (D) e professores representantes do 1.º CEB (P) | | 45 | | 45 |

Quadro 6.3. Grelha de análise das audições: Condições de aplicabilidade da prova

| | |
|---|---|
| Realizar a prova no final do ano letivo | A2-D, A2-P, A3-D, A3-P, A6-D, A7-P, A8-D, A8-P, A11-P, A12-D, A12-P, A13-D, A13-P, A14-D, A14-P, A15-D, A16-D, A16-P, A17-D, A17-P |
| Considerar variáveis de contexto nos <i>rankings</i> das escolas | A4-D, A4-P, A6-D, A21-D |
| Desformalizar, desritualizar, por exemplo a leitura de alguns procedimentos | A2-D, A2-P, A4-D, A4-P, A6-D, A8-D, A8-P, A13-D, A13-P, A15-D, A16-D, A16-P, A21-D |
| Rever o nível de exigência das metas e da extensão e complexidade dos programas, nomeadamente o de Matemática (conceitos demasiado abstratos para a faixa etária) | A4-D, A4-P, A11-P, A12-D, A12-P, A13-D, A13-P, A14-D, A14-P, A16-D, A16-P, A20-D |
| Rever a dimensão das turmas | A17-D, A17-P |
| Minimizar a carga burocrática | A13-D, A13-P, A4-D, A4-P |
| Desmistificar o exame aos alunos | A16-D, A16-P |
| Eliminar a segunda fase | A8-D, A8-P, A15-D |
| Realizar a prova no período da manhã | A2-D, A2-P, A14-D, A14-P |
| Realizar a prova na escola de origem da criança | A2-D, A2-P, A3-D, A3-P, A8-D, A8-P, A11-P, A15-D, A20-D |

³² A posição de diretores e professores sobre a avaliação externa no final do 1.º CEB só foi discriminada nas audições presenciais. A posição das escolas que responderam por escrito foi considerada como sendo a do diretor.

7. REVISÃO DA LITERATURA

A avaliação das aprendizagens dos alunos é uma componente essencial da educação, desempenhando diferentes funções. Pressupõe a existência de subjetividade, mas não significa que os processos avaliativos sejam pouco rigorosos ou pouco credíveis. Pelo contrário, espera-se que os resultados da avaliação sejam úteis, plausíveis e credíveis (Fernandes, 2014). A avaliação tem método “e, conseqüentemente, utiliza procedimentos e técnicas próprios desse método, que lhe conferem rigor e que permitem credibilizar os seus resultados” (Fernandes, 2014, p.28).

A avaliação das aprendizagens dos alunos pode ser considerada ao nível da avaliação interna, “aquela que é da responsabilidade integral das escolas e dos professores” (Fernandes, 2005, p. 20), e ao nível da avaliação externa dos alunos, a “avaliação que é da integral iniciativa e responsabilidade de alguma entidade exterior à escola” (Fernandes, 2005, p.21). Apresentam-se, de seguida, alguns pressupostos teóricos relacionados com a avaliação interna e a avaliação externa das aprendizagens dos alunos, dado que as opções que se tomam nesses domínios estão, normalmente, associadas a determinados enquadramentos teóricos e conceptuais.

7.1. Avaliação interna das aprendizagens

A avaliação das aprendizagens que se pretendem promover no processo de ensino/aprendizagem pode ocorrer com propósitos formativos ou sumativos, para uso do professor e do aluno no contexto da sala de aula. A avaliação formativa corresponde à avaliação que deve acompanhar o processo de ensino/aprendizagem, dando *feedback* aos professores e aos alunos, constituindo uma avaliação *para as* aprendizagens (Black & Wiliam, 1998). Os professores podem usar essa informação para tomarem decisões quanto às suas práticas e os alunos podem usá-la para monitorizar a sua aprendizagem (Bell, 2007; Harlen, 2006). A avaliação diagnóstico e a autoavaliação podem ser consideradas como tipos particulares de avaliação formativa (Harlen, 2005). Black e Wiliam (1998), com base na análise de diversos estudos empíricos, encontraram fortes evidências de que a avaliação formativa leva à melhoria das aprendizagens.

No relatório *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms* (OCDE, 2005) é referido que “muitos professores já incorporam aspetos da avaliação formativa nas suas práticas” (p.43) e são apresentados seis elementos-chave dessa avaliação formativa:

1. Estabelecimento de uma cultura de sala de aula que incentiva a interação e o uso de instrumentos de avaliação.
2. Estabelecimento de objetivos de aprendizagem e acompanhamento do progresso individual do aluno em direção a esses objetivos.
3. Uso de variadas metodologias de ensino para atender às diversas necessidades dos alunos.
4. Uso de variadas abordagens para avaliar a compreensão dos alunos.
5. *Feedback* sobre o desempenho do aluno e adaptação do ensino de acordo com as necessidades identificadas.

6. Envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem. (p.44)

No caso da avaliação sumativa, esta é usada sobretudo para certificar as aprendizagens dos alunos. Ao contrário da avaliação formativa, não permite dar *feedback* imediato ao processo de ensino/aprendizagem (Harlen, 2012). É também usada para selecionar e prestar contas à sociedade (Fernandes, 2005). Esta forma de avaliação, a par da avaliação sumativa externa, é a que tem recebido maior atenção dos pais, dos políticos e da opinião pública (Bell, 2007; Wellington & Ireson, 2008).

Na perspetiva de diversos autores (e.g., Biggs, 1998; Harlen, 2012) a avaliação formativa e a avaliação sumativa apresentam uma forte interação, não devendo ser consideradas numa relação dicotómica. Harlen (2012) salienta que a relação entre as avaliações formativa e sumativa deve ser descrita como uma dimensão assente num contínuo entre práticas formativas informais, num extremo, e práticas sumativas formais, no outro extremo.

Neste contexto, os termos de avaliação formativa e sumativa permitem distinguir duas dimensões da avaliação das aprendizagens, de acordo com os seus propósitos e não consoante as atividades de avaliação. Uma tarefa de avaliação pode ser usada pelo professor com intenções quer formativas quer sumativas (Bell, 2007; Harlen, 2005; 2012). Tal como refere Harlen (2005), “a mesma informação, recolhida da mesma maneira, será chamada de formativa se for usada para ajudar o ensino e aprendizagem, ou sumativa, se não for utilizada dessa forma mas apenas para fins de registo e comunicação” (p.208). Além disso, Harlen (2012) considera que a informação recolhida pelo professor para fins formativos pode ser usada, mais tarde, para fins sumativos. Contudo, a informação recolhida e usada em termos formativos deve ser revista novamente, de acordo com os critérios que definem os níveis da avaliação sumativa. Por outro lado, a informação recolhida para fins sumativos também pode ser utilizada na avaliação de natureza formativa, sendo porém necessário ter em atenção algumas limitações que esse processo de conversão apresenta (Harlen, 2012). Nesse sentido, Fernandes (2011) refere que,

a avaliação realizada pelos professores em contexto de sala de aula pode contribuir para ajudar os alunos a melhorar as suas aprendizagens. Em particular, a avaliação de natureza formativa é, comprovadamente, um processo pedagógico que contribui para melhorar muito as formas de aprender e de ensinar. Para tal tem que estar ao serviço das aprendizagens e, nesse sentido, não se pode dissociar do ensino e dos processos que lhe são inerentes. Obviamente que a avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores, também pode ajudar os alunos a aprender, sobretudo quando está mais associada à sua participação ativa nos processos de análise e de reflexão acerca das aprendizagens realizadas e à elaboração de pontos de situação (p.131).

Apesar de os procedimentos que conduzem à avaliação formativa e os que permitem a avaliação sumativa coabitarem na sala de aula e puderem partilhar das evidências obtidas, é importante não esquecer que eles têm funções e características diferentes. É preciso dar-lhes uma utilização de acordo com a intenção com que são aplicados (Harlen, 2012). A avaliação formativa “deve ser a modalidade primordial de avaliação nas salas de aula devidamente articulada com uma avaliação sumativa que não se limite a estar orientada para as classificações” (Fernandes, 2011, p.11).

7.2. Avaliação externa das aprendizagens

A avaliação externa das aprendizagens pode, por um lado, cumprir funções seletivas e certificativas e, por outro, desempenhar um papel na aferição das aprendizagens e dos sistemas. No caso de algumas áreas disciplinares do sistema educativo português, os exames nacionais realizados, no ensino básico a Português e a Matemática, enquadram-se no primeiro grupo e as provas internacionais (PISA³³, TIMSS³⁴), os testes intermédios³⁵ e as provas nacionais de aferição (realizadas entre 2000 e 2004) enquadram-se no segundo grupo. Na avaliação externa para aferição, quer do sistema quer das aprendizagens, os resultados dos alunos são considerados num determinado conjunto, etário ou nível de escolaridade, sem implicações nos percursos escolares.

Como destaca Hamilton (2003), o foco das reformas educativas nas avaliações externas pode dever-se a diversos fatores, tais como aos custos relativamente controlados, à rapidez de implementação e ao facto de responderem à vontade e controlo externos. Madaus, Russell e Higgins (2009) reforçam estas ideias quando afirmam que “os decisores políticos, incapazes de legislar o comportamento em sala de aula, percebem que a testagem é uma ferramenta que motiva os educadores a alterarem o processo instrucional” (p.29).

Kellaghan e Madaus (2003), em vez de apresentarem uma definição formal de exames externos, dada a sua diversidade internacional, apresentam um conjunto de características comuns a diversos países: (1) os exames são preparados ou controlados por entidade(s) externa(s) às escolas a que os alunos pertencem; (2) a administração dos exames é normalmente controlada por uma agência do governo ou, pelo menos, por si supervisionada; (3) os exames estão baseados no currículo prescrito em determinadas áreas curriculares, sobretudo ao nível dos conhecimentos em detrimento das capacidades; (4) os exames envolvem a aplicação do mesmo enunciado a um grande número de alunos, realizado de forma individualizada e sem acesso a materiais de consulta; (5) a maioria dos exames apresenta várias funções (certificar, selecionar, motivar e controlar), sendo a mais comum a de certificação das aprendizagens no final de um determinado período de estudos; (6) os exames públicos são voluntários, na medida em que cabe aos alunos a decisão da sua realização, contudo acabam por ser

³³ O *Programme for International Student Assessment* (PISA), desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), visa avaliar se os alunos de 15 anos conseguem mobilizar as suas competências de Leitura, Matemática ou Ciências na resolução de situações relacionadas com o dia a dia.

³⁴ O *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) é uma avaliação internacional do desempenho dos alunos do 4.º e do 8.º ano de escolaridade em Matemática e Ciências, desenvolvida pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA).

³⁵ O Projeto Testes Intermédios, da responsabilidade do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), iniciou-se no ano letivo 2005/2006 e passou por diferentes fases de evolução, nomeadamente quanto ao número de testes intermédios oferecidos, à oferta disciplinar e ao número de alunos envolvidos (Ferreira, 2015). Em 2014/2015, já no âmbito da responsabilidade do Instituto de Avaliação Educativa, I.P. (IAVE, I.P.), nos termos do Decreto-Lei n.º 102/2013, de 25 de julho, foram disponibilizados testes intermédios de Português e de Matemática do 2.º ano de escolaridade e de Inglês (nível de continuação), a aplicar no 11.º ano de escolaridade.

obrigatórios se o prosseguimento de estudos estiver dependente do seu resultado; e (7) os conteúdos dos exames e os seus resultados são tornados públicos.

Há também um conjunto de características que tornam os exames nacionais de vários países distintos. Destacam-se as seguintes diferenças das que são apresentadas por Kellaghan e Madaus (2003): (1) os exames são mais comuns no final do ensino secundário, havendo países que realizam exames nos níveis mais elementares da escolaridade, normalmente quando os alunos têm cerca de 16 anos ou no final da escolaridade obrigatória; (2) há variação no número de entidades envolvidas na administração dos exames; (3) existem diferenças no peso do resultado do exame na avaliação final dos alunos; (4) o número de disciplinas sujeitas a exame varia de país para país, por exemplo, no final do ensino secundário varia de dois exames em Itália até mais de seis em França e na Irlanda; e (5) os exames variam no seu formato e no número de componentes que constituem um exame de uma determinada disciplina.

Fernandes (2005) enumera diversas funções que podem ser desempenhadas pelos exames, nomeadamente (a) de certificação, quando o aluno demonstra possuir ou não um determinado conjunto de aprendizagens; (b) de seleção, que controla a progressão escolar dos alunos; (c) de controlo, que permite à tutela assegurar a lecionação dos conteúdos curriculares previstos; (d) de monitorização, associada à prestação de contas; e (e) de motivação, principalmente quando os exames não têm efeito na vida escolar dos alunos.

Relativamente à validade dos exames, Fernandes (2005) apresenta uma síntese dos principais tipos de validade apresentados na literatura: (1) validade de previsão, que se refere à relação entre os resultados do exame e o desempenho futuro da pessoa que o resolve; (2) validade de conteúdo, relacionada com a amostra e a representação do conteúdo selecionado do currículo prescrito (Kellaghan & Madaus, 2003); (3) validade concorrente, associada à correlação entre os resultados do exame e os resultados de outros testes; (4) validade de critério, relativa à previsão do desempenho associado a um dado critério; e (5) validade de constructo, que permite compreender “em que medida o teste é uma aferição adequada do constructo, da competência subjacente que está a ser avaliada ou permite verificar se o teste se apoia numa teoria psicológica ou educativa consistente” (p.113). Deste modo, dada a diversidade de tipos de validade de um exame, é possível verificar-se que as preocupações estão relacionadas com o exame em si mesmo e com os seus resultados, mas também com as interpretações e utilizações que se fazem desses resultados.

Quanto à fiabilidade dos exames, relacionada com a consistência dos seus resultados, Kellaghan e Madaus (2003) indicam quatro fatores que podem alterar a fiabilidade: (1) os alunos podem ter desempenhos diferentes em diferentes momentos, por exemplo, por razões de motivação e de concentração; (2) variações em condições externas ao próprio exame, físicas ou psicológicas, podem afetar o desempenho dos alunos, como a realização do exame numa sala muito quente; (3) a variação no tipo de questões que os alunos têm de resolver pode afetar o seu desempenho; e (4) a correção do exame pode variar de corretor para corretor ou o mesmo corretor pode avaliar de modo diferente a

mesma questão em momentos diferentes, principalmente em questões de resposta aberta. De modo a evitar estas ameaças à fiabilidade dos exames, tem-se optado por padronizar as condições de administração, detalhar os critérios de correção e uniformizar os procedimentos dos corretores (Fernandes, 2005).

Ao nível do tipo de itens de avaliação, nos exames tendem a dominar as questões de escolha múltipla e as questões de resposta curta, sobretudo porque, segundo Britton e Schneider (2007), permitem a avaliação da maior parte dos conteúdos das diferentes áreas disciplinares no pouco tempo disponível e a sua utilização apresenta custos mais reduzidos que as questões mais abertas (por exemplo, pelo recurso a instrumentos de leitura ótica na correção das questões de escolha múltipla).

A opção pelas questões de escolha múltipla apresenta vantagens e desvantagens que importa discutir. Como principais vantagens salienta-se o facto de a sua correção ser relativamente rápida e objetiva. Como principal desvantagem destaca-se o facto de não haver evidências diretas das razões pelas quais os alunos escolheram determinada alternativa, podendo esta escolha ter sido feita ao acaso ou pelas razões erradas (Black & Wiliam, 2007; Britton & Schneider, 2007). De modo a contornar algumas das limitações apresentadas por esse tipo de questões, poderia recorrer-se ao pedido de justificação de algumas das alternativas selecionadas pelo aluno. Tal como referem Pasquale e Grogan (2008), “ao pedir aos alunos para justificarem as suas respostas, torna-se evidente se a resposta foi ao acaso ou não” (p.285).

No entanto, no contexto de um exame nacional, as questões mais abertas também apresentam diversos inconvenientes, designadamente o facto de demorarem bastante tempo a serem corrigidas, dos critérios de avaliação serem difíceis de construir e da fiabilidade entre os corretores tender a baixar, assim como a fiabilidade do próprio exame (Fernandes, 2005; Liu et al., 2011). “É evidente que a solução não é eliminar as perguntas abertas relativas à resolução de problemas ou a outro tema qualquer. Por razões óbvias, é desejável e indispensável que os exames mantenham esse tipo de questões” (Fernandes, 2005, p.108) e que consigam aumentar a sua fiabilidade, por exemplo, através da elaboração de critérios de correção explícitos. Deste modo, na construção de um exame será importante “procurar diversificar o tipo de perguntas ou de itens” (Fernandes, 2005, p.110).

A avaliação sumativa externa apresenta vantagens e limitações para o processo de ensino/aprendizagem. Com base na revisão da literatura, Britton e Schneider (2007) apontam algumas vantagens e desvantagens decorrentes da realização de exames. Por um lado, como vantagem, a existência de exames ajuda a assegurar que o ensino de determinada área disciplinar recebe a atenção desejada na escola, especialmente nos níveis mais elementares de escolaridade. Além disso, determinados tipos de avaliação, sobretudo aqueles cuja conceção e elaboração têm qualidade pedagógica, podem promover um ensino mais eficaz, uma vez que os professores tendem a seguir a abordagem expressa nos exames. De facto, evidências de vários estudos indicam que a existência de avaliação sumativa externa condiciona o processo de ensino e aprendizagem, bem como os instrumentos de avaliação em sala de aula (Hamilton,

2003). No entanto, se os exames e o currículo não apresentarem coerência, os professores tendem a centrar-se no que é avaliado nos exames em detrimento do que é veiculado no currículo da disciplina, de tal modo que os conteúdos que não são testados tendem a ser ignorados na prática pedagógica (Britton & Schneider, 2007; Madaus, Russel & Higgins, 2009). Deste modo, como desvantagem resultante da realização de exames, Britton e Schneider (2007) salientam que “há também o perigo de levar o ensino e a aprendizagem para direções não desejáveis que sejam contraproducentes em relação aos objetivos da literacia” (p.1009). É, assim, essencial que haja coerência horizontal entre o currículo, a prática pedagógica e a avaliação, neste caso, externa. Tal como referem Wilson e Bertenthal (2006), “para desempenhar bem a sua função, a avaliação deve estar fortemente ligada ao currículo e à instrução para que os três elementos estejam direcionados para os mesmos objetivos” (p.4).

Madaus, Russel e Higgins (2009) apontam três efeitos adversos dos exames nacionais, mesmo daqueles que são considerados “o tipo certo de testes”, isto é, os testes que “vão além do formato de escolha múltipla e da avaliação de factos e de capacidades de ordem simples” (p.141). Primeiro, o professor dá maior atenção aos conteúdos que são testados em detrimento dos que não são testados, como já referido anteriormente. Ocorre, assim, um estreitamento do conhecimento e das capacidades ensinadas e aprendidas numa determinada disciplina. Segundo, os exames a determinadas áreas disciplinares retiram tempo e importância às áreas disciplinares não testadas. Deste modo, verifica-se um estreitamento do currículo de diferentes áreas disciplinares. O terceiro efeito está relacionado com a alteração do currículo ao longo dos anos de escolaridade, uma vez que os anos sujeitos a exame tendem a focar-se nos conhecimentos e nas capacidades avaliadas nos exames.

Fernandes (2005) apresenta também um conjunto de vantagens e desvantagens associadas aos exames nacionais. Como vantagens, enumera as seguintes:

1. Exercer um efeito moderador importante nas avaliações internas.
2. Induzir práticas inovadoras de ensino e de avaliação.
3. Contribuir para avaliar o sistema educativo e ajudar a melhorar a tomada de decisões a todos os níveis.
4. Alertar as escolas para a necessidade de melhorarem os seus projetos educativos.
5. Dar indicações úteis às escolas, aos professores e aos alunos acerca do que é importante ensinar e aprender. (p.116)

Como desvantagens, e baseado na posição de Kellaghan e Madaus (2003), o autor apresenta as seguintes:

1. Centram-se sobretudo nos conhecimentos académicos, prestando relativamente pouca atenção a competências úteis, relacionadas com a vida real.
2. Condicionam os objetivos, as estratégias, o envolvimento e as atitudes dos alunos em relação às aprendizagens, nem sempre pelas melhores razões. Exames que usam perguntas objetivas e de resposta curta tendem a deixar de avaliar aprendizagens consideradas fundamentais, como é o caso da resolução de problemas.
3. Podem induzir práticas fraudulentas. [...]
4. Podem induzir as escolas a concentrarem os seus esforços nos alunos que têm mais possibilidades de ter sucesso nos exames.
5. Podem discriminar, em vez de integrar, alunos. [...] (p.116)

Lobo (2010) sistematiza os efeitos, tanto positivos como negativos, que os exames externos têm no processo de ensino/aprendizagem, no currículo e nas pessoas implicadas em educação (Quadro 7.1.).

Quadro 7.1. Dimensões inerentes aos efeitos positivos e negativos dos exames externos

| Dimensões de influência | Caracterização |
|--------------------------------|---|
| Currículo | <p><i>Estreitamento</i> – as competências e conhecimentos a testar são sobrevalorizados e os restantes desprezados.</p> <p><i>Superficialização</i> – sem tempo para aprofundar todos os conhecimentos e competências a testar, opta-se por aflorar todos.</p> <p><i>Alargamento</i> – perante um exame de objeto diversificado, os professores nada excluem.</p> |
| Professor | <p><i>Pressão</i> – os professores são pressionados para melhorarem os resultados dos alunos, o que condiciona o seu estilo pessoal e vontade de inovar, mas também os incita a não faltar às aulas.</p> <p><i>Motivação</i> – com resultados ligados a incentivos, os professores sentem-se motivados a melhorar a sua eficácia e imagem profissional.</p> <p><i>Avaliação</i> – os resultados dos alunos podem servir para avaliar a eficácia dos professores e decidir sobre a sua promoção.</p> |
| Prática letiva | <p><i>Imposição como currículo</i> – a planificação das aulas faz-se, por vezes, a partir dos exames, que influenciam a sequência, objetivos e tarefas aplicadas em sala de aula.</p> <p><i>Preparação para os exames</i> – há uma tendência muito forte (e bastante tempo usado em sala de aula) no treino tanto de conteúdos como de formato dos itens a surgir nos testes.</p> <p><i>Rotina e pouco criatividade</i> – a necessidade de treino para o exame limita a criatividade, a diversidade e espontaneidade em sala de aula.</p> <p><i>Ajuda</i> – os exames proporcionam uma maior atenção aos pontos fortes e fracos dos vários alunos e ajudam-nos a resolvê-los</p> <p><i>Condicionamento da avaliação interna</i> – os exames impõem restrições à avaliação formativa, aumentando a preocupação com a avaliação sumativa.</p> |
| Gestão escolar | <p><i>Responsabilização</i> – a avaliação externa permite aos gestores verem o nome da sua escola envolvido e sentirem-se também responsáveis pelos resultados da globalidade dos alunos, uma forma de prestação de contas à sociedade.</p> <p><i>Renovação</i> – a vontade de melhorar resultados pode imprimir um dinamismo de reflexão, formação e alteração de práticas.</p> <p><i>Avaliação</i> – a publicitação dos resultados é um dos elementos que permite à sociedade ajuizar da eficácia do trabalho desenvolvido, construindo assim a reputação da escola.</p> |
| Aluno | <p><i>Pressão</i> – em ano de exame aumenta a pressão nos alunos para obterem bons resultados, incitando-os a adotarem estratégias para o teste e impedindo-os de desenvolverem competências mais complexas.</p> <p><i>Estímulo à aprendizagem</i> – os alunos são levados a uma preparação mais exigente e, se ganham confiança nos resultados, os exames motivam.</p> <p><i>Avaliação</i> – uma das funções dos exames é avaliar o desempenho dos alunos, o que lhes permite criar de si uma imagem mais objetiva.</p> |
| Pais e E.E. | <p><i>Intervenção</i> – os exames incitam os pais e encarregados de educação a participarem mais da vida escolar do aluno, nomeadamente pela pressão que exercem nos diferentes atores.</p> |
| Administração central e | <p><i>Responsabilização</i> – os resultados globais incitam a administração central</p> |

| Dimensões de influência | Caracterização |
|--------------------------------|--|
| regional | ou regional a rever políticas de educação. <i>Monitorização</i> – incitam-na também a ajudar na remediação. |
| Editores e autores | <i>Adaptação</i> – os exames levam os autores de materiais didáticos a orientarem-nos para a preparação dos exames e os professores são grandes seguidores de manuais. |
| Comunidade | <i>Discussão</i> – a divulgação dos resultados constitui momentos privilegiados de discussão pelos <i>media</i> e implica toda a sociedade. |

Fonte: Lobo, 2010, p.77

Tendo em conta os efeitos que a investigação tem evidenciado quanto à realização de avaliação externa, Hamilton (2003) propõe linhas de ação dirigidas à promoção de políticas de testagem em larga escala que sejam eficazes, ou seja, que contribuam para a melhoria do desempenho dos alunos. Essas linhas de ação centram-se em três áreas: (a) uma melhor conceção das provas e da sua validade; (b) melhoria da conceção do sistema de prestação de contas, por exemplo, através da apresentação dos resultados de forma útil aos professores, da realização de investigação cujo objeto é o alinhamento entre avaliação, currículo e ensino, do desenvolvimento profissional dos professores e, ainda, do recurso a tecnologia; e (c) incorporação do sistema de avaliação interna na avaliação externa, que passa pelo alinhamento entre o trabalho de sala de aula e os objetivos estabelecidos pelas provas de avaliação externa.

Destacam-se ainda as conclusões do relatório *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012* (Santiago et al., 2012), que caracteriza a década 2002-2012 como aquela em que Portugal “chegou longe no desenvolvimento das fundações de um quadro para a avaliação” e também aquela em que “um conjunto de iniciativas evidencia que a avaliação constitui uma prioridade do sistema escolar e revela uma agenda coerente e abrangente para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação entre agentes educativos” (p.9). Esse relatório apresenta diversas recomendações para a política educativa, salientando-se as seguintes: (a) consolidação do quadro de avaliação, descrevendo, por exemplo, como cada componente do quadro avaliativo poderá produzir resultados úteis para as práticas de sala de aula; (b) colocar os alunos no centro da avaliação, dado que o principal objetivo da avaliação é melhorar as aprendizagens dos alunos; e (c) construir algumas ferramentas políticas essenciais a uma efetiva implementação da avaliação, tais como, a articulação dos objetivos nacionais para a educação e a centralidade do ensino e da aprendizagem.

7.3. Seminário “Avaliação externa e qualidade das aprendizagens”

Através do seminário ‘Avaliação Externa e Qualidade das Aprendizagens’, realizado em abril de 2014 no Conselho Nacional de Educação, pretendeu-se partilhar e discutir diferentes perspetivas de especialistas portugueses sobre o impacto da avaliação externa na qualidade das aprendizagens dos alunos portugueses (CNE, 2014).

Fernandes (2014) realça o facto das avaliações externas apresentarem vantagens e desvantagens e, por isso, não puderem ser consideradas boas ou más. O seu impacto na melhoria dos sistemas educativos é determinado pela sua utilização, os seus propósitos e as suas relações com as avaliações internas e com o currículo. Do mesmo modo, a avaliação interna, da responsabilidade exclusiva dos professores e das escolas, também não é, por si só, garantia da qualidade que se pretende para os sistemas educativos. Assim sendo, o autor defende que “ambas deverão ser inteligentemente articuladas porque [...] as avaliações internas e externas poderão ser complementares” (p.42).

É necessário refletir sobre a relação entre as avaliações externas, nacionais ou internacionais, e a qualidade do ensino e das aprendizagens. Não há, contudo, qualquer evidência científica que comprove a ideia de que as avaliações externas sejam medidas irrefutáveis da qualidade dos sistemas educativos. É necessário considerar e colocar em prática um conjunto de medidas para que tal relação seja possível, nomeadamente a articulação dos dados obtidos através das avaliações internas e externas e a tomada de decisões quanto ao percurso do aluno não deve basear-se num único teste ou exame.

O autor destaca algumas das vantagens dos exames (Fernandes, 2014, p.39), para além da monitorização dos sistemas educativos, tais como:

- a) o efeito moderador que têm sobre as avaliações internas;
- b) a indução de práticas inovadoras de ensino e de avaliação;
- c) a contribuição para se compreender melhor o desempenho dos sistemas educativos, melhorando a tomada de decisões;
- d) a informação que podem proporcionar às escolas, aos professores e aos alunos relativamente ao que é importante ensinar e aprender; e
- e) a mobilização das escolas e dos professores para a eventual necessidade de reverem os seus processos de trabalho, nomeadamente no que se refere aos projetos educativos e à organização e desenvolvimento do ensino.

São também apresentadas algumas das desvantagens associadas à avaliação externa das aprendizagens, nomeadamente as seguintes: a) estreitamento do currículo, ou seja, a tendência para o ensino se focar no que sai nos exames; b) as disciplinas que não são alvo de exame perdem o seu estatuto; e c) as escolas podem ser levadas a práticas discriminatórias, quando prestam mais atenção aos alunos que têm mais possibilidades de ter sucesso nos exames. Efeitos colaterais indesejáveis também podem advir das estratégias implementadas pelas escolas para lidar com os exames, designadamente no que se refere ao desenvolvimento de planos de preparação específica e de aulas adicionais e ao treino dos alunos para a resposta a certas questões.

Como reflexão final, Fernandes (2014, p.45) salienta que

as avaliações externas só poderão contribuir efetivamente para melhorar o ensino e a aprendizagem e o desempenho dos alunos se estiverem plenamente integradas nos sistemas educativos e se, através delas, forem estabelecidos padrões claros a partir dos quais professores e alunos possam trabalhar. Assim, as avaliações externas terão que estar focadas no desenvolvimento das capacidades superiores de pensamento, articuladas com as finalidades e objetivos do currículo e orientadas para induzirem práticas de ensino, de avaliação e processos de estudo mais consentâneos com as recomendações decorrentes do conhecimento produzido sobre estas questões (e.g., Black e Wiliam, 1998; Gardner, 2006; Gipps, 1994; Stobart, 2008). Assim, não é suficiente termos avaliações externas acima de qualquer suspeita do ponto de vista técnico e tecnológico, é necessário garantir

que elas sejam geradoras dos efeitos que se pretendem nas aprendizagens dos alunos e no ensino dos professores.

No âmbito da temática sobre a compatibilidade da relação entre avaliação externa e a melhoria das aprendizagens, Leite (2014) considera que o ensino e a aprendizagem devem ser pensados na sua relação com a avaliação, sendo necessária uma coabitação entre a avaliação de carácter formativo e a de carácter sumativo. Relativamente à avaliação externa, a autora defende que “o facto de os resultados obtidos pelos alunos em provas nacionais serem objeto de uma forte atenção por parte do Ministério da Educação e da sociedade em geral tem como efeito que escolas e professores façam um esforço grande na procura de processos de melhoria das aprendizagens” (p.58). A informação obtida através das provas nacionais permite sustentar balanços do sistema educativo e apontar caminhos às escolas, aos professores e aos alunos, com vista à melhoria da qualidade das aprendizagens. No entanto, a avaliação externa gera também efeitos menos positivos sobre a imagem das escolas que ficam nos lugares mais baixos dos *rankings* e sobre projetos orientados especificamente para aprendizagens sociais.

De acordo com Lopes (2014), os efeitos da avaliação externa sobre as aprendizagens dos alunos são complexos e de difícil mensuração, dado que há, por exemplo, um conjunto de variáveis mediadoras entre os resultados dos exames e as aprendizagens dos alunos, tais como os pais, as escolas, os professores e as expectativas dos alunos. O autor salienta ainda que parece ter sido a divulgação pública das notas dos exames nacionais, e a consequente elaboração de *rankings*, a originar um movimento das escolas de preparação para essas provas de avaliação externa, de tal modo que “em muitas escolas houve alterações institucionais que resultaram numa focalização da ação dos professores e do trabalho dos alunos nos conhecimentos e competências avaliados em exame final externo” (p.62). Se, por um lado, a avaliação externa tem um impacto positivo nas aprendizagens dos alunos, por outro, existem aspetos que podem ser menos positivos, como o risco de apenas ser valorizado aquilo que é avaliável e sobrevalorização de certas áreas em detrimento de outras. Há ainda a ponderar os custos dos programas de avaliação externa, mantendo-os num nível que não seja excessivo em termos de recursos humanos e financeiros, e também uma articulação entre a avaliação externa e a avaliação interna, possibilitando uma intervenção imediata sobre os problemas de aprendizagem detetados nos exames.

Vargas (2014) considera que as avaliações externas devem existir e centra a discussão nos conhecimentos e capacidades que devem ser objeto de avaliação. Nesse sentido, o autor defende que as avaliações externas devem considerar diferentes estilos de aprendizagem, inteligências múltiplas, capacidades superiores de pensamento para que possam constituir uma boa ferramenta para medir processos de ensino/aprendizagem desenvolvidos de acordo com essas conceções.

Lemos (2014) também defende a existência de avaliação externa. Primeiro, porque esta dimensão da avaliação permite garantir confiança social. Segundo, porque responde à necessidade de regulação política. O autor aponta para a existência de três instrumentos de avaliação externa com funções distintas: os exames nacionais com o objetivo de

certificação social, as provas aferidas com o objetivo de monitorização do sistema educativo e os testes internacionais que pretendem comparar políticas educativas. Deste modo, o autor alerta para a utilização simultânea dos exames nacionais e das provas aferidas sem estarem devidamente definidos os objetivos de cada um dos instrumentos de avaliação externa, que são distintos. Tal como refere, “a minha convicção é que a avaliação externa é extraordinariamente importante para a melhoria das aprendizagens mas não exames com o formato que lhe temos dado” (p.75). Salienta ainda que

Para a avaliação externa ter efeitos na melhoria das aprendizagens é indispensável que os seus resultados sejam sistematicamente devolvidos às escolas, aos professores e aos alunos e tratados de forma analítica em função das competências avaliadas e da sua relação com o tempo e os atores. (p.76)

Relativamente à temática sobre avaliação externa e práticas docentes, Lobo (2014) defende que é possível haver uma prática letiva de qualidade quando a disciplina está sujeita a exame nacional, como é o caso da disciplina de Português do ensino secundário. Mesmo com alunos que serão sujeitos a exames nacionais, o professor consegue conjugar a avaliação formativa com a avaliação sumativa. No âmbito da sua investigação de doutoramento, identificou algumas “pressões sentidas pela existência de exames, como a alteração consciente e inconsciente das classificações internas, que aumentam a média de classificação interna final (CIF)” (p.81), e verificou também que “os exames não se afiguraram determinantes na prática letiva das professoras, que parece estar mais dependente dos seus estilos” (p.81).

Ventura (2014) destaca os aspetos positivos da avaliação externa dos alunos na prática docente, tais como uma maior responsabilização dos professores na gestão do currículo, o aumento do trabalho colaborativo entre professores, o cumprimento dos programas e uma maior assiduidade dos professores. Salienta também alguns aspetos negativos decorrentes da existência de avaliação externa, nomeadamente a sobrevalorização de competências e conhecimentos objeto de avaliação em exames, o risco de um aprofundamento desadequado dos conteúdos, uma maior pressão sobre os professores para o cumprimento de calendarizações, a padronização de metodologias e instrumentos de avaliação interna e os possíveis efeitos na cultura da escola. Tendo em conta os aspetos positivos e negativos da avaliação externa dos alunos, a autora defende que a prática letiva do professor não deve ser orientada por objetivos relacionados apenas com a avaliação externa e, além disso, “não se podem reduzir os objetivos da avaliação interna aos objetivos da avaliação externa, pois eles são diferentes” (p.94).

Serra e Galvão (2014) defendem “que as tarefas de avaliação incluídas nos exames nacionais de Biologia e Geologia (BG) podem ser usadas pelos professores, em sala de aula, para desenvolver avaliação formativa, funcionando, assim, como instrumentos pedagógicos charneira, capazes de articular a avaliação formativa e sumativa” (p.97). As autoras salientam que essas tarefas podem constituir um contexto favorável ao desenvolvimento de competências envolvidas na investigação científica autêntica e na literacia científica, havendo, no entanto, a necessidade de reajustamento entre as aprendizagens avaliadas e o grau de exigência cognitiva dos exames. Além disso, apontam a desarticulação entre o ensino e as competências avaliadas nos exames como

um dos fatores que poderá explicar os baixos resultados dos alunos nos exames desta disciplina.

Quanto à temática sobre os resultados da avaliação externa, Sousa (2014) apresenta como finalidades da realização de exames: certificar aprendizagens, selecionar os alunos, regular o ensino e a aprendizagem e monitorizar a qualidade do desempenho do sistema educativo. O autor considera que é necessário repensar a recorrente associação entre resultados de exames, práticas pedagógicas e qualidade do desempenho do sistema educativo tendo em conta as limitações associadas aos sistemas de exames. No contexto da realidade portuguesa, são destacados alguns aspetos sobre o papel dos exames, tais como o facto de todas as provas de avaliação externa serem públicas, o que implica a reposição anual dos itens no sistema; a valorização dos resultados globais em detrimento dos resultados por item; e a disponibilização de resultados muito detalhados, que permitem informar e apoiar decisões pedagógicas e opções didáticas de qualidade.

Centrando-se na natureza pública dos exames, Sousa (2014) aponta vantagens e desvantagens quanto ao impacto positivo ou negativo no funcionamento do sistema de ensino. Como vantagens indica a regulação dos processos de reapreciação e a familiarização dos professores e alunos com a natureza específica das provas. Como desvantagens apresenta o treino para os exames e a inflação ou manutenção dos resultados ao longo dos últimos anos. Além disso, o carácter público dos exames tem implicações financeiras e de mobilização de recursos humanos e introduz sérias limitações à “comparabilidade” dos exames. O autor considera que um modelo de avaliação baseado em provas não públicas poderia permitir uma redução de custos da ordem dos 50% a 70% face aos valores atuais e superar as outras limitações referidas. Deste modo, propõe um sistema de exames assente em provas não públicas, pelo menos, para o ensino básico.

Com base na literatura, Luís Santos (2014) enumera quatro efeitos positivos da avaliação externa das aprendizagens no âmbito do trabalho desenvolvido pelas escolas, nomeadamente a indução de práticas inovadoras de ensino e de avaliação, a regulação das avaliações internas, o fornecimento de dados para avaliação do sistema educativo e a regulação do sistema. O autor considera que os dados da avaliação externa podem ser analisados a três níveis. Primeiro, pelos decisores políticos, que tomam decisões relativas, por exemplo, à aferição dos conhecimentos dos alunos a nível nacional, à adequação dos currículos, à regulação das práticas pedagógicas e à avaliação das escolas. Segundo, pelas escolas, que efetuam análises de nível macro (comparação com os dados estatísticos nacionais), de nível intermédio (comparações regionais) e de nível local (análise fina dos resultados obtidos pelos alunos da escola). Terceiro, pelo público, cujo olhar é normalmente limitado aos dados apresentados pela comunicação social.

Nas diversas análises de dados das provas de avaliação externa, Luís Santos (2014) defende que é “importante utilizar uma maior diversidade de medidas estatísticas que possam caracterizar de forma mais completa e fina as distribuições das classificações das provas finais e dos exames nacionais, nomeadamente, medianas, medidas de dispersão, desvio padrão e coeficiente de variação” (p.138), além das médias das

classificações. Também propõe a realização de análises regionais e de outras análises que permitam avaliar a qualidade dos processos de ensino/aprendizagem. Tal como refere o autor,

É um facto sobejamente aceite que a avaliação externa tem uma importância fulcral na regulação do sistema educativo. No entanto, o seu impacto não pode ficar restrito às suas funções usuais de certificação, aferição e seleção. Cada vez mais se torna fundamental saber utilizar e analisar os dados da avaliação externa para obter informação credível que nos permita melhorar o currículo, a avaliação e as didáticas, tendo em consideração todas as especificidades e diversidades que caracterizam o nosso sistema educativo. (p.151)

Os resultados das avaliações externas dos alunos, expressos nas classificações médias nas diferentes provas de avaliação externa dos ensinos básico e secundário, têm sido analisados pela Rede de Escolas de Excelência (ESCXEL). Tal como referido por Rui Santos (2014), essa análise tem sido realizada através da construção de indicadores que permitem (a) padronizar os resultados, de modo a que sejam comparáveis entre escolas ao longo do tempo, (b) resumir e simplificar a informação em tendências nos períodos considerados e (c) mapear desempenhos e tendências de evolução. Através deste projeto pretende-se “acrescentar uma nova camada de inteligibilidade aos resultados” (p.152) e estimular a comparação, o questionamento e a colaboração entre as escolas da rede.

Por último, Tainha (2014) apresenta o projeto da escola que dirige, integrada no projeto ESCXEL, procurando demonstrar que os resultados dos exames podem, de facto, ser utilizados como um incentivo para melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos. A autora salienta que “não se ensina só para os exames, na medida em que se procura uma formação integral, mas não se descarta o papel dos exames no ensino e na aprendizagem” (p.171). Nesse sentido, a análise dos resultados da avaliação externa permitiu introduzir mudanças na escola de modo a melhorar o seu desempenho, tais como novas dinâmicas nos departamentos e grupos disciplinares, afetação de horas para aulas de reforço na(s) disciplina(s), novos critérios de distribuição de serviço e criação de condições para reforço do trabalho colaborativo. Deste modo, Tainha (2014, p.177) defende que “os exames não são o essencial”, mas “têm sido um ponto de partida para algumas das mudanças com que temos procurado melhorar o ensino e a aprendizagem na” escola.

BIBLIOGRAFIA

- Bell, B. (2007). Classroom assessment of science learning. In N. Lederman & S. Abel (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp.965-1006). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Biggs, J. (1998). Assessment and classroom learning: A role for summative assessment? *Assessment in Education*, 5(1), 103-110.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2007): Large-scale assessment systems: Design principles drawn from international comparisons. *Measurement: Interdisciplinary Research & Perspective*, 5(1), 1-53.
- Britton, E. D., & Schneider, S. A. (2007). Large-scale assessments in science education. In N. Lederman & S. Abel (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp.1007-1040). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- CNE (Ed.) (2014). *Avaliação externa e qualidade das aprendizagens*. Lisboa: CNE.
- Eurydice (2015). *Compulsory education in Europe – 2015/16*. Disponível em: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:Compulsory_education_in_Europe_%E2%80%93_2015/16 [acedido a 28-12-2015]
- Eurydice (2009). *Exames nacionais de alunos na Europa: objetivos, organização e utilização dos resultados*. Disponível em: http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/109PT.pdf [acedido a 21-12-2015]
- Eurydice (2012). *Key data on Education in Europe 2012*. Disponível em: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134en.pdf[acedido a 22-12-2015]
- Eurydice (2015). *The Structure of the European Education Systems Schematic Diagrams – Facts and Figures 2015/16*. Disponível em: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:The_Structure_of_the_European_Education_Systems_2015/16:_Schematic_Diagrams [acedido a 28-12-2015]
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: Questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. P. Alves & J.-M. Ketele (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp.131-142). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2014). Avaliações externas e melhoria das aprendizagens dos alunos: Questões críticas de uma relação (im)possível. In CNE (Ed.), *Avaliação externa e qualidade das aprendizagens* (pp.21-49). Lisboa: CNE.
- Ferreira, M. A. L. (2015). *Para uma avaliação do projeto testes intermédios*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Hamilton, L. (2003). Assessment as a policy tool. *Review of Research in Education*, 27, 25-68.
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning – tensions and synergies. *The Curriculum Journal*, 16(2), 207-223.
- Harlen, W. (2012). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp.87-102) (2.^a ed.). London: Sage.
- 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). Avaliação externa e melhoria das aprendizagens: Uma relação compatível? In CNE (Ed.), *Avaliação externa e qualidade das aprendizagens* (pp.51-59). Lisboa: CNE.
- Lemos, V. (2014). Avaliação externa e melhoria das aprendizagens: uma relação compatível? In CNE (Ed.), *Avaliação externa e qualidade das aprendizagens* (pp.72-76). Lisboa: CNE.
- Liu, O. L., Lee, H.-S., & Linn, M. (2011). An investigation of explanation multiple-choice items in science assessment. *Educational Assessment*, 16(3), 164-184.
- Lobo, A. (2010). *Avaliação formativa, avaliação sumativa e exames na prática de três professoras de Português de 12.º ano*. Tese de doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Lobo, A. (2014). *Vestir a camisola do exame e a da prática letiva*. In CNE (Ed.), *Avaliação externa e qualidade das aprendizagens* (pp.78-89). Lisboa: CNE.
- Lopes, J. (2014). Avaliação externa, avaliação interna e aprendizagem escolar. In CNE (Ed.), *Avaliação externa e qualidade das aprendizagens* (pp.60-67). Lisboa: CNE.
- Madaus, G., Russell, M., & Higgins, J. (2009). *The paradoxes of high stakes testing: How they affect students, their parents, teachers, principals, schools, and society*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- OCDE (2005). *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. Paris: OCDE Publishing.
- OCDE (2013). Synergies for better learning -An international perspective on Evaluation and Assessment. Paris: OECD Publishing. Disponível em: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/education/synergies-for-better-learning-an-international-perspective-on-evaluation-and-assessment_9789264190658-en#page71 [acedido a 28-12-2015].
- OCDE (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en> [acedido a 29-12-2015].
- Osborne, J., & Ratcliffe, M. (2002). Developing effective methods of assessing ideas and evidence. *School Science Review*, 83(305), 113-123.
- Pasquale, M., & Grogan, M. (2008). Aligning classroom-based assessment with high-stakes tests. In J. Coffey, R. Douglas & C. Stearns (Eds.), *Assessing science learning: Perspectives from research and practice* (pp.283-299). Washington, DC: NSTA Press.
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012*. Paris: OECD Publishing.
- Santos, L. (2014). Um olhar sobre os dados da avaliação externa da aprendizagem. In CNE (Ed.), *Avaliação externa e qualidade das aprendizagens* (pp.135-151). Lisboa: CNE.
- Santos, R. (2014). Monitorização e *benchmarking* de resultados escolares (exames e provas de aferição) na rede ESCXEL. In CNE (Ed.), *Avaliação externa e qualidade das aprendizagens* (pp.152-166). Lisboa: CNE.
- Serra, P., & Galvão, C. (2014). Exames nacionais de biologia e geologia e avaliação formativa: Para uma reconciliação. In CNE (Ed.), *Avaliação externa e qualidade das aprendizagens* (pp.96-108). Lisboa: CNE.
- Sousa, H. (2014). Qualidades, defeitos e limitações do sistema de avaliação externa em Portugal. In CNE (Ed.), *Avaliação externa e qualidade das aprendizagens* (pp.110-134). Lisboa: CNE.
- Tainha, J. (2014). O que fazer com os resultados da avaliação externa? In CNE (Ed.), *Avaliação externa e qualidade das aprendizagens* (pp.167-178). Lisboa: CNE.
- Vargas, F. (2014). Avaliação externa e melhoria das aprendizagens: uma relação compatível? In CNE (Ed.), *Avaliação externa e qualidade das aprendizagens* (pp.69-71). Lisboa: CNE.
- Ventura, G. (2014). Avaliação externa e práticas docentes. In CNE (Ed.), *Avaliação externa e qualidade das aprendizagens* (pp.90-95). Lisboa: CNE.
- Wellington, J., & Ireson, G. (2008). *Science learning, science teaching*. London: Routledge.
- Wilson, M., & Bertenthal, M. (Eds.) (2006). *Systems for state science assessment*. Washington, DC: National Academies Press.

APÊNDICES

Apêndice A

Histórico internacional de implementação de exames nacionais³⁶

1946- A Islândia introduzia, no nível CITE 1, exames finais coordenados à escala nacional e determinantes para a transição dos alunos.

1947- Foram introduzidos em Portugal os exames nacionais para os alunos dos níveis CITE 1 e 2, através dos quais era decidida a transição do aluno e a atribuição de diplomas. No Reino Unido (Irlanda do Norte) foram, também, introduzidos os exames de transição para efeitos de seleção para o ensino pós-primário.

1962- Foram introduzidos no Reino Unido (Escócia) os exames do *ordinary grade*, no nível CITE 2, para atribuição de diplomas aos alunos de 16 anos de idade. Na Suécia foram introduzidos os exames nacionais no nível CITE 2, para comparação dos resultados nacionais dos alunos.

1967- A Irlanda aboliu o exame facultativo de certificação nacional dos alunos no final do CITE 1.

1968- No Luxemburgo foi realizado pela primeira vez o exame de admissão, que tinha em vista a transição dos alunos do CITE 1 para o secundário.

1970- Foi realizado, nos Países Baixos, pela primeira vez, o exame final do nível CITE 1, com implicações na transição dos alunos para o ensino secundário.

1972- A Irlanda introduziu as avaliações nacionais da competência em inglês (CITE 1).

1974- Em Portugal foram abolidos os exames nacionais para os alunos dos níveis CITE 1 e 2.

1975- Em Malta e na Dinamarca, foram introduzidos os exames nacionais sob a forma de exames anuais nos ensinos primário e secundário e de exames finais no ensino secundário, respetivamente.

1977- França introduziu exames nacionais no CITE 1 e, posteriormente, no secundário. Na Islândia, os exames finais coordenados à escala nacional foram substituídos por exames idênticos nos níveis CITE 1 e 2.

1981- Em Malta foi instituído um exame no nível CITE 1, para a tomada de decisões sobre o percurso escolar dos alunos.

1983- O primeiro exame nacional realizado no Reino Unido (Escócia) foi complementado com o Programa de Avaliação dos Resultados da Aprendizagem (*Assessment of Achievement Programme – AAP*), que visa avaliar, à escala nacional e a partir de amostras representativas, os resultados nacionais globais em determinados ciclos dos ensinos primário e secundário.

³⁶ Informações retiradas de Eurydice (2009).

1984- No Reino Unido (Escócia), os cursos e exames nacionais *standard grade* vieram substituir, em 1984, os exames *ordinary grade* para todos os alunos de 14 e 16 anos (nível CITE 2).

1986- A Hungria começou a realizar inquéritos regulares de “controlo” nos níveis CITE 1 e 2, através dos quais foram estabelecidos o conteúdo e os instrumentos de inspeção, avaliação e controlo da qualidade do ensino público.

1989- Em França foi instituído um sistema de avaliação de diagnóstico, obrigatório para todos os alunos na transição entre os níveis CITE 1 e CITE 2.

1991- No Reino Unido (Escócia) foram introduzidos exames nacionais como objetivo de detetar dificuldades de aprendizagem individuais (no nível CITE 1 e na primeira metade do nível CITE 2). No Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte) foram introduzidos os exames no final de cada um dos três primeiros ciclos de ensino do currículo nacional (abrangendo os níveis CITE 1 e 2).

1992- A Irlanda introduziu uma forma revista dos exames nacionais, o *junior certificate*, um exame realizado no final do CITE 2.

1994- Espanha realizou a primeira avaliação a nível nacional dos resultados da aprendizagem dos alunos do CITE 1. A Bélgica (Comunidade francófona) começou a realizar exames nacionais, primeiro no CITE 1 e depois no secundário. Em Malta, foi instituído um exame no CITE 2. A Letónia desenvolveu, pela primeira vez, sistemas nacionais de avaliação dos alunos dos níveis CITE 1 e 2.

1995- Na Roménia tiveram início os exames nacionais de avaliação dos alunos que concluem o CITE 1.

1997- Na Estónia os sistemas nacionais de avaliação dos alunos dos níveis CITE 1 e 2 foram implementados.

1998- Na Lituânia, os alunos no final do ensino básico foram obrigatoriamente avaliados com implicações significativas nos respetivos percursos escolares.

2000- Em Portugal, foi criado um novo método de avaliação a realizar no final dos três ciclos do ensino básico (níveis CITE 1 e CITE 2) – provas de aferição. Na Eslovénia, o processo de admissão ao CITE 3 foi substituído por outra modalidade de avaliação destinada a assegurar o acompanhamento das escolas e do sistema educativo.

2001- Na Hungria os exames nacionais no nível CITE 2 foram substituídos por outros exames nacionais que permitiam o acompanhamento e a avaliação dos estabelecimentos de ensino. Também os exames no nível CITE 1 foram revistos tendo em vista a deteção de dificuldades de aprendizagem individuais.

2002- Na Bélgica (Comunidade flamenga), Lituânia e Polónia ocorreu a introdução e realização integral dos exames nacionais.

2003- A Eslováquia lançou um projeto de avaliação nacional dos alunos no final do CITE 2, cuja realização integral ficou prevista para 2009. A Áustria deu início às avaliações de alunos baseadas em normas nacionais para o ensino. Em França, foi adicionado ao sistema de exames nacionais um ciclo de avaliação/balço nos níveis CITE 1 e 2 (2003-2008). Na Lituânia, os exames no ensino básico deixaram de ser obrigatórios, cabendo aos alunos decidir se os faziam ou não.

2004- Introdução e realização integral dos exames nacionais na Noruega.

2005- Na Alemanha as normas nacionais foram aplicadas através dos exames nacionais no ensino secundário em todos os Länder, no ano letivo de 2005/2006. Em Portugal, foram reintroduzidos no nível CITE 2 os exames para a tomada de decisões sobre o percurso escolar dos alunos.

2006- A Bulgária introduziu os exames nacionais no final do CITE 1. A Irlanda introduziu exames nacionais normalizados obrigatórios de Inglês e Matemática em dois momentos do nível CITE 1.

2007- Chipre começa a organizar anualmente uma prova de âmbito nacional no final do CITE 1.

2008- Em Itália, foram introduzidos os exames nacionais para os níveis CITE 1 e 2. O Luxemburgo introduziu exames normalizados. Na Islândia, os exames coordenados a nível nacional decisivos para os alunos no 10.º ano foram suspensos. Em Inglaterra foi abolida a obrigatoriedade dos exames nacionais no final do ciclo de ensino 3 (14 anos de idade), mantendo-se no final dos ciclos de ensino 1 e 2 (7 e 11 anos de idade, respetivamente). Os exames do currículo nacional facultativos mantêm-se disponíveis para as escolas.

2009- No Chipre decorreu a fase experimental da extensão do exame nacional aos 2.º e 9.º anos de escolaridade. Em França iniciou-se um novo ciclo que permitiu comparações diacrónicas. Na Islândia, os exames coordenados a nível nacional decisivos para os alunos no 10.º ano foram reintroduzidos no ano letivo de 2009/2010.

2010- Como meio de deteção de dificuldades de aprendizagem individuais, a Dinamarca introduziu exames nacionais (realização integral). Em cinco países ou regiões: Bélgica (Comunidade germanófono), República Checa, Grécia, Reino Unido (País de Gales) e Listenstaine, não se realizam exames nacionais.

Apêndice B

Estrutura da Classificação Internacional Normalizada na Educação (CITE) 2011

CITE 0 – Educação de infância e Pré-escolar

CITE 1 – 1.º e 2.º Ciclo de Ensino Básico

CITE 2 – 3.º Ciclo de Ensino Básico

CITE 3 – Ensino Secundário

CITE 4 – Ensino Pós-secundário Não Superior

CITE 5 – Cursos Superiores de Curta duração

CITE 6 – Licenciatura ou equivalente

CITE 7 – Mestrado ou equivalente

CITE 8 – Doutoramento ou equivalente

Apêndice C

Avaliação em diferentes países: Quadro comparativo³⁷

| | Existência de standards no 4.º ano de escolaridade | Existência de provas escritas finais e nacionais | | Repercussão na avaliação final e progressão do aluno? | Escala utilizada para avaliação | |
|---|--|--|--|---|---------------------------------|--|
| | | | Tipo | | | Objetivo |
| Portugal CITE 1 – dos 6 aos 12 anos (1.º e 2.º CEB) | Sim | Sim | Provas finais nacionais a Português (ou PLNM) e Matemática | Monitorizar o processo de aprendizagem Regular o sistema. Dar <i>feedback</i> formativo. Potenciar comparabilidade nacional. | Sim | 1.º, 2.º e 3.º anos do 1.º CEB – avaliação descritiva. Português e Matemática de 4.º ano do 1.º CEB e 2.º CEB - escala numérica de 1 a 5. Restantes áreas disciplinares de 4.º ano do 1.º CEB – avaliação descritiva. |
| Áustria Ramos diferenciados – dos 6 aos 10 anos (<i>Volksschule</i>) | Sim | Sim | Duas provas de aferição nacional no CITE 1 Testes-padrão Testes <i>Standards</i> | Determinar competências adquiridas no final do 4.º ano e compará-las com os padrões instituídos (<i>targeted standards</i>). Potenciar comparabilidade nacional. | Não | Muito bom (1); Bom (2); Satisfatório (3); Suficiente (4); Insuficiente (5) |
| Finlândia Estrutura única (ensinos primário e secundário inferior combinados) | Sim | Sim | Dez provas de aferição nacional no CITE 1 | Orientar e incentivar o estudo e desenvolvimento de competências de autoavaliação dos alunos. Potenciar comparabilidade nacional. | Não | Escala numérica de 4 a 10 (4 para <i>performances</i> que falharam, 5 adequado, 6 moderado, 7 satisfatório, 8 bom, 9 muito bom, 10 excelente). |
| Alemanha Ramos diferenciados – dos 6 aos 10 anos (<i>Grundshule</i>) | Sim | Sim | Duas provas de aferição nacional no CITE 1 | Monitorizar o processo de aprendizagem. Potenciar comparabilidade nacional. | Não | |
| Espanha CITE 1 – dos 6 aos 12 anos (<i>Educación Primaria</i>) | Sim | Sim | Três provas de aferição nacional no CITE 1 | Monitorizar o processo educativo Estabelecer medidas de reforço e melhoria Potenciar comparabilidade nacional | Não | (IN) – insuficiente; (SU) – suficiente; (BI) – bom; (NT) – muito bom; (SB) – excelente |
| Suécia Estrutura única | Sim | Sim | Cinco provas de aferição nacional no CITE 1 | Monitorizar o processo de aprendizagem . Regular o sistema. Dar <i>feedback</i> formativo. Potenciar comparabilidade nacional. | Não | |
| Itália CITE 1 – dos 6 aos 11 anos (<i>Scuola primaria</i>) | Não | Sim | Duas provas de aferição nacional no CITE 1 | Monitorizar o processo de aprendizagem Regular o sistema Potenciar comparabilidade nacional | Não | |
| França CITE 1 – dos 6 aos 11 anos (<i>École élémentaire</i>) | Sim | Sim | 5 Provas de aferição nacional no CITE 1 | Monitorizar o processo de aprendizagem Regular o sistema Potenciar comparabilidade nacional | Não | |

³⁷ De acordo com dados da Eurydice (https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal:Assessment_in_Single_Structure_Education) e do relatório: “*Education at a Glance 2015*” – OCDE (<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/0/05/192EN.pdf>).
Ver quadro com observações adicionais que se segue.

| | Existência de standards no 4.º ano de escolaridade | Existência de provas escritas finais e nacionais | | | Repercussão na avaliação final e progressão do aluno? | Escala utilizada para avaliação |
|--|--|--|---|---|---|---|
| | | | Tipo | Objetivo | | |
| Luxemburgo CITE 1 – dos 6 aos 12 anos (<i>Primärshule-École primaire</i>) | Sim | Sim | Duas provas de aferição nacional no CITE 1 | Monitorizar o processo de aprendizagem Regular o sistema Potenciar comparabilidade nacional | Não | |
| Grécia CITE 1 – dos 6 aos 12 anos (<i>Dimotiko Scholeio</i>) | Sim | Não | Testes padronizados de escola | Monitorizar o processo de aprendizagem. | Não | Descritiva e numérica. Nos níveis de ensino C e D, a avaliação de desempenho, para além de ser descritiva, também usa a seguinte escala de classificação: "Excelente" (A), "Muito Bom" (B), "Bom" (C), "Quase bom" (d), enquanto nos níveis de ensinos E e F é usada outra escala: "Excelente" (9-10), "Muito Bom" (7-8), "Bom" (5-6), "Quase bom" (1-4). |
| Chipre CITE 1 – dos 5/6 aos 11/12 anos (<i>Dimotiko Scholeio</i>) | Sim | Não | Testes padronizados de escola | Monitorizar o processo de aprendizagem | Não | |
| Roménia CITE 1 – dos 6 aos 11 anos (<i>Școala Primară</i>) | Sim | Não | | | Não | Quatro níveis: insuficiente, suficiente, bom e muito bom. |
| Noruega Estrutura única | Sim | Sim | Quatro provas de aferição nacional no CITE 1 | Monitorizar o processo de aprendizagem. Regular o sistema. Dar feedback formativo. Potenciar comparabilidade nacional. | Não | Escala numérica de 1 a 6. |
| Malta CITE 1 – dos 5 aos 11 anos (<i>Primary schools</i>) | Sim | Sim | Exames semestrais de escola Exames nacionais anuais | Monitorizar o processo de aprendizagem. Regular o sistema. Potenciar comparabilidade nacional. | Não | Escala numérica de 0 a 100. |
| Polónia CITE 1 – dos 6 aos 12 anos (<i>Szkola podstawowa</i>) | Sim | Sim | Três provas de aferição nacional no CITE 1 | Monitorizar o processo de aprendizagem Regular o sistema Potenciar comparabilidade nacional | Não | 1 – não satisfatório, 2 - aceitável, 3 - satisfatório, 4 - bom, 5 – muito bom, 6 – excelente. |
| Bélgica (flamenga) Ramos Diferenciados – dos 6 aos 12 anos (<i>Lager onderwijs</i>) | Sim | Sim | Seis provas de aferição nacional no CITE 1 | Monitorizar o processo de aprendizagem Regular o sistema Potenciar comparabilidade nacional | Não | |
| Bélgica (francófona)³⁸ Ramos Diferenciados – dos 6 aos 12 anos (<i>École</i>) | Sim | Sim | Quatro exames nacionais Quatro provas de aferição nacional no CITE 1 | Monitorizar o processo de aprendizagem Regular o sistema Potenciar comparabilidade nacional | Sim | |

³⁸ Ver <http://www.enseignement.be/index.php?page=25162&navi=2652>.

| | Existência de <i>standards</i> no 4.º ano de escolaridade | Existência de provas escritas finais e nacionais | | | Repercussão na avaliação final e progressão do aluno? | Escala utilizada para avaliação |
|--|---|--|--|--|---|---------------------------------|
| | | | Tipo | Objetivo | | |
| <i>primaire)</i> | | | | | | |
| Bélgica (germanófono) Ramos Diferenciados – dos 6 aos 12 anos (<i>Grundshule</i>) | Não | Não | Testes padronizados de turma | Monitorizar o processo de aprendizagem | Não | |
| Reino Unido Inglaterra CITE 1 – dos 5 aos 11 anos (<i>Key stage1, key stage2- primary schools</i>) | Sim | Sim | Três provas de aferição nacional no CITE 1 (Inglaterra) | Monitorizar o processo de aprendizagem. Regular o sistema. Potenciar comparabilidade nacional. | Não | |
| Turquia CITE 1 – dos 5/6 aos 9/10 anos (<i>Ilkokul</i>) | Sim | Sim | Testes padronizados de escola | Monitorizar o processo de aprendizagem | Não | Descritivo com menção |
| EUA³⁹ Elementary school – dos 6 aos 12 anos (<i>Kindergarten, 1st grade- 6th grade</i>) ⁴⁰ | Sim | Sim | Três exames nacionais Cinco provas de aferição nacional no CITE 1 | Monitorizar o processo de aprendizagem Regular o sistema Potenciar comparabilidade nacional | Sim | |

³⁹ Ver <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/about/>.

⁴⁰ Segundo dados do relatório: “*Education at a Glance 2015*” os EUA, a Bélgica (francófona) e Portugal são os países que têm exames nacionais com repercussão na avaliação final do aluno e consequente progressão no sistema de ensino, motivo pelo qual se considerou relevante incluir os EUA neste quadro comparativo.

Observações adicionais:

| | Existência de <i>standards</i> no 4.º ano de escolaridade | Existência de provas escritas finais e nacionais | Repercussão na avaliação final e progressão do aluno? | Escala utilizada para avaliação |
|------------------|---|---|---|--|
| Portugal | Em cada área disciplinar existem programas e metas curriculares estabelecidos para cada ano de escolaridade. | A avaliação está organizada em três modalidades diferentes: diagnóstico, formativa e sumativa. A última consiste numa avaliação global da aprendizagem dos alunos, para efeitos de classificação e certificação, incluindo: a) A avaliação sumativa interna no final, sendo da responsabilidade dos professores e órgãos de gestão da escola; b) A avaliação sumativa externa, que é da responsabilidade do Ministério da Educação. | Os exames têm um fator de ponderação de 30% na classificação final de cada disciplina sujeita a avaliação externa. | Escala de 0 a 100, convertida posteriormente nos níveis de 1 a 5 De 0 a 19 – nível 1 De 20 a 49 – nível 2 De 50 a 69 – nível 3 De 70 a 89 – nível 4 De 90 a 100 – nível 5 |
| Áustria | A partir do ano letivo 2012/2013, foram introduzidos, gradualmente, padrões educacionais desde o 4.º ano de escolaridade até ao CITE 2, nas disciplinas de matemática e alemão. | Outras formas de avaliação: • participação dos alunos em sala de aula; • testes escritos; • exames escritos; • avaliação prática. Não são permitidos exames orais na educação primária [<i>primary education</i>]. | Não têm impacto sobre a avaliação do desempenho real daquele ano escolar. Os dois primeiros anos constituem uma fase de avaliação. Assim, todos os alunos progridem automaticamente do 1.º para o 2.º ano, independentemente da sua classificação. Posteriormente, para a progressão ao ano seguinte é necessário que o aluno obtenha classificações sem grau de "insuficiente" em todas as disciplinas obrigatórias. Após a conclusão do 4.º ano do ensino primário, os alunos transitam ao ensino secundário sem qualquer tipo de teste de admissão. Os alunos devem ter concluído com "muito bom" ou "bom" nas disciplinas de Alemão, Leitura e Matemática. Os alunos que receberem "satisfatório" numa dessas disciplinas precisam de realizar um teste de admissão, a menos que o contrário seja determinado por uma equipa de escola. | |
| Finlândia | O currículo nacional é determinado pelo Conselho Nacional de Educação da Finlândia. As escolas vão começar a trabalhar de acordo com os novos currículos no Outono de 2016 para os níveis de ensino 1 a 6 e em 2019 para os níveis 7 a 9. | Os alunos são avaliados por meio de um relatório no final de cada ano letivo. | A avaliação final da educação básica deve ser comparável a nível nacional, baseia-se nos objetivos do currículo nacional que também inclui as descrições de bom desempenho (nível "bom" ou 8) em todas as disciplinas comuns. | Nos primeiros sete anos da educação básica, a avaliação nos relatórios pode ser dada verbal ou numericamente ou em formato combinado. |
| Alemanha | A implementação das <i>Bildungsstandards</i> (normas educacionais) é em conformidade com o currículo e é da responsabilidade dos Ministérios da Educação e Assuntos Culturais nos <i>Länder</i> . Os padrões educacionais vinculativos para todos os <i>Länder</i> são também determinados pela | O progresso educacional de um aluno é monitorizado pelo uso de instrumentos de controlo, quer orais quer escritos. Nos dois primeiros anos, o foco é a observação direta dos alunos. No terceiro ano, os alunos também se começam a familiarizar com testes escritos em certas disciplinas (especialmente Alemão, <i>Sachunterricht</i> e Matemática). | Na maior parte dos <i>Länder</i> (estados federados da Alemanha), essa avaliação tem a forma de um relatório no final do ano escolar descrevendo em detalhes pontos fortes e fracos de um aluno nas diversas áreas de conhecimento. No final do nível de ensino 2, ou mais tarde, os alunos começam a receber os seus relatórios no final de cada semestre do ano letivo com marcas que permitem comparar o desempenho. | Todas as crianças têm progressão automática do primeiro para o segundo nível. Em alguns <i>Länder</i> há uma fase flexível de entrada na escola, onde o ensino é fornecido entre os diversos níveis num mínimo de um |

| | Existência de <i>standards</i> no 4º ano de escolaridade | Existência de provas escritas finais e nacionais | Repercussão na avaliação final e progressão do aluno? | Escala utilizada para avaliação |
|----------------|---|---|---|--|
| | tutela. A avaliação é sempre baseada em requisitos do currículo e os conhecimentos, capacidades e competências adquiridos em sala de aula. | | | ano e máximo de três anos. Como regra geral, a partir do 2.º nível é atribuído a cada aluno um nível de ensino adequado ao seu nível de realização. Essa decisão é baseada nas marcas obtidas no relatório do final do ano letivo. Sob certas circunstâncias, um aluno pode também repetir um ano, mas apenas 0,9% o dos alunos repetiram no ano letivo 2012/2013. |
| Espanha | O Ministério da Educação, Cultura e Desporto é responsável pela definição do currículo básico, estabelecendo os objetivos, competências-chave, conteúdos comuns, padrões de aprendizagem passíveis de avaliação e critérios de avaliação, bem como características gerais das avaliações finais realizadas no final do ensino primário. | A avaliação da aprendizagem é contínua e global. No processo avaliativo há três momentos, a saber: avaliação inicial, avaliação contínua e avaliação final. Quando um aluno não progride adequadamente, são estabelecidas medidas de reforço adequadas. A Lei prevê uma avaliação final individualizada centrada na aquisição da comunicação linguística, nas capacidades matemáticas e nas competências básicas em ciência e tecnologia. | Se os alunos não tiverem atingido um nível satisfatório no final do primeiro ou terceiro ciclos podem ter que repetir um ano antes de passar para a próxima fase. A fim de avançar para o próximo ano ou nível, os alunos devem ter alcançado os objetivos e as competências-chave previamente definidos. Se não for o caso, os alunos podem ficar retidos por mais um ano no mesmo nível, com um plano de reforço com medidas corretivas organizado por instituições educacionais de acordo com o estabelecido pelas autoridades educativas. A repetição é apenas uma medida excepcional que é adotada quando todas as outras medidas de reforço e de apoio tenham sido esgotadas. | As crianças são regularmente avaliadas e classificadas. |
| Suécia | Os principais objetivos ou metas para a educação pré-escolar, escolas de ensino obrigatório e escolas de ensino secundário estão presentes na Lei Educativa (<i>Education Act</i>), nos currículos, nos programas e outras regulamentações. Os currículos e programas são definidos pelo governo. | Testes obrigatórios nacionais em Sueco, Inglês e Matemática nos sexto e nono anos de escolaridade, assim como em sueco e Inglês na terceiro ano asseguram a comparabilidade nas classificações obtidas entre escolas. | Os alunos que não atinjam o nível desejado não terão a progressão pretendida nessa disciplina, embora tenham uma avaliação escrita identificativa da aptidão de cada aluno para estudos posteriores. | |
| Itália | A avaliação periódica e final dos alunos é da responsabilidade do professor de turma. Os professores de cada escola definem os métodos e critérios para garantir a transparência e equidade do processo. | Os alunos são admitidos no nível seguinte com base nos resultados da avaliação final, realizada pelos professores. Os alunos não realizam exames para progredir, este não está previsto quer no fim do ensino primário quer no denominado ensino secundário inferior por serem parte de um primeiro ciclo de ensino. A Constituição italiana prevê apenas exames finais no final de cada ciclo do ensino. | Os alunos são admitidos no nível seguinte com base no escrutínio final, realizado em conselho docente. Os alunos não realizam exames para determinar a sua progressão. A sua não progressão tem carácter excepcional. | A avaliação periódica e final dos resultados de aprendizagem dos alunos em cada disciplina é expressa através de uma escala numérica em décimas (de 0 a 10). |

| | Existência de <i>standards</i> no 4º ano de escolaridade | Existência de provas escritas finais e nacionais | Repercussão na avaliação final e progressão do aluno? | Escala utilizada para avaliação |
|-------------------|---|---|---|--|
| França | Em 2015, com a <i>law no. 2013-595 of July 8th, 2013 for Restructuring schools of the French Republic</i> foram propostas numerosas reformas a partir de setembro de 2016, desde novos ciclos educacionais, uma nova base comum de conhecimentos, competências e cultura que cobre a escolaridade obrigatória até à configuração de novos currículos por ciclo. | São feitas avaliações periódicas no ensino primário, por professores de modo a testar os conhecimentos adquiridos pelos alunos. Estas avaliações não utilizam testes nacionais padronizados. Estas avaliações estão presentes no Relatório de escola (<i>livret scolaire</i>). | A avaliação padronizada nacional está organizada em três etapas: • a primeira avalia a aquisição da leitura e escrita, bem como elementos matemáticos iniciais. O teste é feito pelos alunos CE1 (7 a 8 anos); • a segunda etapa é uma avaliação de aquisições CM2 (10-11 anos de idade) das sete principais disciplinas; • a terceira etapa diz respeito à <i>collège</i> (último ano do ensino secundário inferior), 14-15 anos que avalia sete áreas de conhecimento). Não há exames para determinar a progressão ao CITE 2. | |
| Luxemburgo | Os níveis de competências básicas a atingir até ao final de cada ciclo de aprendizagem são definidos pela estrutura. | A avaliação é realizada pela equipa pedagógica com base em toda a informação recolhida em diferentes situações e contextos. No final do quarto ciclo, os alunos são orientados para o ensino secundário geral ou técnico com base na decisão tomada por um Conselho de Orientação e mediante os seguintes critérios: • os resultados da aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, de acordo com os relatórios intercalares de avaliação e os relatórios de avaliação de final de ciclo; • o parecer do professor da turma e os pais; • o parecer do psicólogo; • os resultados dos alunos nos testes não-padronizados comuns que foram organizados durante o ano escolar, a fim de avaliar as competências do aluno em relação à média nacional e aos níveis de competências necessários. | Dentro do mesmo ciclo de aprendizagem a promoção é automática. | |
| Grécia | Critérios de avaliação previamente definidos pelo currículo nacional. | Avaliação inicial ou de diagnóstico é realizada, principalmente, no início do ano letivo. Técnicas de avaliação utilizadas, a saber: • perguntas por escrito, com uma duração de alguns minutos ou até uma hora; • exames orais ou escritos, de vários tipos; • ensaios curtos escritos; • perguntas curtas, orais ou escritas; • sumarização de conteúdo, escrita ou oral; • <i>judgement tests</i> (testes de aferição de conhecimentos), mais apropriados para avaliação da compreensão (mais profunda) de conteúdos de uma unidade ou de um livro; • combinação de diferentes técnicas. | A avaliação do progresso de cada aluno é baseada na participação oral, na qual o aluno é examinado diariamente, na sua participação global no processo de ensino e nas atividades escolares consideradas relevantes, no seu desempenho mediante critérios previamente definidos e no seu trabalho em casa. No final de três momentos distintos durante o ano letivo, realizam-se reuniões pedagógicas nas quais os docentes avaliam os alunos. | Nos níveis de ensino A e B a avaliação só é descritiva. Nos níveis de ensino C e D, a avaliação de desempenho, para além de ser descritiva, também usa a seguinte escala de classificação: "Excelente" (A), "Muito Bom" (B), "Bom" (C), "Quase bom" (d), enquanto nos níveis de ensino E e F é usada outra escala: "Excelente" (9-10), "Muito Bom" (7-8), "Bom" (5-6), "Quase bom" (1-4). Os alunos que frequentam os níveis de ensino E e F podem progredir para o nível seguinte ou abandonar a |

| | Existência de <i>standards</i> no 4º ano de escolaridade | Existência de provas escritas finais e nacionais | Repercussão na avaliação final e progressão do aluno? | Escala utilizada para avaliação |
|----------------|--|---|--|--|
| | | | | escola (no caso de graduados/diplomados). Se a nota média geral estiver abaixo de quatro e meio (4,5), o aluno é obrigado a repetir o mesmo nível. |
| Chipre | Estão a ser aplicados novos currículos e horários desde o ano letivo 2011/2012 no ensino primário. | O sistema educacional no nível primário prevê três tipos diferentes de avaliação, que são feitos pelo professor em sala de aula. O Ministério recomenda a utilização de variadas técnicas de avaliação, tais como testes escritos, observação de aulas, comunicação e autoavaliação dos alunos. | O aluno progride em função da idade. No final do ensino primário, é emitido um certificado de conclusão da escola a cada aluno informando que concluiu com sucesso o ciclo de estudos e tem o direito a inscrever-se no ciclo seguinte. | |
| Roménia | | Avaliação dos alunos a todas as disciplinas (obrigatórias e facultativas) é realizada pelos professores que trabalham com a turma. Os métodos e instrumentos de avaliação são estabelecidos pelo professor de acordo com a idade e as particularidades psicológicas dos seus alunos e tendo em conta a especificidade da disciplina ou área em consideração. | Na educação primária [<i>primary education</i>], os alunos podem progredir de um nível para o seguinte, se tiverem obtido pelo menos suficiente na média final. Não há nem exame nem uma certificação formal no final do ensino primário, os alunos transitam automaticamente ao ciclo seguinte <i>gimnaziu</i> (níveis V a VIII). A transição do ensino primário ao ciclo seguinte é condicionada apenas pela graduação bem-sucedida, respetivamente de resultados positivos nas quatro primeiras séries. | |
| Noruega | A avaliação formativa contínua tem como quadro de referência os objetivos do Currículo nacional. | Nos últimos anos, tem havido uma evolução nas escolas norueguesas a favor de colocar maior ênfase na avaliação contínua e formativa. Esta abrange o feedback contínuo em sala de aula, o acompanhamento dos resultados de diferentes tipos de testes, as avaliações semestrais e a autoavaliação dos alunos (devem participar ativamente na avaliação do seu próprio trabalho, nas competências desenvolvidas). O exame só é feito no final da escolaridade obrigatória. | | Na educação primária [<i>primary education</i>] (1-7) não envolve a concessão de notas de aproveitamento. Apenas a partir do oitavo ano, é instituído no Sistema de avaliação uma escala avaliativa, de 1 a 6. |
| Malta | A estrutura do Currículo nacional é a referência para a ação educativa. | A avaliação formativa é a principal forma de avaliação realizada durante o ensino primário. Não há avaliações sumativas realizadas nos três primeiros anos do ensino primário. A partir do quarto ano são feitas avaliações sumativas formais introduzidas em conjunto com outras formas de avaliação. Os exames em maltês e Inglês têm componente de escrita, expressão oral e compreensão oral (os dois últimos são 20% da classificação total). Na matemática, o cálculo mental tem uma ponderação de 20% também da classificação total, quer no exame semestral, quer no anual. Nos quarto, quinto e sexto anos é também feita uma avaliação à área de Ciência. A avaliação é realizada | A retenção é excepcional e a transição para o ensino secundário é feita sem certificação formal no final do 1.º ciclo. | |

| | Existência de <i>standards</i> no 4º ano de escolaridade | Existência de provas escritas finais e nacionais | Repercussão na avaliação final e progressão do aluno? | Escala utilizada para avaliação |
|-----------------------------|--|--|--|--|
| | | por professores de ciência itinerantes e com a ajuda do professor de turma com o apoio de outros assistentes (LSAs). | | |
| Polónia | De acordo com a estratégia de desenvolvimento e os objectivos-chave adotados em 2013 e para 2020, no sistema de educação escolar haverá a introdução de novos currículos para a educação pré-escolar e para o ensino regular: adoção de exames externos para o novo currículo de ensino regular e profissional e implementação do novo sistema de avaliação do desempenho escolar, entre outros. | Avaliação interna, formativa, realizada pelos professores da escola. Avaliação externa, sumativa, realizada pelas instituições externas à escola, como os <i>Central Examination Board and Regional Examination</i> . | É realizado um teste externo padronizado após a conclusão do ensino primário, obrigatório para todos os alunos, e como uma das condições para a conclusão deste ciclo de ensino. Os resultados são utilizados somente para fins informativos e, não para qualquer tipo de seleção ou classificação dos alunos. Cada aluno que tenha completado o ensino primário, independentemente dos resultados do teste, deve ser admitido no ciclo seguinte. | |
| Bélgica (flamenga) | Dentro do Governo flamengo, o Ministro da Educação é responsável por quase todos os aspetos da política educacional flamenga. | Desde 2002, foram introduzidos <i>surveys</i> sistemáticos (conjunto de testes válidos e confiáveis administrados, em grande escala, a uma amostra representativa de escolas e alunos) de forma a permitir uma visão geral da tutela. Há três tipos de testes: um sistema de monitorização (PMS) constituído por uma série de testes que são utilizados para determinar o nível do progresso dos alunos, em intervalos regulares; o SALTO (Start of Primary Education Linguistic Skills Screening) teste de audição desenvolvido pelo Centro de Língua e da Educação, para a proficiência de língua neerlandesa no início do ano letivo da primeira série da educação elementar (em setembro-outubro); os testes paralelos desenvolvidos no âmbito do inquérito periódico sobre os objetivos finais e de desenvolvimento. As escolas podem administrar esses testes, os dados são analisados e utilizados para a elaboração de um relatório por um grupo de pesquisa. Em 2011, testes paralelos estão disponíveis para a educação elementar: Holandês-leitura e compreensão oral (2 testes) e Matemática (20 testes). | A escola decide se o aluno conclui com êxito um determinado nível de ensino e pode progredir para a próxima série. A decisão de retenção é tomada após consulta do Centro de Orientação dos Alunos (<i>Pupils' Guidance Center - PGC</i>). | |
| Bélgica (francófona) | A escola não define disciplinas, mas define as competências que serão desenvolvidas. Valorizam a Matemática e a Leitura no ensino primário. O currículo é da responsabilidade do <i>Pouvoirs Organisateurs</i> , no entanto as competências básicas têm de ser contempladas. | No início dos 3º e 5º anos da educação primária [<i>primary education</i>] são realizadas avaliações externas não certificativas, organizadas por uma equipa de Coordenação Administrativa. Quatro áreas de avaliação: Leitura/Produção escrita; Formação matemática; Iniciação às Ciências; Línguas modernas. O exame certificativo é no final dos seis anos deste ciclo de ensino. | Antes do ano letivo 2006/2007 não havia avaliação externa obrigatória. A partir dessa data, começou a ser emitido o certificado de ensino primário de acordo com o resultado obtido num teste externo feito no fim deste ciclo de ensino. | |

| | Existência de <i>standards</i> no 4º ano de escolaridade | Existência de provas escritas finais e nacionais | Repercussão na avaliação final e progressão do aluno? | Escala utilizada para avaliação |
|------------------------------|--|---|---|--|
| Bélgica (germanófono) | | A avaliação é padronizada e igual para todos os alunos. | O órgão dirigente decide a progressão de um aluno e a entrega do certificado de conclusão do ensino primário. | |
| Reino Unido | | A avaliação formativa é praticada por todos os professores. No final do nível 1 (crianças de 5-6 anos), os alunos são avaliados a fonética e há, igualmente, avaliações oficiais no final dos níveis 1 (segundo ano, crianças de seis a sete) e no fim do nível 2 (sexto ano, crianças de 10 a 11 anos). | Habitualmente, os alunos progredem de modo automático para o ano seguinte. O baixo nível de desempenho de um aluno é solucionado através do ensino diferenciado e da prestação de apoio adicional, em vez de repetição de um ano. | |
| Turquia | | A avaliação da Educação primária [primary education] (<i>Elementary-Middle School</i>) é realizada com base no desempenho do aluno durante o ano letivo (composto por dois semestres). | Os alunos não necessitam fazer exame no ensino básico para entrar no ensino secundário pois é-lhes dado um certificado de conclusão dos estudos. Uma vez que o ensino secundário é obrigatório, a inscrição dos alunos é feita tendo em conta as bases de dados nacionais de moradas. | No relatório individual surgem os princípios com a menção de "muito bom", "bom" e "devem ser desenvolvidos". |
| EUA | <i>ECS Directory of State Curriculum Standards</i> é um diretório com os standards para cada disciplina, provenientes da tutela pela Comissão de Educação dos Estados. | A Avaliação Nacional do Progresso Educacional (<i>National Assessment of Educational Progress - NAEP</i>) é para todos os estudantes americanos e é sobre temas centrais: matemática, leitura, ciência e escrita. O Conselho Diretivo Nacional define a política para a NAEP e é responsável pelo desenvolvimento e enquadramento do teste. Outros temas como as artes, educação cívica, economia, geografia e história dos Estados Unidos são avaliadas periodicamente. Existem dois tipos de avaliações NAEP: a <i>main NAEP</i> e a <i>long-term trend NAEP</i> . Tem como objetivos primordiais: mudar, desenvolver novos instrumentos de avaliação que reflitam conteúdos educacionais atuais e metodologia de avaliação; medir o progresso do aluno ao longo do tempo. As avaliações NAEP são realizadas nos quarto, oitavo e décimo níveis de ensino. | As Avaliações Nacionais incluem Matemática, Leitura, Ciência, Escrita, Artes, Educação cívica, Economia, Geografia e História dos EUA. Cada aluno é avaliado nos níveis de ensino 4, 8 e 12, embora nem todos sejam avaliados de cada vez (sistema rotativo). Quatro destas áreas/disciplinas (Matemática, Leitura, Ciência e escrita) são também avaliadas ao nível estadual, geralmente nos níveis 4 e 8. Para avaliações nacionais, os alunos de escolas públicas e privadas são avaliados, ao nível estadual, mas a avaliação é somente em escolas públicas. | |

Apêndice D

Lista de Audições

Agrupamento de Escolas António Nobre – Porto
Agrupamento de Escolas Cónego Manuel Lopes Perdigão – Ourém
Agrupamento de Escolas da Mealhada – Mealhada
Agrupamento de Escolas da Murtosa – Aveiro
Agrupamento de Escolas de Alcochete – Alcochete
Agrupamento de Escolas de Arruda dos Vinhos – Arruda dos Vinhos
Agrupamento de Escolas de Castro Daire – Castro Daire
Agrupamento de Escolas de Colos – Odemira
Agrupamento de Escolas de Góis – Góis
Agrupamento de Escolas do Alvito – Alvito
Agrupamento de Escolas Dr. José Domingos dos Santos – Matosinhos
Agrupamento de Escolas Eugénio de Castro – Coimbra
Agrupamento de Escolas Gaia Nascente – Gaia
Agrupamento de Escolas Henrique Nogueira – Torres Vedras
Agrupamento de Escolas João Franco – Fundão
Agrupamento de Escolas Vila Nova da Barquinha – Vila Nova da Barquinha
Agrupamento de Sousel – Sousel
Associação Escolas 31 de janeiro – Parede
Colégio Minerva – Barreiro
Escola Básica Patronato Nuno Álvares Pereira – Lamego
Escola Manuel da Maia – Lisboa
Escola Pátio da Inês – Marinha Grande
Escola Secundária Gabriel Pereira – Évora
Externato Roque Gameiro – Amadora
Externato Sta. Margarida – Gondomar



Rua Florbela Espanca / 1700-195 LISBOA

Contacto (+351) 217 935 245