

# Apoiar a prática da avaliação formativa na sala de aula: o papel dos dirigentes

**Dylan Wiliam**

Institute of Education, UCL

Nos últimos cinquenta anos, os decisores políticos em todo o mundo compreenderam que a melhoria do desempenho educativo é importante não só para o sucesso económico, mas também para a manutenção de democracias saudáveis e, mais importante ainda, para permitir que as pessoas assumam um maior controlo sobre as suas vidas.

A procura de soluções tem-se focado nas temáticas da autonomia das escolas, do aumento ou redução do recurso ao setor privado, da especificação do currículo em maior ou menor pormenor e dezenas, senão centenas, de outras ideias. No entanto, nos últimos vinte anos, tem-se verificado uma aceitação crescente de que a qualidade individual dos professores é um dos fatores mais importantes, senão o mais importante, na determinação da qualidade de um sistema educativo.

Previsivelmente, em alguns países, este facto resultou em apelos no sentido de elevar a fasquia para a entrada na profissão docente, retendo professores mais eficazes, através de salários mais elevados, ou dispensando professores menos eficazes, embora, infelizmente, nenhuma destas medidas seja suscetível de produzir grande impacto.

Em primeiro lugar, não parece ser possível prever quem será um bom professor com base nas suas qualificações ou nos cursos de formação que frequenta. Em segundo lugar, a identificação de professores mais eficazes é praticamente impossível. A maioria das pessoas na educação acredita que é capaz de “reconhecer um bom ensino quando o vê”, mas os indicadores disponíveis sugerem que não é assim. As avaliações dos professores são afetadas pelo desempenho anterior dos alunos – todos os professores parecem mais competentes quando ensinam alunos com melhor desempenho – e a aprendizagem que parece eficaz pode ser rapidamente esquecida. Além disso, a utilização da avaliação quantitativa do desempenho dos alunos ao invés da qualitativa também não funciona, porque os professores que parecem ser eficazes a curto prazo muitas vezes não preparam bem os alunos para a aprendizagem futura – todos os professores se baseiam nos alicerces lançados pelos

seus predecessores. Em terceiro lugar, como não somos capazes de identificar professores menos eficazes com exatidão, se nos livrarmos dos professores que as nossas avaliações indicam serem menos eficazes, é provável que nos livremos de um bom número de professores que estão acima da média.

Mais importante ainda, porventura, é que mesmo que sejamos capazes de dispensar professores menos eficazes e substituí-los por melhores professores, o número destes professores é reduzido, de modo que o impacto na qualidade média dos professores e, por conseguinte, o impacto no desempenho dos alunos, será limitado. A melhor forma de melhorar um sistema educativo é investir nos professores que já temos, a chamada “estratégia de dar valor à prata da casa”.

Muitos dirigentes escolares compreendem esta questão e focam-se no apoio aos professores menos eficazes – a ideia é que apoiemos os professores “com dificuldades” e deixemos os professores identificados



como mais eficientes continuar o seu trabalho à vontade. Contudo, na maioria dos sistemas educativos, não há simplesmente professores “com dificuldades” em número suficiente para que esta atitude produza muitas melhorias ao nível de todo o sistema. A única forma de gerar melhorias substanciais do desempenho dos alunos, em todo o sistema, é esperar que cada

professor sinta a necessidade de melhorar, não porque não seja suficientemente bom, mas porque pode tornar-se ainda melhor.

A principal tarefa do dirigente escolar é, por conseguinte, criar uma cultura em que cada professor aceite que precisa de melhorar, mesmo que já seja altamente eficiente. Alguns professores podem resistir a esta ideia, dizendo: “Eu já sou o melhor professor da escola. Obtenho resultados excelentes. Porque é que hei de melhorar?” Há várias respostas para este argumento, mas na minha experiência duas são particularmente eficazes. A primeira é levar os professores a adotarem o propósito moral de ensinar. Não conheço professores que tenham entrado na profissão para melhorar os resultados dos testes. Tornaram-se professores a fim de fazer a diferença na vida dos alunos e lembrar aos professores que quando fazem melhor o seu trabalho, os seus alunos serão mais saudáveis, viverão mais tempo e contribuirão mais para a sociedade, pode muitas vezes incutir-lhes novas energias. A segunda é perguntar ao professor se pensa que existem formas de melhorar a sua prática pedagógica. Não conheço nenhum professor que responda que esta é perfeita em todos os aspetos. Assim que um professor identifica um pequeno aspeto que pode melhorar, o dirigente pode então dizer: “Como posso ajudá-lo a atingir esse objetivo?” Ao manter a componente “do topo para a base” da melhoria a um mínimo – cada professor na escola estará a tornar-se mais competente em alguma coisa – a componente “da base para o topo” é maximizada. Se cada professor for tratado como um especialista na sua própria prática, não-lhe sendo imposto aquilo em que deve melhorar, é provável que a resistência dos professores mais experientes diminua.

Assim que os professores aceitarem a necessidade de melhorar continuamente, os dirigentes também têm de assegurar que os professores melhorem nos aspetos que são importantes para os seus alunos. É uma atitude francamente egoísta os professores melhorarem em aspetos que não beneficiam os seus alunos, e é aqui que entra a investigação.

A investigação nunca dirá aos professores ou aos dirigentes o que fazer – as escolas e as salas de aula são demasiado complexas para que tal seja possível – mas o que a investigação pode fazer é identificar aspetos pouco passíveis de serem úteis, como dar atenção aos estilos de aprendizagem dos alunos, bem como indicar as “melhores opções” para gerar melhorias, colocando quatro perguntas de investigação:

1. *Resolve um problema com que nos debatemos?*
2. *Se procedermos assim, em que medida obteremos um acréscimo de desempenho?*
3. *Quanto custará, em termos financeiros e, mais importante ainda, em termos de tempo docente?*
4. *É possível implementar no nosso contexto?*

## Resolve um problema com que nos debatemos?

Muitos estudos de investigação demonstram que determinados fatores estão associados a um maior desempenho dos alunos e pode ser tentador trabalhar sobre estes fatores. Por exemplo, a investigação mostra que, quando são ensinados por professores com uma competência científica mais robusta, os alunos fazem mais progressos. Contudo, se os professores de uma determinada escola já tiverem bons conhecimentos científicos, é pouco provável que o reforço desses conhecimentos tenha grande impacto. Além disso, para ser útil, a investigação deve identificar os fatores que podem ser alterados e não apenas os fatores que têm influência. Sabemos que as pessoas mais altas têm uma vantagem no basquetebol, mas como observou um treinador famoso: “A altura não se ensina.”

## Se procedermos assim, em que medida obteremos um acréscimo de desempenho?

Muitas vezes, os decisores políticos perguntam “o que funciona”, mas o facto de um estudo mostrar que uma determinada intervenção tem um impacto estatisticamente significativo no desempenho dos alunos apenas nos diz que é pouco provável que o resultado se deva ao acaso. Não nos dá uma medida do impacto.

Muitos estudos indicam a dimensão do impacto sobre o desempenho dos alunos utilizando descritores de desempenho-padrão. Contudo, como os quantificadores utilizados em diferentes estudos de investigação diferem no que concerne à sensibilidade aos efeitos das práticas pedagógicas, os resultados de diferentes estudos não podem ser realmente comparados, a menos que utilizem os mesmos descritores para medir o desempenho, caso em que se pode simplesmente utilizar os números resultantes da avaliação. Uma análise realizada por Maria Ruiz-Primo e Min Li, que examinou os efeitos do *feedback* na matemática, nas ciências e na educação tecnológica, ilustrou claramente esta questão. Nos estudos que mediram o desempenho dos alunos relativamente aos conteúdos lecionados, a eficácia média do *feedback* foi mais de cinco vezes superior ao dos estudos que mediram o desempenho dos alunos com testes uniformizados, que normalmente não têm em linha de conta as práticas pedagógicas. Neste caso, o que é importante considerar é que os diferentes descritores de desempenho diferem em termos da sua sensibilidade aos aspetos que os professores estão a mudar, pelo que as análises que combinam os efeitos de estudos que utilizam diferentes descritores não comparam de facto situações equiparáveis. Em bom rigor, a dimensão dos efeitos identificados serve apenas para justificar o desnecessário.

Aquilo de que as escolas precisam é de evidências sobre o provável impacto no desempenho dos alunos de meses de aprendizagem adicional por ano. Os investigadores argumentam com frequência que tal é difícil e defendem medidas mais facilmente quantificáveis, como alterações nas classificações

em termos de percentis, mas isto é um pouco como o bêbado à procura das chaves debaixo do candeeiro público, não por ter sido aí que deixou cair as chaves, mas porque é aí que está a luz. Qualquer melhoria nos processos educativos terá como resultado que os alunos aprendam mais num determinado período de tempo e os dirigentes têm de perceber quão mais, de modo a poderem tomar decisões sobre o que priorizar.

### **Quanto custará, em termos financeiros e, mais importante ainda, em termos de tempo docente?**

Embora possa ser tentador ignorar as intervenções que têm um impacto limitado no desempenho dos alunos, tais intervenções podem ser uma parte importante das ações de melhoria de qualquer escola, se não demorarem muito tempo e não custarem muito dinheiro. Por exemplo, embora as intervenções que ajudam os alunos a considerar as competências como algo que podem mudar (uma “mentalidade



de crescimento”) tenham um impacto relativamente reduzido no desempenho dos alunos, estas mudanças podem muitas vezes resultar de uma intervenção que demora menos de uma hora e duram pelo menos um ano. Outros exemplos, discutidos em mais pormenor a seguir, consistem em disponibilizar recursos melhorados aos professores, tais como planificações existentes ou melhores manuais escolares, bem como apoiar os professores para que pratiquem mais intensivamente a avaliação formativa em sala de aula. Na educação, estamos sempre à procura da “próxima novidade”, mas, tanto quanto sabemos neste momento, é mais provável que as melhorias provenham de coisas antigas, na sua maioria pequenas.

### **É possível implementar no nosso contexto?**

Talvez o aspeto mais negligenciado da aplicação da investigação ao desafio de melhorar a educação seja o facto de “O que funciona?” ser geralmente a pergunta errada, porque tudo funciona em algum lado e nada

funciona em todo o lado. A pergunta que importa é “Em que circunstâncias é que isto funciona?”.

Por exemplo, quando o mesmo professor ensina uma turma mais pequena, os alunos progridem, por norma, mais rapidamente, especialmente quando são proporcionadas ao professor oportunidades de desenvolvimento profissional que o ajudam a implementar práticas pedagógicas que tiram partido da menor dimensão das turmas. Contudo, para além de ser dispendioso, reduzir o tamanho das turmas significa que são necessários mais professores – uma redução do tamanho das turmas de 30 para 20 alunos requer 50% mais professores e a grande questão é se os professores adicionais são tão bons como os que já estão em funções. Se houver uma oferta abundante de professores altamente eficientes à espera de emprego, a redução da dimensão das turmas é suscetível de melhorar o desempenho dos alunos (embora a um custo elevado), mas nos casos em que o recrutamento de professores constitui um desafio, a redução da dimensão das turmas pode, na realidade, piorar a situação, porque os professores adicionais contratados podem ser menos eficientes do que os professores existentes, a ponto de os efeitos relacionados com a qualidade dos professores se sobrepor aos efeitos relacionados com a dimensão das turmas.

Neste caso, o que importa considerar é que geralmente as pessoas “no terreno” – professores e dirigentes – são provavelmente mais capazes de ajuizar se uma determinada reforma pode ser implementada num determinado contexto do que as pessoas nos ministérios da educação e nos gabinetes distritais. Por conseguinte, os dirigentes escolares têm de considerar criticamente a investigação educativa. As quatro questões acima discutidas são provavelmente o melhor ponto de partida para a consideração das evidências da investigação.

Dado que aspetos diferentes funcionam de forma diferente em sistemas e escolas diferentes, não pode haver uma única solução garantida. No entanto, neste momento, para a maioria das escolas há dois aspetos que as evidências decorrentes da investigação sugerem como sendo duas das “melhores opções” para a melhoria educativa – as opções que têm mais probabilidade de produzir o maior impacto no desempenho dos alunos ao menor custo. Trata-se do desenvolvimento curricular e do apoio aos professores para que desenvolvam a sua prática de avaliação formativa.

Com os mesmos professores, um currículo mais eficaz pode resultar em progressos 25% superiores, a um custo adicional muito reduzido – afinal os bons manuais escolares custam normalmente o mesmo que os maus. O problema de uma atenção específica ao currículo é que, embora saibamos que o currículo faz a diferença, não sabemos o que faz a diferença

no currículo. Podemos determinar, retrospectivamente, se alguns currículos são mais eficazes do que outros (é esta a origem da percentagem de 25% acima citada), mas neste momento não somos capazes de prever antecipadamente quais os currículos que irão ser mais eficazes. Além disso, dadas as diferenças na forma como diferentes autoridades educativas medem o desempenho dos alunos, o que funciona bem num sistema pode ser menos eficaz noutra.

Tal remete para a avaliação formativa na sala de aula. Graças ao trabalho pioneiro de Benjamin Bloom há mais de cinquenta anos, hoje sabemos que o apoio aos professores para que façam maior uso da avaliação formativa na sala de aula – não apenas de semana para semana, mas também de dia para dia e de minuto para minuto – pode ter um impacto profundo na aprendizagem dos alunos. Mais importante ainda, muito se aprendeu nos últimos vinte anos sobre a forma de apoiar os professores para que desenvolvam a sua prática de avaliação formativa. Algumas destas abordagens têm envolvido um intenso trabalho presencial com os professores. Esta abordagem pode proporcionar ensinamentos úteis sobre o modo como os professores podem incorporar a avaliação formativa no seu trabalho, mesmo em sistemas orientados para testes e exames uniformizados, embora seja evidente que não é fácil alargar esta abordagem a dezenas de milhares de salas de aula. No entanto, ao estudar minuciosamente a forma como os professores podem incorporar regularmente a avaliação formativa na sua prática pedagógica, tem-nos sido possível realizar progressos substanciais em matéria de desenvolvimento profissional dos professores na avaliação formativa, eficaz e representável em escala. Aprendemos, em particular, que o desenvolvimento profissional dos professores é mais eficaz quando permite aos professores *escolher* os aspetos da avaliação formativa que lhes são mais relevantes, os incentiva a adaptar as *técnicas* às suas próprias salas de aula, reconhece que

as mudanças de hábitos na sala de aula exigem *tempo*, torna os professores *responsáveis* pela introdução de mudanças na sua prática docente, mas também presta *apoio* para que o façam. Estes princípios têm sido implementados num programa de desenvolvimento profissional de professores com a duração de dois anos intitulado *Embedding formative assessment* (EFA).

O EFA foi concebido para ser aplicado pelas escolas sem qualquer apoio externo e faculta aos professores ideias práticas sobre a forma como podem desenvolver a sua prática de avaliação formativa, juntamente com vídeos de exemplos práticos, planificações e materiais detalhados, para reuniões mensais lideradas pelos professores. Um ensaio de controlo aleatório com 140 escolas secundárias em Inglaterra concluiu que os alunos ensinados pelos professores que tiveram acesso ao programa EFA apresentaram progressos 25% superiores nos 9.º e 10.º anos, embora as reuniões mensais tenham ocupado apenas 1% do tempo dos professores e o custo do programa tenha sido de cerca de 1,50 € por aluno por ano. Neste momento, não temos notícia de mais nenhuma iniciativa que tenha um impacto tão grande no desempenho dos alunos a um custo tão baixo (em termos financeiros e de tempo dos professores).

Como já foi referido, a investigação nunca dirá aos dirigentes o que fazer. Mas ao criar uma cultura em que cada professor aceite a necessidade de melhorar, não porque não seja suficientemente bom, mas porque pode ser ainda melhor, ao centrar os esforços dos professores nos aspetos que geram maiores benefícios para os seus alunos, ao dar tempo, apoio e autorização aos professores para inovar e ao apoiar os professores na tomada de riscos, os dirigentes podem conseguir melhorias substanciais e duradouras nas suas escolas, bem como preparar os nossos jovens para que prosperem no mundo complexo e imprevisível que enfrentarão quando concluírem o seu percurso escolar.

