

# Tornar a avaliação formativa uma realidade: sete alterações indispensáveis

Dylan Wiliam  
UCL Institute of Education

Ao longo dos últimos 25 anos, temos acumulado dados consideráveis de que a avaliação pode melhorar o ensino, assim como medir os seus resultados. Contudo, ficámos também a saber que utilizar a avaliação para melhorar a aprendizagem é muito mais do que acrescentar algumas “soluções fáceis” ao que os professores fazem. Na verdade, explorar a eficácia da avaliação para melhorar a aprendizagem envolve uma série de alterações fundamentais na forma como pensamos sobre a educação e a política, e, provavelmente, sem estas mudanças, as potencialidades da avaliação na melhoria da aprendizagem permanecerão por concretizar. As alterações que parecem mais relevantes para o ambiente político atual na Europa encontram-se resumidas abaixo.

## 1. Programa curricular: da abrangência aos resultados

Uma razão comum apresentada pelos professores para não utilizarem a avaliação formativa é o facto de terem de abranger um programa amplo e, se perderem tempo a tornar o seu ensino recetivo às necessidades dos alunos, não conseguirem incluir toda a matéria que é suposto abordar. Esta é uma questão válida. Não há dúvida que utilizar a avaliação formativa atrasa o ensino, porque os professores percebem que precisam de dedicar mais tempo a determinado tema do que tinham inicialmente planeado. Uma resposta possível é nunca realizar avaliação formativa. Afinal, se não há intenção de fazer nada com os dados recolhidos, para quê recolhê-los em primeiro lugar? Esta convicção é logicamente coerente, mas, a meu ver, imoral. A função do professor não é terminar o programa, mas garantir que o maior número de alunos aprenda o mais possível. Os professores devem focar-se menos no que incluem no processo e mais no que os alunos retiram dele.

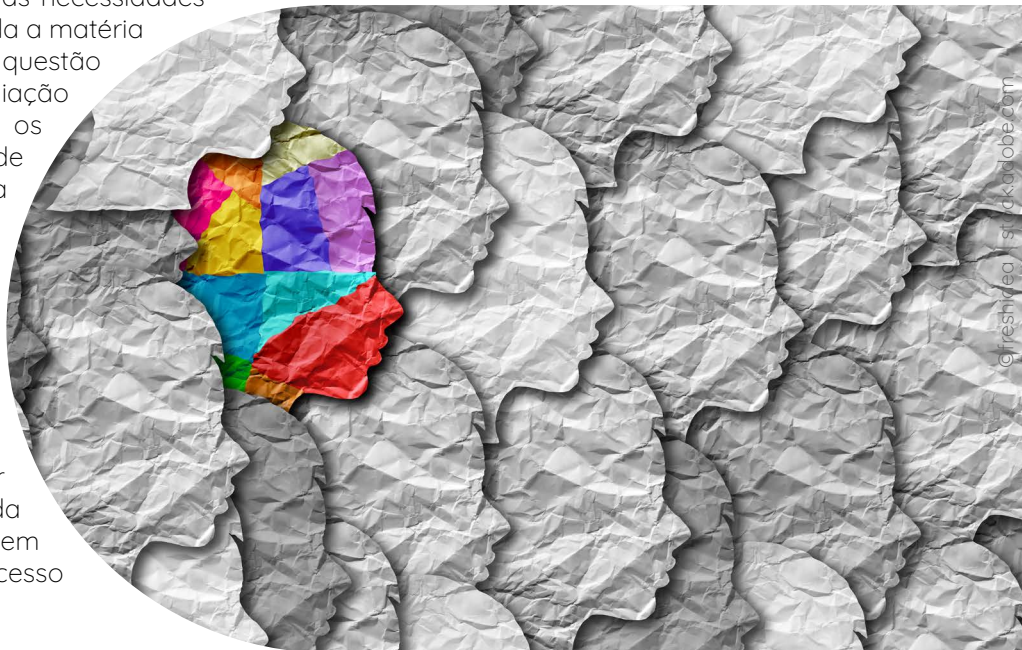
## 2. Aptidão: da ‘proporção da matéria retida’ ao ‘tempo necessário para dominar a matéria’

Muitas pessoas pensam em ‘aptidão’ como a quantidade de coisas que os alunos podem aprender. Quando

expostos ao mesmo tipo de ensino, alguns alunos aprendem mais e outros aprendem menos. A perspetiva tradicional sobre a aptidão é “quanto podem os alunos aprender?” Baseando-se no trabalho de John Carroll, Benjamin Bloom sugeriu que devíamos reverter esta ideia e pensar em aptidão como o tempo necessário para dominar a matéria. Neste caso, o aspeto fundamental é que, enquanto alguns alunos têm mais facilidade em aprender, não há limite para o que os alunos podem concretizar se lhes for dado tempo e apoio suficientes. Por sua vez, isto sugere uma outra alteração:

## 3. Variabilidade: do inevitável a um indicador de ensino ineficaz

Com a perspetiva tradicional sobre a aptidão, o facto de as classificações dos alunos nos testes serem diversificadas — e, muitas vezes, se assemelharem a uma distribuição normal ou a uma “curva sinusoidal” — é tratado como algo natural — uma consequência direta das diferenças de aptidão (como definida



tradicionalmente). Se, ao invés, pensarmos na aptidão como o tempo despendido e o apoio necessário para aprender alguma coisa, uma distribuição normal é sinal de insucesso escolar. Afinal, se os alunos diferem

quanto à velocidade com que aprendem, se tratarmos todos os alunos da mesma forma obteremos uma curva sinusoidal. A função dos professores é destruir a curva sinusoidal e garantir mais tempo e apoio aos alunos que deles necessitam para ser bem-sucedidos.

#### 4. O papel dos dados: da tomada de decisões baseadas em dados à recolha de dados com base em decisões

Uma descoberta comum nos estudos de professores que implementam a avaliação formativa é que, frequentemente, os professores não utilizam os dados de avaliação que recebem. Há muitas razões para isto acontecer. Por vezes, a informação contradiz o que os professores aprenderam sobre os seus alunos. Outras vezes, a informação chega demasiado tarde para ter uma utilização prática; o ensino (e os alunos!) evoluíram, por isso, a informação está desatualizada. Porém, o principal problema, na minha experiência, é o facto de não haver ‘margem’ no sistema. O professor sente-se pressionado a prosseguir para outra unidade, ou outro capítulo do manual, porque o programa é demasiado extenso. Talvez mais importante, mesmo quando a informação é potencialmente útil, seja o facto de que o ritmo do dia, semana ou semestre escolar não proporciona uma oportunidade para usar os dados no sentido de fazer ajustes

essencial. Pode tratar-se de uma aula de 50 minutos, onde o conteúdo deve ser ensinado nos primeiros 40 minutos, dando ao professor tempo para avaliar os alunos, e depois decidir se os últimos minutos devem ser passados e fazer revisões ou extensões (a matéria desejável), ou a garantir que a matéria essencial é compreendida. Se uma unidade sobre ‘roldanas e alavancas’ se destina a 15 aulas, a matéria essencial deve ser ensinada nas primeiras 12 aulas, com os alunos a fazerem um teste na aula 13. O professor depois utiliza o desempenho dos alunos no teste para decidir se as aulas 14 e 15 devem ser dedicadas a consolidar a matéria essencial ou a prosseguir para a matéria desejável. Num período de tempo mais alargado, 20% da matéria destinada a um bloco de cinco semanas é designada como desejável em vez de essencial para que a matéria essencial seja dada nas primeiras quatro semanas, culminando num teste, que o professor utiliza para planear o foco da semana 5. A característica fundamental em todos estes cenários é que o professor não sabe o que será ensinado até ver os efeitos do ensino à data — ensinar torna-se um processo contingente ou recetivo em vez de linear.

#### 6. Experiência do professor: do conhecimento explícito ao implícito

Quando a formação profissional é oferecida aos professores, muitas vezes, o pressuposto subjacente é que estes não possuem determinados conhecimentos e, se as ações de formação profissional proporcionarem esses conhecimentos, por conseguinte, os professores irão tornar-se mais eficientes. O problema neste caso é que, enquanto os professores experientes possuem, de facto, mais conhecimentos do que os novatos, os conhecimentos dos professores experientes são mais como saber andar de bicicleta do que saber resolver equações. É relativamente simples explicar a alguém como resolver equações; é impossível explicar a alguém como andar de bicicleta. É algo que cada professor deve descobrir sozinho.

#### 7. Desenvolvimento profissional: da aquisição de conhecimentos à mudança de hábitos

Mesmo quando podemos tornar explícitas as coisas que os professores experientes fazem, implementar estes elementos na prática é tudo menos simples. Por exemplo, a pesquisa sobre “tempo de espera” — a quantidade de tempo que os professores concedem aos alunos para responderem a uma pergunta antes de lhes darem uma dica ou passarem a outro aluno — mostra que, frequentemente, os professores permitem menos de um segundo para o aluno começar a responder. A pesquisa mostra também que, quando os professores permitem mais tempo de espera, os alunos aprendem mais. Porém, recordar aos professores a importância do tempo de espera parece ter pouco impacto; tem tanto impacto na prática dos professores como recordar aos

ao ensino. Em vez de empurrar os dados para cima dos professores, esperando que sejam úteis, devemos reverter o processo e começar pelas decisões que os professores devem tomar, e só depois perceber que dados irão informar essas decisões.

#### 5. O ensino: de um processo linear a contingente

Uma forma concreta de criar ‘margem’ no ensino é inserindo-a em qualquer bloco de tempo disponível — seja uma aula, uma semana, um período ou um semestre — é designar pelo menos 20% da matéria a ser ensinada nesse bloco de tempo como ‘desejável’ em vez de



fumadores os efeitos nocivos de fumar, porque não é um problema de conhecimento, é um problema de mudança de hábitos. Já perdi a conta ao número de vezes em que descrevi uma técnica de avaliação formativa a um grupo de professores e alguém me disse, “Ah, sim. Eu costumava fazer isso. Era bom”. O professor costumava utilizar essa técnica, mas, surgiu algo novo e agora já não a utiliza. O problema do ensino é que cada nova vaga de reformas substitui a anterior em vez de melhorá-la, por isso, a experiência profissional raramente se acumula de forma sistemática. Felizmente, existe muita pesquisa sobre mudança de hábitos, especialmente na área da educação para a saúde, embora raramente se utilize esta informação para o desenvolvimento da formação profissional dos professores. Ao reconhecer o aumento da experiência dos professores como um processo de mudança de hábitos, podemos produzir melhorias significativas e duradouras, podendo resultar num impacto profundo e sustentável no sucesso escolar.

Sem dúvida, existirão muitas outras alterações de atenção ou foco que podiam ajudar os professores a desenvolverem a sua prática da avaliação formativa, mas, no meu trabalho com professores de todo o mundo, as sete alterações acima delineadas parecem-me ser as mais importantes. Nada pode garantir que qualquer tentativa de melhorar o ensino seja bem-sucedida — as escolas e as salas de aula são demasiado complexas para que seja este o caso. Se nos focarmos no que os nossos alunos estão a aprender, em vez de no que estamos a ensinar, se aceitarmos que, com tempo e apoio, todos os nossos alunos podem ser bem-sucedidos e que o nosso ensino deve estar recetivo às suas necessidades, se começarmos pelas decisões que devemos tomar em vez de pelos dados que possam informar essas decisões, e se compreendermos a complexidade da experiência do professor, podemos tornar a avaliação formativa efetiva uma realidade em todas as salas de aula. Afinal, se cada professor refletir sobre duas perguntas — “O que acabei de fazer?” e “O que aprenderam os meus alunos?” — não existe nenhum outro foco tão eficaz para a aprendizagem do professor.



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Powered by

