

## A AVALIAÇÃO FORMATIVA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE SEU CARÁCTER E NECESSIDADE

*Formative evaluation: some considerations about its character and need*

KIMBANDA, Francisco Jacucha Cahuco<sup>1</sup>

---

### **Resumo**

Este artigo aborda o conceito de avaliação formativa e sua importância e atualidade, no marco da educação superior. realizam-se valorações de diferentes autores, para chegar a conclusões que sublinham a necessidade de efetuar uma transformação dentro do processo de ensino aprendizagem, que transite de formas tradicionais às mais avançadas provenientes da conceção formativa da avaliação.

### **Abstract**

This article refers to the concept of formative evaluation and its importance in the field of higher education. The opinions of different authors were analyzed in order to reach conclusions that highlight the necessity of carrying out transformations in the teaching-learning process to go from the traditional ways of evaluation to the concept of formative evaluation.

**Palavras-chave:** *Avaliação formativa; Educação Superior; Processo de ensino aprendizagem.*

**Key-words:** *Formative evaluation; Higher Education; Teaching-learning process.*

**Data de submissão:** setembro de 2018 | **Data de publicação:** março de 2019.

---

<sup>1</sup> FRANCISCO JACUCHA CAHUCO KIMBANDA – Escola Superior Pedagógica do Bengo. ANGOLA.  
E-mail: [franciscojacucha1@gmail.com](mailto:franciscojacucha1@gmail.com).

## 1. INTRODUÇÃO

As atuais tendências sobre a avaliação formativa tendem a defini-la como uma atividade formadora, centrada principalmente no “aprendiz” e em seu processo de tomada de decisões e nem tanto no produto de suas ações. Ao concebê-la avaliação como uma atividade formadora, esta é parte integrante do processo mesmo de ensino-aprendizagem, passa de ser uma tarefa realizada somente pelo professor, a contemplar-se como uma tarefa de autoavaliação e de avaliação colaborativa do professor e o aluno, entre o aluno e seus pares.

Em seu texto *Para uma instrumentação da avaliação formativa*, o professor Carlos Alberto Ferreira dá uma acertada visão sobre a necessidade de substituir a práticas de avaliação tradicional por uma avaliação de tipo formativa, que consiga alcançar melhores resultados no processo de ensino aprendizagem. Em função deste propósito, Ferreira contribui com importantes ideias sobre o conceito e a prática da avaliação formativa.

A avaliação formativa diz-se que constitui uma função pedagógica da avaliação que se centra no processo de ensino-aprendizagem, distanciando-se, por isso, de uma avaliação final de resultados de aprendizagem, medíveis e quantificáveis, que tem por finalidade a hierarquização e a seleção de alunos (Ferreira, 2005, p. 9).

A avaliação formativa constitui uma alternativa ante a avaliação tradicional, que se identifica pela tendência a identificar a avaliação com o exame e com a qualificação, pelo predomínio nas avaliações das perguntas de tipo reprodutivo que obrigam a um exercício rotineiro de memorização mecânica, e conduzem à qualificação e não à regulação do processo nem ao serviço da aprendizagem.

A avaliação tradicional não é participativa, porque não propícia que o estudante opine sobre os resultados de sua aprendizagem, nem dos resultados de outros, assinala mais as deficiências que os lucros da aprendizagem, mede as habilidades intelectuais, mas desconhece outros aspetos que contribuem ao desenvolvimento humano.

Este pressuposto leva a Ferreira (2005) a considerar que realizando-se através de um processo de recolha e de análise contínuas de informações descritivas sobre a aprendizagem e sobre o processo de a conseguir, a avaliação formativa visa a informação dos vários intervenientes no processo de ensino-aprendizagem sobre o decorrer do mesmo, o *feedback* propiciador a alterações no modo de ensinar e de aprender e a regulação da ação do professor e do aluno.

Daí que a prática da avaliação formativa introduza alterações nas formas tradicionais de ensino e de aprendizagem, já que pressupõe a integração da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, o entendimento da avaliação como processo de apoio à aprendizagem e ao ensino, a abertura e o diálogo entre os vários intervenientes nesse processo e papéis ativos do aluno e do encarregado de educação na avaliação (Ferreira, 2005, p. 9).

São estas razões, entre outras, as que levam a autor Roland Albrecht a argumentar alguns aspectos comparativos entre a avaliação tradicional e a formativa. A maior parte das vezes, expressa,

a avaliação tradicional leva ao entorpecimento de facto, tomada como encerramento de algo, dispensa qualquer sequência, e lança o aluno na maior passividade, na medida em que, deixando subitamente de ser sujeito, ao ser avaliado, torna-se simples objeto de uma sentença exterior a ele, nada mais tendo a esperar do que indulgência por parte de quem o julga (Albrecht, 1994, p. 19).

Por outra parte, aponta que a avaliação formativa deverá levar o aluno a explicitar, cada vez mais, a sua trajetória e a interiorizar os critérios que lhe permitam identificar, por si próprio, os aspectos positivos e as falhas do seu percurso ou das coisas que vão produzindo. No quadro de uma “transferência avaliativa” esta sensibilização surge numa matriz progressiva e etápica, uma vez que, qualquer alteração substancial ou significativa neste âmbito se torna inexecutável se efetivada de forma repentina ou fugaz (Albrecht, 1999). Por nossa parte, adotamos o término de avaliação formativa, considerando que esta é a qualidade que reforça a principal função que deve ter a avaliação. Nos apoiamos no reconhecimento de seu carácter sistemático, porque se realiza durante todo o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação formativa não é estática, ela é um processo cíclico e contínuo de análise e ação, e isso não aconteceu inadvertido por diferentes autores, que já reconhecem as vantagens de uma forma de avaliar cuja essência radica em sua intencionalidade de corrigir, regular e produzir aprendizagens (González Pérez, 2000).

Por sua parte, Perrenoud (1999) destaca tal aspeto, enfatizando que a avaliação formativa tem função remediadora. Ele afirma que esta modalidade de avaliação se assemelha à atitude do médico, que, ao diagnosticar o paciente de maneira individualizada, toma uma decisão, uma atitude concreta e particular. O diagnóstico deve, portanto, ser acompanhado de uma intervenção diferenciada. Para o autor, não há avaliação formativa sem diferenciação já que todo público escolar, por mais selecionado que seja, é heterogêneo. Defrontados com o mesmo ensino, os alunos não progridem no mesmo ritmo e da mesma maneira.

Quando Ribeiro (1991) escreve sobre a avaliação da aprendizagem não passa por cima uma definição que patenteia a necessidade de superação e melhoramento que a avaliação formativa persegue. É assim como expõe: “A avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução” (Ribeiro, 1991, *apud* Aranha, 1993, p. 160).

O importante é verificar quanto a avaliação formativa ultrapassa o mero plano de controlo de conhecimentos, Viallet e Maisonneuve (1981, p. 147) puseram em relevo as vantagens, para os alunos, de uma “avaliação, não dos resultados obtidos, mas da sua relação como ensino”. Esta reflexão sobre a sua atitude e as aprendizagens com que são confrontados, deve ser multidirecional e incluir, quer a eficácia, quer pertinência dos objetivos, que a coerência do ensino proposto, quer os processos, como é que isso funciona.

Apoiando-se em diversos autores, Ferreira reconhece que assumindo aquelas finalidades, a avaliação formativa ocorre durante o processo de aprendizagem do aluno, é contínua e visa ajudar o aluno a aprender e o professor a ensinar (Perrenoud, 1993). Constitui uma avaliação que procura a recolha de informações sobre o processo de aprendizagem, mas também de ensino com vista a uma intervenção adequada, porque diferenciada, às características dos alunos e do seu processo de aprendizagem. Por este motivo, os erros dos alunos não são objeto de punição, mas pontos de partida para a compreensão dos seus raciocínios e do seu processo de aprendizagem, numa lógica de consciencialização e de reflexão críticas dos vários intervenientes, e ainda de alteração das estratégias de ensino (Esteban, 1999; Bélair, 2000; Álvarez Méndez, 2001).

Assim, a informação que a avaliação formativa possa contribuir não se identifica unicamente com os resultados das avaliações, as que se realizam como um meio mais e se caracterizam por comprovar níveis de assimilação do conhecimento que demandam da produção e da criatividade. As vias não são só para medir a não ser para formar, já que permitem ao estudante reconhecer seus avanços e dificuldades. Pode ser entendida como uma prática de avaliação contínua que objetiva desenvolver as aprendizagens, o que demonstra o importante papel que joga neste processo. Não obstante, P. Bach (1987, p. 9) refere que “por mais fundamental que seja, a avaliação não é um fim em si mesma: representa apenas, um dos elementos do conjunto do processo de aprendizagem”. Daqui que denuncie um singular “perversão” cujo resultado faz perder um pouco o verdadeiro sentido da avaliação:

Muitas vezes, na escola, a avaliação é considerada como a finalidade de aprendizagem. Serve, então, de motivação única, desenvolvendo no aluno uma espécie de reflex condicionado e levando o professor a adotar uma estratégia inversa: a aprendizagem é concebida e programada, tendo em vista a avaliação, em vez de se dar o inverso. Ao perder o lugar que lhe compete, a avaliação fica pervertida. Ao tornar-se preocupação essencial, passa a ser, apenas, sanção, em vez de estímulo revelador de aptidões, capacidades e conhecimentos do aluno, e de indicador da eficácia da estratégia adotada por quem ensina (Bach, 1987, p. 9).

A avaliação formativa pode resolver em grande medida este perigo, porque se caracteriza pela justeza no tratamento de seus resultados ao permitir o desenvolvimento do estudante em um contexto apropriado, em função do desenvolvimento das habilidades relacionadas com o desempenho do profissional. Sua implementação dá a oportunidade ao estudante e ao professor de analisar seus lucros e deficiências na prática educativa e abre o espaço para a reflexão com vista ao aperfeiçoamento.

É considerada uma avaliação integral, pois reconhece os conhecimentos de carácter interdisciplinar ou o conhecimento fragmentado na medida necessária e as atitudes e valores fundamentais para o desenvolvimento do ser humano. De acordo com Allal (1986, p. 176), “a expressão avaliação formativa foi introduzida por Scriven num artigo sobre a avaliação dos meios de ensino (curricula, manuais, métodos, etc.)”. Se distingue por ser consensual; favorecendo a participação ativa dos estudantes, com possibilidade de auto avaliarem-se.

Segundo Hadji (2001), avaliação formativa é aquela que se situa no centro da ação de formação. É a avaliação que proporciona o levantamento de informações úteis à regulação do processo ensino – aprendizagem, contribuindo para a efetivação da atividade de ensino. Fica muito claro que a avaliação formativa se distancia muito da tradicional, principalmente quando analisamos seu foco, seu objetivo. Sua prática transcende a ideia da classificação, da medição e da seleção. Neste sentido, Cardinet (1986, p. 14) define a avaliação formativa como sendo a avaliação que:

(...) visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem. A avaliação formativa opõe-se à avaliação sumativa que constitui um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens. A avaliação formativa se distingue ainda da avaliação de diagnóstico por uma conotação menos patológica, não considerando o aluno como um caso a tratar, considera os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem.

Ao caracterizar a avaliação formativa, Hadji (2001) aponta ademais que ela deve ser informativa, à medida que informa os atores do processo educativo. Neste sentido, ela informa o professor dos efeitos reais de sua intervenção pedagógica, possibilitando que ele regule sua ação a partir disso. O aluno percebe onde está, toma consciência das dificuldades que encontra e pode tornar-se capaz de reconhecer e corrigir seus próprios erros. A continuidade é outra característica da avaliação formativa, que deve estar inscrita no centro do processo educativo, formativo, proporcionando uma articulação mais eficaz e constante entre coleta de informações e ação remediadora.

## **2. AVALIAÇÃO FORMATIVA E DIDÁTICA.**

A prática da avaliação formativa precisa além da relação sistêmica entre os componentes da didática. Ao entrar no estudo da essência pedagógica da avaliação e de sua correlação com o resto dos componentes deste processo, esta receberia uma conotação especial. É necessário partir da premissa de que a avaliação é uma parte importante do processo de ensino-aprendizagem e como este constitui o processo formativo que de modo mais sistemático se dirige à formação dos estudantes, no que estes se instruem, desenvolvem-se e educam. É essencial brindar especial atenção em geral à avaliação, por ser quem responde à pergunta de em que medida foram cumpridos os objetivos do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, ao ser a avaliação formativa a encarregada de regular o processo, pode concluir-se que é um componente didático que joga um papel transcendental na mudança educativa (Addine, 2004).

De igual forma, expressa sua conotação desenvolvidora na medida em que esta não se conceba como uma simples comprovação dos objetivos, por quanto deve ter em conta também sua adequação ao nível de sistematização e de profundidade manifestado durante o processo e o nível de desenvolvimento dos alunos.

Sem perder o caráter reitor, os objetivos transferem sua ação orientadora à avaliação em uma interação de grande importância no processo de ensino-aprendizagem, para fazer coincidir o objetivo real deste processo, com seu reflexo ou objetivo aparente.

A avaliação formativa é uma reguladora da aprendizagem. Se bem que a avaliação formativa seja essencialmente um processo contínuo e interativo, por questões de operacionalização podemos distinguir, no entanto, vários momentos.

Considera-se assim que, antes de desencadear um processo de ensino aprendizagem, a avaliação formativa permite diagnosticar, à partida, a situação dos alunos e decidir a orientação a tomar no desenvolvimento desse processo.

Durante o processo de ensino-aprendizagem, através de uma interação contínua, é possível clarificar com os alunos os níveis de exigência e definir e desenvolver medidas de reajustamento, com base na interpretação fundamentada das dificuldades e dos êxitos, permitindo assim uma maior diferenciação das aprendizagens. Fala-se ainda em avaliação formativa quando, após pequenos períodos de aprendizagem, se analisam os seus produtos, permitindo, se necessário, proceder a uma reorientação do trabalho.

Finalmente, depois de um período mais longo, a avaliação formativa permite fazer um balanço das aprendizagens, possibilitando reorganizar actividades conforme as diferentes necessidades dos alunos. Desta maneira, torna-se evidente que a aprendizagem não é armazenamento de noções e processos, mas uma procura, um movimento em espiral, regulado pela avaliação formativa.

É oportuno referir que quando se avaliam as aprendizagens que realizaram os alunos se está também avaliando o ensino que se leva a cabo. A avaliação nunca o é, em sentido estrito, do ensino ou da aprendizagem, mas sim do processo de ensino-aprendizagem. Está realizada pelos alunos e proporciona ao professor informações insubstituíveis para ir ajustando progressivamente a ajuda solicitada durante o processo. Por isso, pode-se afirmar que ensinar, aprender e avaliar são em realidade três processos inseparáveis (Pérez Cabaní, Carreiro, & Palma, 2000).

Com um olhar atento aos elementos e suas relações, presentes na avaliação, fica em evidência que o ato da avaliação não depende só do sujeito da aprendizagem; além disso está determinado pelas relações com os componentes não pessoais do processo de ensino-aprendizagem.

Caso se aplique uma avaliação formativa, cedo ou tarde um fato se evidenciará: nenhum ajuste global corresponde à medida da diversidade das necessidades. A única resposta adequada, portanto, é a de diferenciar o ensino.

Tal carácter remediador individualizado é o que justamente dificulta a emergência de uma avaliação formativa pelo fato de depender das condições estruturais do ambiente escolar, da formação dos professores, da disposição dos alunos, mas também, e não menos importante, das intenções envolvidas. Hadji (2001, p. 22) diz-nos que

ela é uma possibilidade oferecida aos professores compreenderam que podiam colocar as constatações pelas quais se traduz uma atividade de avaliação dos alunos, qualquer que seja a sua forma, a serviço de uma relação de ajuda. É a vontade de ajudar que, em última análise, instala a atividade avaliativa em um registro formativo.

Outro aspeto dificultador, segundo Allal (1986), é o fato da formulação de uma hipótese de diagnóstico depender, em grande parte, de um trabalho intuitivo do professor.

Hadji (2001) afirma que há três principais obstáculos à emergência de uma avaliação formativa. O primeiro é a existência de representações inibidoras, o segundo é a pobreza atual dos saberes necessários e o terceiro é a preguiça ou medo dos professores, que não ousam imaginar remediações:

Se o diagnóstico orienta a busca de uma remediação, esta sempre deve ser inventada. Ela depende da capacidade do professor para imaginar e pôr em execução remediações. Assim, não há relação de causalidade linear e mecânica entre o diagnóstico e a remediação. De modo que o que falta frequentemente é ou a vontade de remediar (porque, por exemplo, não se acredita mais na possibilidade de melhora do aluno), ou a capacidade de imaginar outros trabalhos, outros exercícios (Hadji, 2001, p. 24).

Mais, apesar da subjetividade e incerteza inerentes à prática da avaliação formativa, consideramos que ela seja possível no sentido de que ela se constitui a essência do que deve ser a avaliação num processo ensino-aprendizagem eficaz de formação integral de cidadãos individuais.

A intenção de ser útil do professor, o uso de sua intuição com base em suas experiências e a busca do saber constituem, por sua vez, a essência do que é ser um educador. Hadji (2001) traduz a importância de os atores do processo ensino-aprendizagem assumirem efetivamente seus papéis quando questiona:

Se o professor não assumir o risco de fabricar instrumentos e inventar situações, desde que tenha a preocupação constante de compreender para acompanhar um desenvolvimento, como o aluno pode realmente, em sua companhia, assumir o risco de aprender? (Hadji, 2001, p. 24).

### **3. A PREPARAÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE NA TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO.**

A avaliação se constata em todas as dimensões do processo, quer dizer na instrutiva, na desenvolvedora e na educativa. Estas duas últimas, entretanto, não se obtêm como consequência da ação de uma disciplina ou disciplinas, mas sim de todas elas em estreita relação com o resto das influências do processo que tem lugar na escola. Elas se apreciam, fundamentalmente no comportamento diário das escolas, em seu desempenho social, o que exige vias e formas de avaliação, que, em correspondência com o instrutivo, assegurem uma avaliação integral dos educandos.

Simultaneamente é elementar submeter a avaliação a própria avaliação, para ter presente sempre, sobre o que se avalia, o que se seleciona do conteúdo de ensino para que seja objeto de avaliação, que dados da aprendizagem do estudante se buscam; conseguem-se obter e como se valoram, que relação se estabelece entre avaliado e avaliadores, como influem suas percepções mútuas, quais são suas intencionalidades.

Em resumo, uma vez preparados os estudantes de forma geral a partir da prática de avaliação sistemática dos agentes educativos, e em correspondência com as alternativas oferecidas respeito a como avaliar nesta de forma coerente as condições atuais, ao professor não lhe resultará difícil conduzir o processo de elaboração e definição dos objetivos, conteúdos, métodos, meios, formas de organização e inclusive a própria avaliação desde sua prática de avaliação.

É conveniente, neste contexto, realizar uma breve análise em torno das práticas do professor universitário em relação à avaliação da aprendizagem, tendo em conta, como se precisou anteriormente, que as práticas da avaliação, relacionadas com o ensino tradicional, persistem e são frequentes nas instituições universitárias. Estas se caracterizam, entre outros rasgos, por identificar a avaliação só com momentos de exames, cujos resultados são utilizados para certificar e creditar e não para o retroalimentar ao estudante sobre seus enganos ou insuficiências na aprendizagem.

Tão-pouco são utilizados pelos professores para refletir e regular o ensino que praticaram, e isto suporta à necessidade de capacitá-los, possibilitando uma superação contínua através de diferentes vias.

Para os professores que seguem o ensino tradicional, o significado outorgado à ação de avaliar é bem estreito e se relaciona com as ações de examinar, qualificar e medir, o qual é do ponto de vista Conceptual outra das confusões que padece a avaliação no contexto atual, já que não se associa a outras funções que poderiam contribuir à formação integral do estudante e ao desenvolvimento profissional do professor.

Em consequência, a transição de uma avaliação tradicionalista a uma avaliação com caráter formativo dirigida a integralidade, implica novas formas para avaliar que permitam reunir evidências a respeito de como os professores e estudantes conseguiram e percebem os lucros de aprendizagem, este último o beneficiário primário. Quer dizer, a avaliação que se precisa tem principalmente uma função formativa, de facilitação da aprendizagem (Wiggins, 1990; Biggs, 1995; Maclellan, 2004; Pérez Morais, 2007).

Enfatizar, então, que uma mudança na concepção do ensino e da aprendizagem, suporta de uma vez uma mudança na concepção da avaliação. Consequentemente implica variações no tratamento dos conteúdos e também nas formas de entender a avaliação e nos critérios pelos quais tem que ser avaliado aquilo que se acostuma e aquilo que se aprende. São assuntos práticos que justificam a intervenção didática.

De igual maneira, uma mudança nas práticas de avaliação tem aparelhado uma mudança na concepção da avaliação, a qual deve conceber a esta como um processo que facilite a aprendizagem e não como uma mera transmissão de conhecimentos, por isso se impõe a criação de alternativas para avaliar que estimulem a motivação por aprender.

Também se necessita uma mudança no rol do professor, de transmissor de conhecimentos a facilitar e guiar a aprendizagem. Dado que na avaliação formativa “avalia-se para aprender e para decidir sobre as condições e os modos indutores dessa aprendizagem” (Leite & Fernandes, 2002, p. 41), pode-se afirmar que esta função da avaliação constitui um dispositivo para a qualidade da educação e para a promoção do sucesso escolar dos alunos”. Por outro lado, -insiste Ferreira- e numa lógica de adequação do ensino às características do aluno e do seu percurso de aprendizagem, a avaliação formativa constitui um importante dispositivo para a reflexão do professor sobre a sua ação educativa, numa lógica de individualização do ensino, pela alteração das estratégias, das actividades e dos recursos utilizados (Ferreira, 2005).

Estas exigências demandam, portanto, uma mudança nos métodos de ensino dos meramente estruturalistas a métodos mais comunicativos apoiados na negociação pedagógica através da própria atividade comunicativa. O professor neste sentido joga um rol importante, propiciar a participação ao estudante na avaliação e regulação de sua própria aprendizagem durante a realização de atividades avaliadoras.

A negociação de tudo que abrange a avaliação é condição essencial nesta interpretação. Aceita a vontade de entendimento, negocia-se tudo. Da justificação da própria avaliação até as formas nas que vai se levar a cabo e o papel que cada um tem que assumir responsabilmente. Muito importante é a negociação entre todos os implicados dos critérios que vão se aplicar no momento da correção, da qualificação e o modo em que se vai dar a informação, das possibilidades de recorrer as decisões sobre correção e qualificação, e dos critérios a seguir em caso de não chegar a acordo na pontuação. Não se trata de ceder ante os alunos, mas sim de trabalhar com eles e em seu benefício, que terminará sendo aprendizagem. Porque da avaliação também se aprende.

Insiste-se em que para efetuar uma transformação na prática da avaliação é necessário conhecer as dificuldades que terá que vencer, os obstáculos que terá que superar como as forças, princípios e convicções com os que cada um conta. Como assinala Rizvi (1989), chamado no Álvarez Méndez (2001) não podemos apreciar formas alternativas de vida se seguimos valorando a ordem, a eficácia e a semelhança em detrimento dos ideais da espontaneidade, reciprocidade, variedade e flexibilidade.

A provocação consiste precisamente em que os professores devem fazer frente de um modo ativo a novas formas de ensinar que devem possibilitar e provocar um modo distinto de aprender e que o resultado seja relevante, além de necessário para o sujeito que o tenta. Não só dentro do sala-de-aula nem só restringido ao cognitivo, a não ser formativo em e para sua vida dentro e, sobre tudo, fora do sala-de-aula. Ensinar não é tanto nem tão somente uma questão de conhecimentos, mas sim de modos de raciocinar. Aprender não é tanto nem tão somente acumular conteúdos de conhecimentos a não ser modos de raciocinar com eles até apreendê-los, e integrá-los na estrutura mental de quem aprende (Álvarez, 1998). O chamado autor, afirma acertadamente, que a maneira em que o professor aprende é mais importante que aquilo que aprende porque facilita a aprendizagem e o capacita para seguir aprendendo permanentemente. Conscientes do modo no que aprende o sujeito, descobriremos a forma de lhe ajudar. Este passo constitui o essencial da formação e clarifica o campo da avaliação.

Uma questão chave que os professores devem perguntasse ao falar de avaliação, como de outros tantos aspectos que abrange a educação, é sua própria concepção ou visão sobre o conhecimento, a educação, o ensino, a aprendizagem, o desenvolvimento do curriculum, a avaliação. Dá-la por subentendida, a partir da experiência vivida como aluno ou acumulada como professor, é ignorar o encargo de responsabilidades pessoais e descartar ou fugir dos compromissos lhes conceitue e sociais aos que cada um possa chegar em e com sua prática docente.

As mudanças no processo de avaliação têm que ser parte de um programa muito mais amplo de inovação, abrangendo currículo e didática tanto como avaliação. Os três elementos, junto com os conteúdos de aprendizagem que abrangem, estão estrutural e funcionalmente relacionados.

A formação do professor se converteu, sem dúvida alguma, em uma área de interesse e preocupação para a comunidade pedagógica universitária porque constitui um espaço estratégico que possibilita o melhoramento e a transformação da prática docente, principalmente se ainda se tem em conta o impacto da informação, da tecnologia e da globalização das relações sociais (UNESCO, 1998), e se encontra estreitamente ligada às reais possibilidades de materializar as concepções da avaliação formativa.

Desde esta perspectiva, a formação permanente cobra também maior importância no contexto internacional, devido a que tem que expor-se programas de formação que respondam às necessidades, não só das características dos professores aos quais se destina a mesma, mas também aos cenários universitários presente e futuros que obrigam-nos a expor esforços para conceber novas propostas com enfoques desenvolvedores e que respondam às provocações da educação superior contemporânea. A preparação pedagógica nestes cenários precisa de uma coerência no processo formativo, onde os conteúdos pedagógicos, psicológicos, sociológicos e psicopedagógicos sejam pontos de análise nas agendas dos diretores e nos programas de formação.

A diversidade que caracteriza hoje o entorno escolar, a heterogeneidade dos grupos de estudantes que teremos em nossas salas-de-aula, leva-nos a necessidade de considerar, cada vez mais, um processo de ensino aprendizagem que não seja linear, que compreenda diferentes formas de avaliar.

Para que possa cumprir estes requisitos, Ferreira reconhece é importante que o professor, em função do objeto e das finalidades da avaliação, diversifique as técnicas e os instrumentos através dos quais vai recolher informações sobre o processo e sobre os resultados de aprendizagem, com vista à complementaridade dos dados e à avaliação do aluno nos vários aspectos que foram objeto de ensino e de aprendizagem.

Podendo ser usadas as fichas e os testes formativo, que são adequados para avaliar os conhecimentos aprendidos pelos alunos, o professor deve recorrer, de forma mais sistemática, à prática da observação planeada e estruturada dos alunos a realização das tarefas, porque proporciona informações úteis à regulação do percurso de aprendizagem (Ferreira 2005, p. 10).

Desta forma, podemos concluir que a avaliação atua como catalisador da aprendizagem e como mecanismo regulador do processo de ensino-aprendizagem, cobra cada vez mais relevância no âmbito educativo. As atuais correntes do pensamento contribuíram a conceber as práticas de avaliação desde outros pontos de vista, e advogam por uma conceção de avaliação formativa, com um forte sentido humanista, que esteja ao serviço da aprendizagem, de modo que o promova, corrija-o e o provoque. O professor tem obrigatoriamente que converter-se em um mediador de excelência entre os resultados da cultura, conhecimentos teóricos e prática profissional. Mediar pedagogicamente é oferecer recursos para promover uma aprendizagem acorde aos novos tempos e o contexto universitário atual precisa desta prática educativa.

Nesta dinâmica, a prática da avaliação formativa se converte em atividade de aprendizagem estreitamente ligada à prática reflexiva e crítica, atividade benéfica para todos: a avaliação é e deve ser, fonte de crescimento e impulso para os agentes do processo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrecht, R. (1999). *A avaliação formativa*. Porto: Edições ASA.
- Addine, F (2004). *Didáctica, teoría y práctica*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, P. (1996). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alvarez de Zayas, C. (1989). *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la educación superior cubana*. La Habana: MES.
- Alvarez Mendez, J. M. (1998). *La evaluación en la enseñanza de la lengua. Didáctica, 10*. Madrid: Universidad Complutense.
- Alvarez Mendez, J. M. (2000a). *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Madrid: Editorial Mino y Dávila.
- Alvarez Mendez, J. M., & Artilles Olivera, I. (2008a). La influencia formativa del profesor y el tutor en el proceso de evaluación del aprendizaje. (Monografía). Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.
- Aranha, Á. C. (1993). *Orientação de Estágios Pedagógicos: Avaliação Formativa Versus Avaliação Somativa*. Boletim SPEF, 7/8, 157-165. Disponível em: <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/viewFile/71/60>
- Bach, P. (1987). *L'écriture buissonnière: pédagogie du récit*. Neuchatel e Genève: Delachoux et Niejtlé.
- Biggs, J. B. (1995). Assessing for learning: some dimensions underlying new approaches to educational assessment. *Alberta Journal of Educational Research*, 41(1), 1-17.
- Ferreira, C. A. (2005). *Para uma instrumentação da avaliação formativa*. Vila Real: Sector Editorial dos SDE.
- González Pérez, M. (2000). La evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. *Revista Pedagogía Universitaria*, 5(2), 31-55.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação – regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

- Hadji, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Hoffmann, J. (1998). *Avaliação: mito & desafio*. Porto Alegre: Mediação.
- Luckesi, C. (1998). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.
- Ludke, M., & Mediano, Z. (1997). *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. Campinas: Papyrus.
- Mizukami, M. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.
- Oliveira, Z. (1998). Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: bases para construção de uma nova escola. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, 18, 7-11. doi:10.18222/ae01819982249
- Perez Morales, J. I. (2007). *La evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje. Propuesta de intervención psicopedagógica para el aprendizaje del idioma inglés*. (Tesis Doctoral). Universitat de Girona - Universidad Central Marta Abreu de las Villas.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação da excelência: a regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre: Art Méd.
- Ribeiro, L. (1991). *Avaliação da aprendizagem*. Porto: Texto Editora.
- Souza, S. M. Z. (1998). O significado da avaliação da aprendizagem na organização do ensino em ciclos. *Pro- posições*, 9(3), 84-93.
- Tenbrink, T. D. (1997). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Viallet, F., & Maisonneuve, P. (1981). *80 fiches d'évaluation*, Paris: Editions d'Organization.
- Wiggins, G (1990). *The case for authentic assessment*. ERIC Digest.
- Zabala, A. (Org.) (1999). *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. Porto Alegre: Artmed.