

O que o regulamento geral de avaliação moçambicano orienta a respeito da avaliação formativa?

What does the general mozambican evaluation regulation indicate regarding formative assessment?

Gabriel Mulalia Maulana¹

Universidade Rovuma – Instituto Superior de Recursos Naturais e Ambiente (UniRovuma-ISRNA)

gmaulana@unirovuma.ac.mz

Claudecir Paton²

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

paton@uel.br

Sergio de Mello Arruda³

Universidade Estadual de Londrina (UEL).

sergioarruda@uel.br

Marinez Meneghello Passos⁴

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

marinezpassos@uel.br e marinez@uenp.edu.br

Resumo: Neste artigo apresentamos os resultados de uma investigação a respeito das orientações sobre a avaliação formativa no Regulamento Geral de Avaliação de

¹ Universidade Rovuma – Instituto Superior de Recursos Naturais e Ambiente (UniRovuma - ISRNA) –Montepuez, Cabo Delgado, Moçambique.

² Universidade Estadual de Londrina (UEL) – Londrina, Paraná, Brasil.

³ Universidade Estadual de Londrina (UEL) – Londrina, Paraná, Brasil.

⁴ Universidade Estadual de Londrina (UEL) – Londrina, Paraná, Brasil – e Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) – Câmpus Cornélio Procópio, Paraná, Brasil.

Moçambique, com o objetivo de caracterizá-la a partir do cotejo com os fundamentos teóricos sobre essa avaliação, com ênfase nos processos avaliativos e nos preceitos da avaliação para a aprendizagem e como aprendizagem. Com base em procedimentos da Análise de Conteúdo, emergiram seis categorias de orientações relativas à avaliação formativa: Lugares; Propósitos; Atividades; Funções; Instrumentos; Atribuições docentes. Todas as categorias vinculam-se à avaliação formativa formal e algumas aos processos informais implicitamente. Desse modo, a avaliação formativa prescrita desconsidera práticas não planejadas de investigação e apoio à aprendizagem em aulas vigentes, o que se configura como uma visão limitada e com potencial para inibir melhorias das práticas avaliativas em sala de aula por meio da reflexão-na-ação.

Palavras-chave: Avaliação formativa; Processos avaliativos; Avaliação em sala de aula.

Abstract: In this article, we present the results of an investigation regarding the guidelines on formative assessment in the General Assessment Regulation of Mozambique, intending to characterize it from the comparison with the theoretical foundations of this assessment, with emphasis on the assessment processes and the precepts of assessment for learning and assessment as learning. Based on Content Analysis procedures, six categories of guidelines related to formative assessment emerged: Places; Purposes; Activities; Functions; Instruments; Teaching assignments. All categories are linked to formal formative assessment and some to informal processes implicitly. Thus, the prescribed formative assessment disregards unplanned research practices and learning support in current classes, which is configured as a limited view and with the potential to inhibit improvements in assessment practices in the classroom through reflection-in-action.

Keywords: Formative evaluation; Assessment processes; Assessment in the classroom.

Introdução

O debate sobre a avaliação escolar não é recente, porém continua sendo atual e necessário, sobretudo em torno da avaliação formativa que é enaltecida por dar apoio aos processos de ensino e de aprendizagem. Pesquisas sobre essa temática não escondem a relação descompassada que há entre a concepção teórica e sua execução na prática (GOMES, 2005; LUCKESI, 2011; JUSTO *et al.*, 2018; CHICOTE, 2021).

Luckesi (2011) e Justo *et al.* (2018) observaram a prevalência da inércia que mantém as práticas na avaliação de desempenho e/ou certificação, enquanto nos discursos docentes afluem conceitos, valores e princípios da avaliação que instigam o processo de aprendizagem.

Em Moçambique, Gomes (2005) e Chicote (2021) constataram um cenário em que professores mencionaram um pequeno conjunto de práticas da avaliação formativa, se comparado com o conjunto de todas as práticas avaliativas que eles realizaram em sala de aula. Em Gomes (2005), um dos professores afirmou realizar práticas de avaliação regulamentadas, referindo-se à Avaliação Contínua e Sistemática

(ACS) e à Avaliação Contínua e Parcial (ACP), o que evidencia a influência dos documentos oficiais na concepção docente sobre avaliação.

Chicote e Deixa (2022) afirmam que os documentos apresentam a ideologia de avaliação instituída oficialmente e sua análise pode explicar relações com práticas avaliativas escolares. Essas asserções levaram-nos a realizar a pesquisa cujos resultados apresentamos neste artigo e que teve por objetivo caracterizar a avaliação formativa diante da análise do Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e Ensino Secundário Geral (RGA) moçambicano. A fim de nortear nosso movimento investigativo elaboramos a seguinte questão: O que orienta o Regulamento Geral de Avaliação (RGA) moçambicano sobre a avaliação formativa?

Para analisarmos as orientações do RGA, fundamentamo-nos em definições apresentadas por Luckesi (2011) e Mendes e Buriasco (2018) e naquelas que incluem a avaliação para a aprendizagem (A/L⁵) e avaliação como aprendizagem (AaL⁶) (SWAFFIELD, 2011; EARL, 2013).

Segundo nossa compreensão, essas concepções indicam um panorama de avaliação formativa atual e, explicitamente, orientado para o apoio dos processos de ensino e de aprendizagem de modo ativo, o que é consentâneo com os anseios do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) que postula a utilização de métodos pedagógicos ativos (MINEDH, 2020) e a aprendizagem centrada no aluno (INDE/MINED – Moçambique, 2010a; INDE/MINED – Moçambique, 2010b).

Uma discussão das orientações sobre a avaliação formativa no RGA moçambicano à luz desse panorama pode encetar reflexões e reformas normativas e, quiçá, orientar efetivamente a prática avaliativa docente e a aprendizagem discente, já que os documentos normativos direcionam a prática docente (GOMES, 2005; CHICOTE; DEIXA, 2022).

Na continuidade do artigo trazemos informações relacionadas aos fundamentos teóricos assumidos para este desenvolvimento, detalhes sobre os procedimentos metodológicos e, por fim, os resultados evidenciados, seguidos de algumas discussões e considerações conclusivas.

Fundamentação teórica

A avaliação escolar é uma prática instituída por meio de conceitos amplos e complexos, tal que sua discussão em um artigo requer delimitação. Tendo em conta a questão norteadora desta pesquisa, assumiremos a avaliação formativa como um segmento da avaliação pedagógica (CHICOTE; DEIXA, 2022). Nas próximas subseções apresentaremos os fundamentos desta concepção, o lugar ocupado por ela e os processos para sua execução.

A concepção e o lugar da avaliação formativa

⁵ Sigla original em Inglês.

⁶ Sigla original em Inglês.

A avaliação formativa parece-nos a mais controversa e complexa das tipologias de avaliação pedagógica. O que nos leva a esta afirmação é a existência de dois consensos sobre ela: um que indica que ela ocorre ao longo de todo o período letivo juntamente com os processos de ensino e de aprendizagem e, o outro, que destaca que seu principal propósito é dar apoio ao ato de ensinar e realizar a aprendizagem por meio do fornecimento de *feedback* aos alunos (HADJI, 2001; BLACK; WILIAM, 2009).

Wiliam (2011) aponta para a necessidade da integração da avaliação formativa aos processos de ensino e de aprendizagem pode estar relacionada ao fato de a instrução não assegurar efetivamente a ocorrência da aprendizagem, mesmo que ela seja planejada com rigor e ministrada com eficácia. De acordo com o autor

Mesmo quando a instrução é planejada com muito cuidado, ministrada de forma eficaz e de uma forma que envolve os alunos, os resultados da aprendizagem muitas vezes têm pouca ou nenhuma relação com o que se pretendia. Se o que um aluno aprende como resultado de uma sequência particular de atividades de ensino é impossível de prever, no caso improvável de que todos os alunos em um grupo de ensino estejam no mesmo lugar quando a instrução começa, em minutos, os alunos terão alcançado entendimentos diferentes. É por isso que a avaliação é, talvez, o processo central na instrução eficaz (WILIAM, 2011, p. 3, tradução nossa).

Apesar do reconhecimento de seu contributo no processo de aprendizagem, a avaliação formativa tem sido considerada uma utopia promissora, que indica o objetivo, mas não o caminho – ‘dar apoio’ (HADJI, 2001) e que, quando bem feita, é muito poderosa (EARL, 2013). Fazê-la bem, todavia, é o cerne de muitas discussões que perduram décadas, algumas das quais se assentam nos processos como ela é realizada e no uso de instrumentos de avaliação.

Concepções iniciais da avaliação formativa relacionam-na à realização de provas com administração de *feedback* (WILIAM, 2011). Tal é o caso do conceito da avaliação formativa de Benjamin Bloom divulgado no ano de 1967: “[...] avaliação por testes breves utilizados por professores e alunos como auxiliares no processo de aprendizagem. Embora tais testes possam ser avaliados e usados como parte da função de julgamento e classificação da avaliação” (WILIAM, 2006, p. 284, tradução nossa).

Conforme se compreende, a avaliação formativa limitava-se a aplicar testes e fornecer *feedback* que auxiliam no processo de aprendizagem. Com o passar do tempo, a avaliação formativa foi sendo aperfeiçoada, reunindo consensos, mas também dividindo opiniões.

A divergência de opiniões assenta-se, essencialmente, nos processos pelos quais ela é realizada. Enquanto uns defendem a racionalidade, o rigor e/ou o planejamento (FERNANDES, 2020), outros defendem ou ponderam a espontaneidade (SWAFFIELD, 2011; WILIAM, 2011; EARL, 2013; LAVEAUT; ALLAL, 2016).

O consenso, por outro lado, está relacionado à função de apoiar a aprendizagem e no uso de uma variedade de instrumentos de coleta de indícios de aprendizagem (BLACK; WILIAM, 2009; HERITAGE, 2010). Em ambos os casos, a avaliação formativa pode ser compreendida como “[...] uma prática e um

Maulana et al. – o que o regulamento geral de avaliação moçambicano orienta a respeito da avaliação formativa?

processo centrado na ideia de ciclos de *feedback* em que, tanto o professor como o aluno, usam a informação para alterar a lacuna de forma a continuar a aprendizagem” (HERITAGE, 2010, p. 6, tradução nossa).

Nessa definição cabe a concepção de Black e Wiliam (2009), que consideram a avaliação formativa como todas as práticas de coleta e interpretação de evidências de aprendizagem discentes e o subsequente uso por professores, alunos e colegas na tomada e execução de decisões que visam apoiar a aprendizagem nas etapas seguintes.

Esse panorama da avaliação formativa não indica uma prática específica, mas destaca as características centrais da avaliação formativa, enaltecendo o diagnóstico e o *feedback*. Compreende-se que é uma visão de avaliação formativa abrangente, que supera, sem excluir, o uso da prova, desde que ela inclua o *feedback* ou a intervenção, da mesma forma que as provas em fase (MENDES; TREVISAN; BURIASCO, 2012; MENDES; BURIASCO, 2018).

Processos da avaliação formativa

A avaliação formativa pode ser realizada por meio de um processo formal ou informal, por isso, é classificada como: avaliação formativa formal ou avaliação formativa informal (RUIZ-PRIMO, 2011; CAGASAN *et al.*, 2020).

A avaliação formativa formal realiza-se pela coleta de informação, planejamento de ações e fornecimento de *feedback* tendo em conta o currículo e suas tarefas (CAGASAN *et al.*, 2020). Os autores acrescentam que essa avaliação transita de uma aula a outra. O planejamento e a transição são as características centrais e específicas da avaliação formativa formal.

Muitos teóricos apresentam e defendem práticas avaliativas que perfilam na avaliação formal. Por exemplo, Luckesi (2011) que define a avaliação como diagnóstico e intervenção, afirma que sem o planejamento de ações pedagógicas não há avaliação. De acordo com Luckesi (2011, p. 19)

A prática da avaliação operacional tem como ponto de partida uma ação intencionalmente planificada. A ação espontânea não oferece condições para uma avaliação operacional pelo fato de não ter uma direção traçada (condição para a existência da avaliação intencionalmente realizada), expressando-se como aquilo que acontece enquanto acontece, o que é diferente de alguma finalidade intencionalmente perseguida e, portanto, construída. Na ação espontânea, o que ocorrer será satisfatório ou frustrante; na ação planejada, há um desejo claro e definido de sucesso, que expressa a meta aonde se quer chegar.

Luckesi (2011) considera avaliação operacional aquela que não se limita ao desempenho, mas dá primazia ao processo formativo e, no fim, ao produto, que deve ser positivo porque foi por isso que a avaliação do processo foi primaz. Nessa avaliação, o processo formativo é subsidiário e assume o sentido da avaliação que precisa ser realizada em duas etapas: diagnóstico e intervenção. O diagnóstico tem dois momentos: descrição da realidade e sua qualificação. A intervenção ocorre depois da etapa de diagnóstico,

se necessário, como assistência ou apoio ao aluno. A avaliação operacional tem, nessas condições, fortes vínculos com a avaliação formativa.

Considerando que Luckesi (2011) defende o planejamento na avaliação pedagógica, essa avaliação assume o viés de rigor, ou seja, coleta-se dados de qualidade a respeito da aprendizagem discente enquanto critério para o fornecimento de *feedback* proporcional e que apoie os alunos a aprenderem (FERNANDES, 2020). É uma visão que postula a reflexão sobre a ação, em que o professor pensa depois da ação realizada, lembrando-a para descobrir como ela influenciou o resultado esperado ou inesperado (SCHÖN, 1987).

A avaliação formativa informal, por sua vez, é caracterizada por ocorrer de forma espontânea por meio do diálogo no curso da aula (RUIZ-PRIMO, 2011; BERGOLD, 2019; CAGASAN *et al.*, 2020), momentos em que professor usa evidências orais, escritas, gráficas, práticas e não-verbais para fornecer *feedback* que ajude o aluno a seguir aprendendo.

De acordo com Bergold (2019, p. 141), a avaliação informal

Envolve interpretação de atitudes, gestos e falas de alunos no contexto de interação com o professor e com os demais colegas dentro da sala de aula durante a mediação do ensino. Envolve ainda saber fornecer estímulos que desencadeiem as atitudes dos alunos que demonstrem seu ritmo de aprendizagem.

As interpretações de atitudes, gestos e falas em contextos de interação e o saber fornecer estímulos indicam que as ações espontâneas da avaliação informal não são, necessariamente, irracionais, mas decorrentes da reflexão-na-ação, que é uma reflexão que o professor realiza no curso da ação sem interrompê-la, visando reconfigurar o que está a fazer enquanto o faz (SCHÖN, 1987). Portanto, na avaliação informal o professor adapta-se às informações coletadas e o *feedback* é imediato.

Essa avaliação tem, nessas condições, fortes vínculos com a avaliação para a aprendizagem (A/L) e avaliação como aprendizagem (AaL), que estão relacionadas à sala de aula e ao aqui e agora (espontaneidade), adotando o objetivo central da avaliação formativa (SWAFFIELD, 2011; EARL, 2013; LAVEAUT; ALLAL, 2016).

A A/L é “[...] o processo de busca e interpretação de evidências a serem usadas pelos alunos e seus professores para decidir onde os alunos estão em sua aprendizagem, onde precisam ir e a melhor forma de chegar lá” (LAVEAUT; ALLAL, 2016, p. 3, tradução nossa). Essa avaliação é da responsabilidade dos professores e estes

[...] coletam uma ampla gama de dados para diferentes propósitos – para que possam modificar o trabalho de aprendizagem para seus alunos. Eles criam tarefas de avaliação que abrem uma janela sobre o que os alunos sabem e já podem fazer e usam os *insights* que vêm do processo para projetar as próximas etapas do ensino. Para fazer isso, os professores usam observação, planilhas, questionamentos em sala de aula, conferências aluno-professor ou quaisquer mecanismos que possam fornecer informações úteis para seu planejamento e ensino (EARL, 2013, p. 27, tradução nossa).

Nessa caracterização compreende-se que a A/L não tem práticas específicas, mas a realização de qualquer prática ou ação deve estar voltada a cumprir o propósito formativo. Acredita-se que com essa avaliação o professor assiste o aluno no sentido de ‘sentar ao lado de’, que se refere a adotar a avaliação como apoio da aprendizagem discente (SWAFFIELD, 2011). De acordo com a autora

Ao apoiar a aprendizagem dos alunos, os professores se interessam de perto pelo que os alunos dizem, escrevem e fazem, pois isso dá indicações de como os jovens pensam e entendem o que estão aprendendo. Os professores podem então julgar as próximas etapas e a melhor forma de orientar o aprendizado futuro. Sentando-se ao lado, literalmente ou metaforicamente, os professores reúnem evidências que interpretam para fornecer informações sobre o que os alunos aprenderam, o quão bem-sucedido seu ensino tem sido, e o que fazer a seguir. Os professores fornecem *feedback* aos alunos que destaca a qualidade em seus trabalhos, aponta em que o trabalho poderia ser melhorado e, fundamentalmente, dá clareza e orientação explícita sobre como fazer a melhoria. Eles também, e talvez até mais importante, buscam capacitar e encorajar os próprios alunos a desenvolverem uma suposição do que e como estão aprendendo, levam a reconhecer e valorizar as conquistas, e assumir a responsabilidade de dirigir e regular sua própria aprendizagem (SWAFFIELD, 2011, p. 435, tradução nossa).

Nessa interpretação do ‘sentar ao lado de’, compreende-se que essa prática permite que o professor compreenda, *in situ*, os processos pelos quais os alunos aprendem e, em seguida, possa intervir fornecendo-os *feedback* corretivo, tanto do ponto de vista informativo (alterar a lacuna da aprendizagem discente encaminhando soluções), quanto do ponto de vista sugestivo (fornecer insumos que deflagram autoavaliação e autorregulação discente).

O viés sugestivo pertence à AaL, que é da responsabilidade do aluno, mas o professor é ativo (EARL, 2013; DANN, 2014). A AaL é concebida como

[...] o processo regulatório na metacognição. Ocorre quando os alunos monitoram pessoalmente o que estão aprendendo e usam o *feedback* desse monitoramento para fazer ajustes, adaptações e até mesmo grandes mudanças no que entendem (EARL, 2013, p. 28, tradução nossa).

Nessa avaliação privilegiam-se a autoavaliação, autoajustamento ou autorregulação e a metacognição (EARL, 2013; DANN, 2014). O papel do professor é providenciar *feedback* que deflagre os processos centrais dessa avaliação: autoavaliação e a metacognição (EARL, 2013), ou seja, fornecer *feedback* que conduza o aluno a repensar e reformular sua própria produção.

Procedimentos metodológicos

Nesta pesquisa investigamos de que forma os documentos oficiais de Moçambique orientam a prática da avaliação formativa, o que nos coloca em uma abordagem qualitativa de pesquisa que faz uso da análise documental.

A pesquisa qualitativa tem sido caracterizada por se focar em compreender o fenômeno sob estudo e descrita como indutiva e interpretativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; MERRIAM, 2009; FLICK, 2014). Esses preceitos aplicam-se nesta pesquisa porque os documentos normativos têm vínculos e influências na prática docente (ARRUDA, 2001; PASSOS, 2009; CHICOTE; DEIXA, 2022), que fica por eles delimitada, embora possibilite flexibilizações (TARDIF, 2014; PIMENTA, 2005).

Isso significa que a compreensão do que apresenta o RGA sobre avaliação formativa e sua relação com a sala de aula não se fundamenta em hipóteses pré-concebidas, mas pela construção da essência baseada em informações socialmente construídas e normatizadas nos documentos (MERRIAM, 2009; FLICK, 2014). Além disso, não pretendemos quantificar o que está estabelecido pelos documentos, mas “destilar” sua essência e sua relação com a sala de aula.

A análise documental é um modo de entender as organizações, as pessoas e suas atividades (GODOY, 1995; COFFEY, 2014). Coffey (2014) advoga que um pressuposto inicial sobre os documentos é de que eles são socialmente definidos, produzidos e consumidos e que sua análise representa o exame dos processos de produção e consumo da informação neles contida.

Os documentos podem assumir várias formas: materiais escritos, estatísticos ou iconográficos (GODOY, 1995). Podem também ser formais ou informais, institucionais ou pessoais, etc., sendo, em todos os casos, fontes de informações a serem exploradas ou estudadas (COFFEY, 2014). Seu estudo deve estar relacionado à forma do documento e aos propósitos da pesquisa. Por exemplo, a análise documental sobre material escrito pode ser feita por procedimentos da análise textual e os de material iconográfico pode ser feita por procedimentos da análise de vídeos, imagens, entrevista e observação, a menos que as informações desse material sejam transcritas (FLICK, 2014).

Nesta pesquisa, o material escrito em análise, ou seja, o *corpus* investigativo é o RGA, que é um documento abrangente, que se destina a todos os subsistemas educacionais do MINEDH de Moçambique, recente, vigente e de fácil acesso⁷.

Considerando o propósito de caracterizar as orientações sobre a avaliação formativa no RGA, adotamos os procedimentos metodológicos da Análise de Conteúdo (AC), que nos permite analisar as mensagens disponíveis nas comunicações, por meio de processo de redução, sistematização e flexibilização dos dados (SCHREIER, 2014; BARDIN, 2016; FRANCO, 2018). A AC, segundo esses autores, é realizada em três etapas: pré-análise e exploração do material; interpretação, codificação e realização de inferências; categorização e tratamentos dos resultados. Essa tríade de etapas não ocorre em disjunção, ela propõe a confluência e a complementaridade. Para explorar sua riqueza, no caso desta investigação, consideramos quatro movimentos: pré-análise; codificação; categorização; interpretação das categorias.

⁷ Disponível em: <https://gazettes.africa/archive/mz/2019/mz-government-gazette-series-i-dated-2019-01-10-no-7.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2022.

Na pré-análise, realizamos a leitura flutuante do RGA procurando e anotando as menções à ‘avaliação formativa’ e derivados, como indicadores do objeto de investigação, baseando-nos na questão da pesquisa. Nessa etapa identificamos dez menções à avaliação formativa e seus derivados. Elas foram identificadas nos artigos 5, 7, 9, 27, 28, 34, 35, 36, 43 e 45 do RGA.

Na codificação exploramos o teor dos trechos relacionados à avaliação formativa e reconhecidos na pré-análise, refazendo leituras, fragmentando-os com base naquilo que descreviam e codificando-os conforme a mensagem ou orientação do trecho. Esta etapa permitiu excluir o artigo 7 por limitar-se a listar as modalidades de avaliação sem caracterizá-las. Identificamos os artigos por $A_n m$, em que A_n ($n = 1, 2, \dots$) é o artigo do RGA, m é o número ou alínea do item do A_n . Trechos de artigos sem itens (numerados ou alíneas) são identificados como A_n .

Na sequência, na etapa da categorização constituímos as categorias de orientações reunindo e descrevendo as informações dos mesmos códigos ou afins, uma vez que os códigos se referiam à mesma mensagem ou orientação. As categorias assumiram a designação explícita do código. Por fim, na interpretação, exploramos o conteúdo (explícito e latente) das orientações explicitadas, buscando vinculá-las aos fundamentos da avaliação formativa em sala de aula, tendo em conta a concepção e o lugar dessa avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem, os próprios processos em si e, especificamente, a A/L e AaL .

Resultados e discussões

O processo analítico realizado, considerou, como indicado anteriormente, os artigos 5, 9, 27, 28, 34, 35, 36, 43 e 45 do RGA e gerou seis categorias de orientações relacionadas com a avaliação formativa: (i) Lugares da avaliação formativa; (ii) Propósitos da avaliação formativa; (iii) Atividades da avaliação formativa; (iv) Funções da avaliação formativa; (v) Instrumentos da avaliação formativa; (vi) Atribuições ao professor na avaliação formativa. Essas categorias são emergentes e representam o conteúdo manifesto no RGA e foram listadas nesta ordem, por terem sido identificadas nesta cronologia.

Lugares da avaliação formativa: é a categoria que está relacionada ao posicionamento da avaliação formativa em relação aos processos de ensino e de aprendizagem, ou seja, antes, durante ou depois desses processos. No RGA a avaliação formativa é posicionada no curso do ensino e no fim de uma ou várias unidades temáticas. Alguns excertos que selecionamos do RGA elucidam a respeito desses posicionamentos, que nominamos por ‘Lugares’, determinando assim o nome da categoria.

A Avaliação Formativa é uma modalidade de avaliação que intervém em todo o processo de ensino-aprendizagem e realiza-se a qualquer momento da aula para identificar o nível de aprendizagem dos alunos/alfabetizando/educandos (A₉1).

Maulana et al. – o que o regulamento geral de avaliação moçambicano orienta a respeito da avaliação formativa?

Esta avaliação [ACP] realiza-se no fim de uma ou mais unidades temáticas para avaliar o grau da sua assimilação, no decurso do período lectivo. Pode ser escrita ou prática (A₂₈₂).

O primeiro excerto relaciona a avaliação formativa aos processos de ensino e de aprendizagem em sala de aula, tal que firma sua ocorrência de modo contínuo, integrado e articulado a esses processos no curso da aula (HADJI, 2001; BLACK; WILIAM, 2009). O segundo excerto posiciona a avaliação formativa no fim de uma ou duas unidades temáticas.

Se considerarmos que a avaliação formativa ocorre continuamente ao longo de um período letivo (HADJI, 2001) e este período pode agregar várias unidades temáticas, essas orientações postulam a natureza contínua dessa avaliação, mas a ACP não se relaciona à aula e, portanto, não pode ser uma AfL nem uma AaL, pois a avaliação de várias unidades temáticas não pode ser realizada em uma aula.

A realização da ACS a qualquer momento da aula a que o excerto A₉₁ se refere supõe ocorrência da avaliação formativa informal (RUIZ-PRIMO, 2011; BERGOLD, 2019; CAGASAN *et al.*, 2020) e/ou AfL e AaL (SWAFFIELD, 2011; WILIAM, 2011; EARL, 2013; LAVEAUT; ALLAL, 2016), todavia, pode agregar ações formais ou deflagradas por situações previstas no planejamento. Assim, a ACS é assumida no RGA como uma avaliação planejada, mas flexível, pela qual o professor reflete-na-ação (SCHÖN, 1987).

Propósitos da avaliação formativa: Esta categoria – Propósitos – está relacionada ao desígnio da avaliação formativa. O MINEDH instrui que a avaliação formativa visa melhorar os processos de ensino e de aprendizagem com base em dificuldades diagnosticadas e por meio do planejamento de medidas corretivas, conforme atesta o excerto:

A Avaliação Formativa tem como objectivo melhorar o processo de ensino-aprendizagem através das informações obtidas por meio da acção avaliativa, detectar as dificuldades e planificar medidas correctivas (A₉₂).

O objetivo da avaliação formativa expresso nesse excerto é consentâneo com a intenção de apoiar o aluno a aprender (HADJI, 2001; BLACK; WILIAM, 2009). Esse objetivo postula o inconformismo do professor com as dificuldades dos alunos, o qual deve regular racional e premeditadamente o ensino visando assegurar a aprendizagem discente que não tiver sido alcançada em momentos anteriores. O planejamento de medidas corretivas é um indicador de que se pretende que a avaliação formativa seja formal, com regulações que transitam de uma aula à outra (RUIZ-PRIMO, 2011; CAGASAN *et al.*, 2020). Sem ações espontâneas, essa avaliação não pode ser AfL ou AaL.

Atividades da avaliação formativa: Esta categoria refere-se à configuração processual adotada para realizar a avaliação formativa. Nesse sentido, o MINEDH recomenda a adoção de uma avaliação formativa de natureza contínua, denominadas por ACS e ACP, conforme pode ser verificado na sequência.

A Avaliação Contínua e Sistemática (ACS) é uma actividade constante e formativa (A_{27I}).

A Avaliação Contínua e Parcial (ACP) faz parte da Avaliação Formativa. É uma actividade programada e visa identificar o nível de aprendizagem dos alunos / alfabetizandos/ educandos, orientando deste modo ao professor / alfabetizador/ educador na planificação de medidas correctivas para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem (A_{28I}).

O número mínimo de avaliações é de 3 (três), escritas por trimestre, sendo 2 (duas) ACS e 1 (uma) AT (A_{34I}).

[Na Alfabetização e Educação de Adultos o número mínimo de avaliações em cada semestre lectivo é] 5 (Cinco) escritas obrigatórias, sendo: 2 (duas) ACS, 2 (duas) ACP (A_{43a}⁸).

Nestes excertos é possível compreender que o MINEDH postula a continuidade da avaliação, que é uma das características da avaliação formativa da mesma forma que nos apresentam Hadji (2001) e Black e Wiliam (2009). Enquanto na ACS impera a constância, o método e um limite inferior de duas, na ACP pretende-se que seja constante e panorâmica em relação a uma ou várias unidades temáticas de modo formal, à medida que precisa orientar o planeamento de medidas corretivas.

Funções da avaliação formativa: A palavra função remete a uma atuação que precisa ser desempenhada. Portanto, esta categoria refere-se ao papel da avaliação formativa nos processos de ensino e de aprendizagem. O RGA indica três funções para a avaliação formativa: diagnosticar dificuldades de aprendizagem; regular o ensino e a aprendizagem; classificar os resultados de aprendizagem. Apresentamos, a seguir, as orientações de diagnóstico e regulação nos excertos A₉₃ e A₉₄ e as de classificação nos excertos A₃₄₂, A₃₅ e A₃₆.

A Avaliação Formativa tem como uma das características o poder de produzir informações úteis sobre as dificuldades encaradas no processo de ensino-aprendizagem e buscar soluções, estabelecendo uma retroalimentação do mesmo (A₉₃).

Os resultados da Avaliação Formativa permitem a planificação, o ajuste, o redireccionamento da prática pedagógica, no sentido de aperfeiçoar as aprendizagens dos alunos/alfabetizandos/educandos (A₉₄).

Estes dois excertos podem ser considerados complementares, pois, a planificação, o ajuste e o redireccionamento indicados no excerto A₉₄ aproximam-se da busca e da execução de soluções referidas no

⁸ Informamos que optamos por inserir letras para as alíneas do Artigo 43, pois ele possui somente o item 1 e diversas alíneas, fato que ocorreu com alguns outros Artigos.

Maulana et al. – o que o regulamento geral de avaliação moçambicano orienta a respeito da avaliação formativa?

excerto A₉₃. Nesse sentido, a mensagem desses excertos propõe que o professor precisa se preocupar com a aprendizagem discente providenciando *feedback*, enquanto solução planejada, de suas dificuldades. Portanto, além de apoiar o aluno a aprender, como afirmam Hadji (2001) e Black e Wiliam (2009), esses excertos destacam o carácter formal da avaliação formativa, ao priorizar o planejamento antes dos ajustes e redirecionamento da prática pedagógica, definidos por Ruiz-Primo (2011) e Cagasan *et al.* (2020).

Do ponto de vista da classificação de resultados, a função da avaliação formativa, especificamente a ACS e ACP, é de calcular médias, devendo abranger todos os cálculos, conforme atestam os seguintes registros.

A classificação de cada trimestre, por disciplina, deve considerar todos os resultados obtidos (ACS e AT⁹) tendo, sempre, em conta a evolução dos alunos (A₃₄₂).

A Média dos Resultados das Avaliações Contínuas e Sistemáticas (MACS) obtém-se pela soma das ACS dividida pelo número total das avaliações realizadas, sendo uma delas a média das avaliações práticas (TPC¹⁰, verificação dos cadernos, relatórios de pesquisa e de visitas de estudos, testes orais, resolução de exercícios na sala de aula, etc.): $MACS = \frac{1^a ACS + 2^a ACS + \dots + n ACS}{2}$ (A₃₅).

A Média Trimestral (MT) é igual a duas vezes a Média dos Resultados das Avaliações Contínuas e Sistemáticas mais a Avaliação Trimestral (AT) dividida por três: $MT = \frac{2ACS + AT}{3}$ (A₃₆).

A Média dos resultados das Avaliações Contínuas Parciais (ACP) obtém-se pela soma das ACP dividida por 2: $MACP = \frac{1^a ACP + 2^a ACP}{2}$ (A₄₅₁).

A Média Semestral por Disciplina (MSD) é igual a duas vezes a Média das ACS mais a Média das ACP mais Avaliação Semestral, dividida por 4: $MSD = \frac{2MACS + MACP + AS}{4}$ (A₄₅₂).

Esses excertos evidenciam a utilização de práticas e resultados da avaliação formativa nos processos de aprendizagem discente, ou seja, no julgamento e na classificação da aprendizagem discente (WILIAM, 2006). Desse modo, a avaliação formativa assume a configuração de um processo primaz e deflagrador da aprendizagem de uma avaliação que pode ser considerada operacional (LUCKESI, 2011). A primazia da avaliação formativa, sobretudo pela ACS está explícita nas médias trimestral e semestral por disciplina, em que ela tem o peso 2. Além disso, algumas práticas de ACS estão vinculadas à aula de modo formal, já que incluem resultados de TPC, verificação de cadernos e resolução de exercícios, práticas que transitam de uma aula a outra e, portanto, são planejadas. Não há indicação explícita da realização da avaliação formativa

⁹ Avaliação Trimestral.

¹⁰ Trabalho Para Casa.

Maulana et al. – o que o regulamento geral de avaliação moçambicano orienta a respeito da avaliação formativa?

informal, mas existe essa possibilidade com a verificação de cadernos e a resolução de exercícios na sala de aula que podem ocorrer de modo espontâneo.

Instrumentos da avaliação formativa: Esta categoria refere-se aos recursos que servem para realizar a avaliação formativa. Nesse sentido, o RGA apenas indica instrumentos da ACS, os quais devem ser variados, conforme atesta o que registra o artigo e a alínea considera A₂₇₂.

A Avaliação Contínua e Sistemática recorre a uma variedade de técnicas e instrumentos de recolha de informação de acordo com o nível de ensino, a natureza das aprendizagens e o contexto em que essa aprendizagem ocorre.

Neste excerto está explícito que a ACS é uma atividade que não se limita a um instrumento de coleta de indícios de aprendizagem e que ocorre de modo flexível, adaptando-se ao nível de ensino e à natureza e ao contexto da aprendizagem. Essa orientação supera, sem excluir, a ideia de realizar a avaliação formativa por testes (WILIAM, 2006) para então, atender à ideia de usar uma variedade de instrumentos, como defendido por Heritage (2010) e Black e Wiliam (2009). Ademais, a adaptação de instrumentos de coleta de dados à natureza e ao contexto da aprendizagem abrem-se a processos avaliativos informais e formais, pelo que, o uso desses instrumentos pode ser espontâneo e, por conseguinte, da AfL e AaL (EARL, 2013; DANN, 2014; LAVEAUT; ALLAL, 2016).

Atribuições ao professor na avaliação formativa: A categoria das atribuições ao professor refere-se às responsabilidades ou obrigações do professor na execução da avaliação formativa. Nesse sentido, o MINEDH lista as seguintes atribuições ao professor: primar pela avaliação formativa, valorizar processos de autoavaliação e articulá-los com os momentos da avaliação, elaborar e aplicar a avaliação formativa, analisar os trabalhos discentes em cada etapa, aplicar medidas de reorientação ao aluno e atribuir e registrar as notas das avaliações. Apresentamos, a seguir os excertos que se referem a essas atribuições:

Primazia da avaliação formativa, com valorização dos processos de auto-avaliação e sua articulação com os momentos de avaliação (A_{5d}).

A Avaliação Formativa é elaborada e aplicada pelo professor/alfabetizador/educador (A₉₅).

Compete ao professor/alfabetizador/educador analisar todos os trabalhos desenvolvidos pelos alunos/alfabetizandos/educandos de forma a avaliar o nível do seu desempenho, tendo em conta as competências a serem desenvolvidas em cada etapa do processo de ensino-aprendizagem (A₉₆).

A Avaliação Contínua e Sistemática possibilita ao professor /alfabetizador/educador aplicar medidas educativas de reorientação e superação das dificuldades dos alunos/alfabetizandos/educandos,

Maulana et al. – o que o regulamento geral de avaliação moçambicano orienta a respeito da avaliação formativa?

contribuindo para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e o sucesso dos alunos/alfabetizando/educandos (A₂₇₃).

A Avaliação Contínua e Sistemática deve ser registada na caderneta e mapas de avaliação para o melhor acompanhamento de evolução do aluno/ alfabetizando/educando (A₂₇₄).

Nessas atribuições o excerto A_{5d} é um princípio geral da avaliação, o único que se refere explicitamente à avaliação formativa e anuncia sua prioridade entre outras modalidades de avaliação. A priorização e valorização dessa avaliação é uma atribuição do professor à medida que é ele quem precisa elaborá-la e aplicá-la, conforme indica o excerto A₉₅. Além disso, o princípio do excerto A_{5d} institui a avaliação formativa como um processo no qual o professor necessita apoiar o aluno a ser uma pessoa ativa em sua aprendizagem, devendo analisar o próprio conhecimento como forma de melhorá-lo. Essa mensagem relaciona-se com a assistência deflagradora da autoavaliação providenciada no ‘sentar ao lado de’ (SWAFFIELD, 2011). Não está explícita a relação dessa mensagem com AaL, na qual o papel do professor é deflagrar a metacognição e a autoavaliação discente no decurso de uma aula (EARL, 2013; DANN, 2014).

A palavra elaborar em A₉₅, que significa “preparar laboriosamente ou paulatinamente”¹¹, relaciona-se ao planejamento, que é um ato da avaliação formal indicado por Ruiz-Primo (2011) e Cagasan *et al.* (2020).

No excerto A₉₆, a mensagem manifesta é de que na avaliação formativa o professor não se limita a analisar trabalhos discentes específicos, mas a todos os trabalhos discentes e em cada etapa da aprendizagem. Esse discurso é consentâneo com a concepção de avaliação formativa que considera todas as práticas de coleta e interpretação de indícios de aprendizagem, segundo Black e Wiliam (2009), no sentido de ‘sentar ao lado de’, em que o professor se interessa pelo que o aluno diz, escreve e faz, enquanto indicadores de sua aprendizagem (SWAFFIELD, 2011). Tal interpretação, todavia, é válida para práticas elaboradas pelo professor e, por conseguinte, para processos formais, dado que o excerto A₉₆ é continuidade do excerto A₉₅, que postula o dever de o professor elaborar a avaliação formativa.

O excerto A₂₇₃ confere ao professor a necessidade de realizar o propósito da avaliação formativa, por meio da regulação de ações pedagógicas. Portanto, não basta diagnosticar as aprendizagens, é preciso intervir, se necessário (LUCKESI, 2011). Por fim, o excerto A₂₇₄ orienta o professor a registrar o resultado da ACS, em caderneta ou mapa, considerando o papel de acompanhar a evolução discente e a função da ACS no cálculo da média. Fato que nos leva a considerar que esta orientação se aproxima da avaliação formativa de Benjamin Bloom, que a relacionava com testes, julgamentos e classificação do desempenho discente (WILIAM, 2006) e à avaliação operacional (LUCKESI, 2011).

Considerações finais

¹¹ Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 3.0

O objetivo desta investigação foi caracterizar as orientações sobre a avaliação formativa no RGA moçambicano, para isso pautamo-nos nas relações dessa avaliação com a prática avaliativa em sala de aula, tendo em conta a concepção e o lugar da avaliação formativa nos processos de ensino e de aprendizagem, processos da avaliação formativa e, especificamente, os preceitos da AfL e AaL. Para esse *desideratum*, assumimos a questão: O que orienta o Regulamento Geral de Avaliação (RGA) moçambicano sobre a avaliação formativa?

Do processo analítico realizado emergiram seis categorias (sobre a avaliação formativa): Lugares; Propósitos; Atividades; Funções; Instrumentos; Atribuições. Todas elas vinculadas à orientações que precisam ocorrer juntamente com os processos de ensino e de aprendizagem em sala de aula, visando melhorar o ensino e a aprendizagem, sendo realizadas por meio da ACS e da ACP, assumindo funções de diagnosticar dificuldades, regular o ensino e a aprendizagem, além de classificar o desempenho discente. Para tanto, será necessário utilizar vários e diversificados instrumentos, tendo em conta o nível de ensino, a natureza e o contexto da aprendizagem e ser elaborada e aplicada pelo professor com prioridade, valorizando a autoavaliação, analisando todos os trabalhos discentes em cada etapa, aplicando medidas de reorientação do aluno e registrando as notas das avaliações.

Ficou perceptível que todas as orientações vinculam-se, explicitamente, à avaliação formativa formal, fundamentada no planejamento e, apenas algumas podem ser relacionadas, implicitamente, com a avaliação formativa informal. Outrossim, algumas práticas da avaliação formativa relacionam-se com a aula (propriamente dita), porém, sem elementos suficientes para considerá-las integrantes da AfL e/ou AaL. Desse modo, o MINEDH postula uma avaliação formativa formal, a qual pode também ser considerada participante de uma avaliação operacional, pois, é primaz e primeira, cumpre o processo subsidiário da aprendizagem discente e, em seguida, no final do período letivo, é usada com peso superior à outras avaliações para estimar o desempenho discente por meio do cálculo de médias.

A orientação para uma avaliação formativa formal é adequada, todavia, desconsidera práticas avaliativas não planejadas de investigação e apoio à aprendizagem no curso da aula. Pensando nas práticas avaliativas da AfL e AaL que ocorrem ao longo de uma aula de modo espontâneo, e no seu poder de apoiar a aprendizagem discente (EARL, 2013), concluímos que a avaliação formativa prescrita no RGA é limitada e com potencial de influenciar negativamente no reforço da reflexão-na-ação e, por conseguinte, na melhoria de práticas não planejadas pelas quais os professores investigam a aprendizagem e intervêm, se necessário, na aula vigente.

Considerando a influência dos documentos normativos na prática docente (ARRUDA, 2001; PASSOS, 2009; CHICOTE; DEIXA, 2022), estes resultados explicam a existência de professores moçambicanos que realizam algumas práticas avaliativas em suas aulas, todavia, sem assumi-las como avaliativas, assim como indicaram Gomes (2005) e Chicote (2021).

Referências

Maulana et al. – o que o regulamento geral de avaliação moçambicano orienta a respeito da avaliação formativa?

ARRUDA, S. M. **Entre a inércia e a busca**: reflexões sobre a formação em serviço de professores de Física do ensino médio. 2001. 238f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3ª reimpressão. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERGOLD, A. W. B. **Um instrumento para análise qualitativa do discurso dos docentes a respeito da avaliação**. 2019. 141 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2019.

BLACK, P.; WILIAM, D. Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. **Formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education**, v. 21, n. 1, p. 5-31, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

CAGASAN, L.; CARE, E.; ROBERTSON, P.; LUO, R. Developing a Formative Assessment Protocol to Examine Formative Assessment Practices in the Philipines. **Educational Assessment**, [s.l.], v. 25, n. 4, p. 259-275, 2020.

CHICOTE, R, S.; DEIXA, G, V. Atributos do discurso de avaliação subjacente ao regulamento geral de avaliação da aprendizagem de Moçambique. **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 43, p. 395-416, 2022.

CHICOTE, R. S. **Avaliação formativa por três professores de matemática do ensino secundário geral**. 2021. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação/Currículo) – Universidade Licungo, Quelimane, 2021.

COFFEY, A. Analysing Documents. In: FLICK, U. **The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis**. London: SAGE, 2014. p. 367-379. *E-Book*.

DANN, R. Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, London, n. 21, n. 2, p. 149-166, 2014.

EARL, L. M. **Assessment as learning: using classroom assessment to maximize student learning**. 2. ed. Thousand Oaks: Corwin, 2013.

FERNANDES, D. **Avaliação formativa**. Projeto MAIA: Projeto de monitorização, acompanhamento e Investigação em avaliação pedagógica. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2020.

FLICK, U. Mapping the Field. In: FLICK, U. **The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis**. London: SAGE, 2014. p. 3-18. *E-Book*.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

Maulana et al. – o que o regulamento geral de avaliação moçambicano orienta a respeito da avaliação formativa?

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOMES, V. de J. **Análise das práticas da avaliação na sala de aula da matemática da 11ª classe do ensino secundário geral**. 2005. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências Naturais e Matemática) – Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2005.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HERITAGE, M. **Formative Assessment and Next-Generation Assessment Systems: are we losing an opportunity?** Washington: CCSSO (Council of Chief State School Officers), 2010. *E-book*.

INDE/MINED – Moçambique. **Matemática, Programa da 8ª Classe**. Maputo: INDE/MINED – Moçambique, 2010a.

INDE/MINED – Moçambique. **Matemática, Programa da 12ª Classe**. Maputo: INDE/MINED – Moçambique, 2010b.

JUSTO, J. C. R.; BECHER, E. L.; HEUVEL-PANHUIZEN, M.; VELDHUIS, M. Assessment beliefs and practices in primary school mathematics education in Brazil. **EDUR: Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 3, e212670, 2020.

LAVEAULT, D.; ALLAL, L. (Eds.). **Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation**. Cham, Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer, 2016. *E-book*.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, M. T.; BURIASCO, R. L. C. O dinamismo de uma prova escrita em fases: um estudo com alunos de Cálculo Diferencial e Integral. **Bolema**, Rio Claro, v. 32, n. 61, p. 653-672, 2018.

MENDES, M. T.; TREVISAN, A. L.; BURIASCO, R. L. C. Possibilidades de intervenção num contexto de ensino e avaliação em matemática. **EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, Recife, v. 3, n. 1, p. 1-13, 2012.

MERRIAM, S. B. **Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation**. San Francisco: Jossey-Bass, 2009. *E-book*.

MINEDH. **Plano Curricular do Ensino Primario: Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação**. Maputo: INDE, 2020.

PASSOS, M. M. **O professor de matemática e sua formação: análise de três décadas da produção bibliográfica em periódicos na área de Educação Matemática no Brasil**. 2009. 334f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Bauru, 2009.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Maulana et al. – o que o regulamento geral de avaliação moçambicano orienta a respeito da avaliação formativa?

RUIZ-PRIMO, M. A. Informal formative assessment: The role of instructional dialogues in assessing students' learning. **Studies in Educational Evaluation**, Amsterdã, v. 37, n. 1, p. 15-24, 2011.

SCHÖN, D. **Educating the Reflective Practitioner**. San Francisco, London: Jossey-Bass Publishers, 1987.

SCHREIER, B. Qualitative Content Analysis. In: FLICK, U. **The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis**. London: SAGE, 2014. p. 170-183. *E-book*.

SWAFFIELD, S. Getting to the heart of authentic Assessment for Learning, *Assessment in Education. Assessment in education: Principles, Policy & Practice*, London, v. 18, n. 4, p. 433-449, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WILIAM, D. Formative assessment: Getting the focus right. **Educational Assessment**, [s.l.], v. 11, n. 3-4, p. 283-289, 2006.

WILIAM, D. What is assessment for learning? **Studies in educational evaluation**, [s.l.], v. 37, n. 1, p. 3-14, 2011.

Submetido: 12/06/2023

Aceito: 10/08/2024