



ISSN: 2310-0036

Vol. 4 | Nº. 16 | Ano 2025

## Saúde Augusto

Universidade Católica de  
Moçambique

saugusto@ucm.ac.mz



Rua: Comandante Gaivão nº 688

C.P.: 821

Website: <http://www.ucm.ac.mz/cms/>

Revista: <http://www.reid.ucm.ac.mz>

Email: [reid@ucm.ac.mz](mailto:reid@ucm.ac.mz)

Tel.: (+258) 23 324 809

Fax: (+258) 23 324 858

Beira, Moçambique

# Avaliação educacional: *modalidades, funções e implicações nas práticas pedagógicas.*

## Educational assessment: *modalities, functions and implications for pedagogical practices.*

---

### RESUMO

A avaliação no âmbito educacional desempenha funções diversificadas, dependendo para isso, dos objectivos e das finalidades que o avaliador pretende alcançar, como controlo, orientação, diagnóstico, certificação e melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem. Ela é composta, essencialmente, por três modalidades cada uma com finalidades e funções específicas, sendo que avaliação diagnóstica procura analisar o ponto de partida dos alunos e prever resultados, permitindo aos professores ajustes nas estratégias de ensino. Por outro lado, a avaliação formativa actua como ferramenta reguladora e metacognitiva, promovendo feedbacks, adaptações e reorientação de métodos e o desenvolvimento de habilidades de auto-monitoramento, tanto para alunos como para professores. Já a avaliação sumativa ocorre ao final de ciclos de aprendizagem, classificando e certificando os alunos, embora carregue riscos de criar clima de ansiedade, baixa auto-estima e promover uma visão autoritária do ensino. O estudo resultou da revisão da literatura e seguiu uma abordagem qualitativa. Como resultado da reflexão, o estudo destaca que, a avaliação deve ser encarada como um componente crítico e reflexivo do currículo, contribuindo para práticas pedagógicas mais eficazes e centradas na aprendizagem significativa do aluno. Ressalta-se também que o uso excessivo de notas na avaliação sumativa pode limitar a compreensão da aprendizagem e gerar práticas pouco transformadoras, porém seu papel de informar à sociedade e valorizar os esforços de professores e alunos é fundamental. Por fim, a reflexão enfatiza a importância de uma abordagem integrada e crítica à avaliação, que valorize práticas formativas e promova o desenvolvimento integral do estudante, contribuindo para uma educação mais justa, equitativa e orientada para a formação de cidadãos críticos e autónomos.

**Palavras-chave:** Avaliação; Modalidades; funções; Ensino; aprendizagem

---

### Abstract

Assessment in the educational field performs diverse functions, depending on the objectives and purposes that the evaluator intends to achieve, such as control, guidance, diagnosis, certification and continuous improvement of the teaching-learning process. It essentially consists of three modalities, each with specific purposes and functions. Diagnostic assessment seeks to analyze students' starting points and predict outcomes, allowing teachers to adjust teaching strategies. Formative assessment, on the other hand, acts as a regulatory and metacognitive tool, promoting feedback, adaptations, and reorientation of methods, as well as the development of self-monitoring skills for both students and teachers. Summative assessment, on the other hand, occurs at the end of learning

cycles, classifying and certifying students, although it carries the risk of creating a climate of anxiety, low self-esteem, and promoting an authoritarian view of teaching. The study resulted from a literature review and followed a qualitative approach. As a result of this reflection, the study highlights that assessment should be viewed as a critical and reflective component of the curriculum, contributing to more effective pedagogical practices focused on meaningful student learning. It is also worth noting that the excessive use of grades in summative assessment can limit the understanding of learning and generate practices that are not very transformative. However, its role in informing society and valuing the efforts of teachers and students is fundamental. Finally, the reflection emphasizes the importance of an integrated and critical approach to assessment, which values formative practices and promotes the integral development of the student, contributing to a more fair, equitable education oriented towards the formation of critical and autonomous citizens.

**Keywords:** Assessment; Modalities; functions; Teaching; learning

---

## Introdução

A avaliação constitui uma ferramenta fundamental no processo de ensino e aprendizagem, desempenhando múltiplas funções que vão além da simples mensuração do desempenho dos alunos. Ela actua como um instrumento de diagnóstico, servindo para identificar conhecimentos prévios e dificuldades iniciais dos alunos, além de orientar as acções pedagógicas durante o desenvolvimento do curso. Nesse contexto, diferentes modalidades de avaliação, nomeadamente a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa, assumem papéis específicos e complementares entre si, contribuindo para a melhoria contínua do processo educativo. Daí que, compreender as funções e focos de cada uma dessas abordagens é essencial para implementar práticas avaliativas mais eficazes, que promovam o pleno desenvolvimento das competências dos estudantes. Este artigo foi desenvolvido com o objectivo de analisar as diferentes abordagens e modalidades de avaliação utilizadas no contexto escolar, com ênfase nas suas funções, bem como suas implicações nas práticas pedagógicas. Para a análise e tratando-se de artigo de revisão bibliográfica, adoptou-se como estratégia de análise, a reflexão crítica sobre as principais funções da avaliação da aprendizagem, tendo em consideração suas modalidades e respectivas abordagens, e ressaltando a importância da aplicação integrada, reflexiva e crítica no contexto escolar, visando não apenas a certificação, mas sobretudo, o fortalecimento da aprendizagem e da formação integral dos alunos.

## 2. Enquadramento Teórico

A revisão da literatura compreendeu o levantamento das referências mais relevantes para o artigo com recurso a fichas de leitura, através das quais foi possível extrair as principais ideias discutidas pelos autores para o efeito consultados, o que permitiu estabelecer as categorias de análise e discutir e a sua articulação com o tema principal.

### 2.1. Modalidades de avaliação

O processo de avaliação da aprendizagem dos alunos traduz-se num trabalho de orientação da actividade pedagógica ao" orientar o trabalho docente na perspectiva de favorecer a aprendizagem, situando o aluno no estágio de desenvolvimento em que encontra, as mudanças que precisam ocorrer e o que pode ser atingido por ele" (Silva, 2017, p. 268).

Para que o professor desenvolva a actividade docente, com certa coerência e atinja resultados, é imprescindível a observância da perspectiva acima descrita, que passa, necessariamente, por definir os objectos da avaliação (Hadji, 1994), ou seja, as funções sobre as quais se assenta a acção de avaliar. Nessa condição (determinação dos objectos da avaliação), e atendendo os objectivos e propósitos que justificam a sua aplicação, a avaliação pode caracterizar-se pelas funções e finalidades que se lhe atribui (Miguelante, Pontara, Cristóvão e Silva, 2017).

Portanto, analisar as funções e finalidades da avaliação, passa por um exercício de distinção entre as modalidades de avaliação (Barbosa, 2017; Miguelante, Pontara, Cristóvão e Silva,

2017; Ferreira, 2007), designadamente a avaliação diagnóstica; a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

### 2.1.1. Avaliação Diagnóstica

Este tipo de avaliação é destinado a averiguar “se os alunos possuem conhecimentos e aptidões para poderem iniciar novas aprendizagens” (Diogo, 2010, p.105). Ou seja, a avaliação diagnóstica (que também pode ser considerada de inicial) é usada para fazer o levantamento das dificuldades do aluno, para que o professor possa actuar sobre elas, solucionando-as. Nesta modalidade de avaliação, a preocupação centra-se nas aprendizagens anteriores dos alunos, necessárias para que novas aprendizagens possam ter lugar. Uma outra característica deste tipo de avaliação tem a ver com a recolha de informações sobre o conhecimento da matéria que o professor vai abordar. Isto é, “se parte das aprendizagens que se pretendem iniciar são conhecidas pelos alunos”. (Diogo, 2010, p. 106).

Para Hadji (1994), citado por Fernandes (2010), a avaliação diagnóstica pressupõe situar o aluno no seu processo de aprendizagem e diagnosticar lacunas e dificuldades em relação aos saberes e ao saber-fazer que deveriam ser adquiridos. Uma outra característica não menos importante da avaliação diagnóstica, segundo Filho, Ferreira, Moreira e Silva (2012), permite a captação de progressos e dificuldades do aluno, visando uma modificação (se necessário) do processo de ensino que possibilite concretizar os objectivos previamente definidos. Portanto, através da avaliação diagnóstica, é possível verificar os conhecimentos e as habilidades necessárias para iniciar novas aprendizagens.

A importância de uma avaliação diagnóstica reside no facto de esta ser uma ferramenta com a qual o professor pode conhecer melhor as características, dificuldades, aspirações e necessidades dos seus alunos (Filho; Ferreira; Moreira; Silva, 2012), de forma individual e, por via desse conhecimento, formular estratégias didáctico-pedagógicas para orientar as suas práticas de ensino.

De acordo com Mendes (2018), a avaliação diagnóstica carrega um conjunto de benefícios, tanto ao aluno, como para o professor, uma vez que, a sua aplicação orienta o professor a:

- i. Proceder, antes do início de uma unidade, a acções de recuperação ou remediação do que não foi aprendido anteriormente e é agora condição necessária;
- ii. Agrupar os alunos, de acordo com a proficiência que demonstraram nos resultados de provas diagnosticas, no sentido de responder a necessidades específicas de cada grupo;
- iii. Identificar, durante o decorrer de uma unidade, causas de insucesso de alguns alunos.

A outra função fundamental da avaliação diagnóstica, é a função prognóstica, ao procurar inventariar linhas de acção que o professor deverá tomar ou seguir no processo de ensino e aprendizagem, pois, a partir desta modalidade de avaliação, é possível determinar uma serie de características do aluno, “no que respeita aos antecedentes que lhe permitam iniciar a aprendizagem, criando as condições necessárias à planificação do processo de ensino e aprendizagem pelo professor” (Ferreira, 2007, p. 25).

Barbosa (2017) inspirado em Pileti (2007), estabelece uma relação entre aquilo que se pode considerar de incidências da avaliação diagnóstica e as possíveis soluções, nos seguintes termos p. 25):

---

A avaliação diagnóstica:

1. Identifica alunos com padrão aceitável de conhecimento – *a solução passa por encaminhamento dos alunos que não têm padrão aceitável para novas aprendizagens.*
2. Constata deficiências em termos de pré-requisito – *para se ultrapassar este problema, é necessário propor actividades com vistas a superar as deficiências.*
3. Constata particularidades – *nessa situação, o mais apropriado é individualizar o ensino.*

Embora a avaliação diagnóstica esteja centrada na função diagnóstica (ao identificar alunos com padrão aceitável de conhecimento, e ao constatar deficiências em termos do que é exigido como pré-requisito para iniciar uma aprendizagem), e a função prognóstica (ao procurar estabelecer metas a atingir no processo através dos objectivos de aprendizagem), ela é fortemente associável à função formativa (Hadji, 1994; Barbosa, 2017; Mendes, 2018; Ferreira, 2007), uma vez que a sua aplicação pode desencadear o aprofundamento dos conhecimentos sobre “as causas de determinados problemas ao longo do ensino para se adoptarem medidas de intervenção” (Ferreira, 2007, p. 25), e isso pode ocorrer nos vários momentos do processo de ensino e aprendizagem, como nos mostra Mendes (2018), ao chamar atenção em relação ao ‘timing’ da sua aplicação, pois, para este autor, a avaliação diagnóstica “pode acontecer em qualquer momento, seja ela no início, ao longo ou no final do ano lectivo” (p. 17).

### 2.1.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa é um método que permite ajuizar a funcionalidade de um programa, pelo que este tipo de avaliação tem como enfoque o processo. Esta modalidade de avaliação permite aos aprendizes e professores monitorarem o processo visando o alcance dos objectivos e metas.

Segundo Diogo (2010) a avaliação formativa visa essencialmente informar o aluno e o seu encarregado de educação e outros intervenientes do processo “sobre a qualidade dos processos e da aprendizagem bem como do estado de cumprimento dos objectivos do currículo” (Diogo, 2010, p.107). A avaliação formativa ocorre durante o processo de ensino e aprendizagem e contribui para a melhoria do processo, principalmente, do processo de aprendizagem do aluno. Por meio deste tipo de avaliação, o professor recolhe informações sobre os pontos fracos e as potencialidades do aluno, isto é, este tipo de avaliação orienta, reforça e corrige para transmitir no aluno mais segurança no processo da aprendizagem.

Ainda, outro traço característico deste tipo de avaliação é que a sua aplicação leva à identificação das insuficiências de aprendizagens iniciais mais visíveis no aluno. Nestes termos, a avaliação formativa ocorre em todas as situações de aprendizagem e possibilita a ocorrência, segundo Filho et al. (2012), de adaptações do processo com vista a melhorar as aprendizagens do aluno.

Pelo carácter pelo qual a avaliação formativa se caracteriza (Mendes, 2018) e pela ênfase nos processos didácticos e não nos resultados (Ferreira, 2010; Mendes, 2018; Miquelante, Pontara, Cristóvão e Silva, 2017), para além do carácter orientador que os alunos e professores se baseiam para conduzir o processo de ensino e aprendizagem, a sua aplicação cria espaços de

interacção entre os intervenientes directos do processo (alunos e professores). O recurso à avaliação formativa pode “favorecer a melhoria de algo: o processo de aprendizagem dos alunos, uma estratégia de ensino, um projecto educativo, a criação de um material pedagógico” (Ferreira, 2010, p. 27).

Assim, a avaliação formativa responde a três funções essenciais (Ferreira, 2010), nomeadamente:

- a. Informação dos vários intervenientes no acto educativo sobre o processo de ensino e aprendizagem;
- b. Fornecer o feedback sobre os êxitos conseguidos e as dificuldades sentidas pelo aluno na aprendizagem;
- c. A regulação da aprendizagem, com intervenção atempada no sentido de encaminhar o processo realizado pelo aluno.

Nestes termos, a avaliação formativa, e de acordo com Lopes e Silva (2012), “visa melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos e não quantificar essa aprendizagem” (p. 13), pois, os seus resultados podem influenciar significativamente o trabalho do professor, desde a análise e revisão das estratégias pedagógicas (métodos, técnicas e recursos de ensino) até mesmo à revisão curricular (dos conteúdos e dos objectivos de aprendizagem) (Lopes e Silva, 2012; Ferreira, 2010; Mendes, 2018; Tara, 2010). Tal como mostram Lopes e Silva (2012), a avaliação formativa, quando bem praticada, exerce um enorme contributo nos resultados escolares, ao afirmarem que o poder da avaliação formativa se manifesta duplamente, pelas seguintes razões:

- i. Pelo feedback que dá aos professores sobre a eficácia das aulas e das actividades desenvolvidas; pelo feedback que dá aos alunos sobre o grau em que a sua aprendizagem e o seu trabalho correspondem às expectativas e às metas de aprendizagem e objectivos pretendidos;
- ii. Pela revisão que inspira ao ensino e à aprendizagem (Lopes e Silva, 2012, p. 15).

A primeira manifestação (proporcionar feedback aos intervenientes do processo) é associada ao poder informativo, pois, através do feedback, é possível (Mendes, 2020, p. 3):

- Clarificar o que os alunos devem aprender;
- Situar os alunos no seu processo de aprendizagem;
- Definir o que os alunos precisam de fazer.

Por sua vez, a segunda manifestação da avaliação formativa esta associada à função reguladora, uma vez que, a sua aplicação no processo de ensino e aprendizagem, conduz (ou pode conduzir) a um conjunto de intervenções, seja da parte do professor, quanto da parte do aluno, ao orientar o trabalho pedagógico para uma “recolha contínua de informações, dentro da perspectiva de diagnóstico das necessidades, dos erros dos e da adequação das metodologias usadas no ensino (Ferreira, 2010, p. 28).

Assim, a regulação pode ser vista como um dispositivo de orientação pedagógica, pelo facto de induzir o professor a analisar os efeitos do seu trabalho, podendo, por isso, culminar com um conjunto de ajustamentos da acção pedagógica. portanto, estas duas funções da avaliação

---

formativa (função de feedback e função reguladora), evidenciam a “importância da participação dos alunos e dos seus pares, bem como as principais estratégias que envolvem e comprometem os diferentes intervenientes na construção de aprendizagens mais significativas e profundas” (Machado, 2020, p. 3).

Nessa perspectiva, pode-se depreender que a avaliação formativa se insere numa lógica de co-responsabilidade em que os intervenientes do processo são chamados a papéis activos, num contexto de interacção e de reflexão sobre como o campo das interacções está estruturado. Veja-se:

**Quadro 1:** Co-responsabilidade dos intervenientes no processo de aprendizagem

	Para onde vai o aluno	Onde é que o aluno se encontra agora	Como lá chegar
Professor	Clarifica os objectivos de aprendizagem	Implementar discussões efectivas na sala de aula e outras tarefas de aprendizagem que evidenciam a compreensão do aluno.	Dar feedback que permita aos alunos avançar.
Par	Compreender e partilhar os objectivos da aprendizagem e os critérios de sucesso	Implicar os alunos como recursos da aprendizagem uns dos outros.	
Aluno	Compreender e partilhar os objectivos da aprendizagem e os critérios de sucesso	Implicar os alunos como responsáveis pela sua própria aprendizagem.	

Fonte: Machado, 2020, p. 4

Em relação à prática de questionamento como estratégias de avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem, Santos (2006) chama a atenção sobre a efectividade da sua utilização, pois, segundo a autora, para que a prática de questionamento responda à função reguladora da avaliação formativa, ela deverá apresentar um conjunto de características como:

- i. Ser intencional;
- ii. Ser participada pelos diversos elementos constituintes da comunidade;
- iii. Considerar o erro sem estatuto diferenciado, não se destacando os que erram daqueles que certam;
- iv. Privilegiar e respeitar diferentes modos de pensar;
- v. Reconhecer a comunidade turma como campo legítimo de validação ou correcção de raciocínios e processos, ou seja, as diferentes interacções permitidas e mesmo incentivadas pelo professor constituam contextos para o desenvolvimento da auto e co-avaliação dos alunos (Santos, 2006, p. 9).

A avaliação formativa deve ser um processo contínuo (Lopes e Silva, 2012; Ferreira, 2012; Mendes, 2005) centrada na melhoria da aprendizagem dos alunos, “qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino” (Mendes, 2005, p. 177).

Lopes e Silva (2012) propõem que, para que a avaliação formativa seja concretizada no contexto de sala de aula e que esteja, efectivamente, ao serviço da aprendizagem, é recomendável o recurso a uma série de estratégias de ensino e de aprendizagem, ora denominadas pelos autores como Técnicas de Avaliação Formativa (TAF). Para estes autores, “as TAF só terão uma dimensão formativa se a informação (resultados) que possibilitam for usada para orientar o ensino e a aprendizagem” (Lopes e Silva 2012, p. 47). Portanto, por mais cuidadoso que seja o professor na selecção, planificação aplicação das TAF, elas “só terão efeitos na aprendizagem dos alunos, se os professores usarem os dados obtidos para agirem na sala de aula” (Lopes e Silva, 2012, p. 47).

A seguir são apresentadas algumas técnicas<sup>1</sup>, num quadro-resumo:

**Quadro 2:** Técnicas de avaliação formativa

<b>TAF</b>	<b>Descrição</b>	<b>Finalidades</b>	<b>Como informa o ensino</b>	<b>Como informa a aprendizagem</b>
PAUSA DE TRÊS MINUTOS	É usada para que os alunos tenham oportunidade reflectirem sobre o assunto e estabelecer ligações a outros assuntos.	Ao reflectirem sobre a sua aprendizagem, os alunos desenvolvem competências de síntese e metacognitivas.	Permite uma monitorização constante da aprendizagem do aluno, permitindo remediar as falhas de aprendizagem de forma imediata.	Auto-avaliação constante; Feedback imediato para ultrapassar as dificuldades.
3-2-1	Dar aos alunos uma oportunidade de sintetizar algumas ideias-chave, repensá-las, para identificar as suas próprias inseguranças	Identificar dificuldades na compreensão de conteúdos ou conceitos; Identificar interesses dos alunos para o aprofundamento de certos conteúdos.	Disponibiliza dados ao professor sobre os interesses e/ou dificuldade de aprendizagem do aluno – possibilita adequar o ensino às necessidades reais de aprendizagem.	Permite aos alunos o desenvolvimento de competências metacognitivas e de auto-avaliação.

<sup>1</sup> A escolha das técnicas teve como critério, a versatilidade da sua aplicação, ou seja, as técnicas escolhidas não necessitam de aplicação de recursos didácticos adicionais e podem ser usadas em qualquer ambiente de aprendizagem.



<p>VARIAÇÕES K-W-L</p>	<p>K – what I know W – what I want L – what I learned</p>	<p>Permite consciencializar conhecimentos prévios e diagnosticar concepções alternativas.</p>	<p>Dá informações ao professor para determinar a prontidão dos alunos para aprender. Constitui um feedback para planificar situações da aprendizagem a partir dos pontos de partida dos alunos.</p>	<p>Exige dos alunos que pensem sobre o que já sabem, possibilitando que se envolvam em actividades metacognitivas, de reflexão e de auto-avaliação. Ajuda os alunos a estabelecer ligações entre o que já sabem e o que aprenderam, contribuindo para que a aprendizagem seja significativa.</p>
<p>A REUNIÃO INDIVIDUAL</p>	<p>Consiste num encontro, planeado ou espontâneo, entre o professor e o aluno. O professor faz perguntas pertinentes que incentivam o aluno a reflectir sobre o seu trabalho, os seus progressos, as suas estratégias e o seu desempenho.</p>	<p>Permite ao professor discutir com o aluno a suas leituras e os seus objectos de escrita, identificar os aspectos ou áreas que requerem atenção especial. Compreender melhor o comportamento estratégico do aluno, as suas atitudes e seus interesses pela leitura, escrita e comunicação oral.</p>	<p>Permite ao professor prestar apoio ao aluno, planificando intervenções e situações de ensino para responder às necessidades de aprendizagem identificadas e dotando-os de estratégias os possam ajudar a atingir os seus objectivos.</p>	<p>O feedback específico às necessidades de aprendizagem dos alunos permite-lhes concentrarem-se na definição de metas de aprendizagem intermédias, por referência às metas finais, que lhes possibilitem, de uma forma progressiva, ultrapassar os pontos fracos.</p>

Fonte: adaptado de Lopes e Silva, 2012, p. 121-161

Em síntese, a avaliação formativa implica uma série de acções desenvolvidas pelos professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem, visando melhorar as aprendizagens dos alunos e permitindo que, o manancial de informações que se pode ter resultante das práticas

de avaliação formativa, sinalize necessidades de modificação e reorganização do processo de ensino (Berry, 2008), incidindo sobre as actividades de ensino e de aprendizagem. Portanto, “a utilização de dados da avaliação apenas para fins classificatórios pode afectar o potencial de instância mediadora da avaliação formativa, por conseguinte, reduzir a eficácia do processo de ensino e comprometer a aprendizagem efectiva dos estudantes” (Miquelante, Pontara, Cristóvão e Silva, 2017, p. 270). Por isso, a ênfase pela avaliação para a aprendizagem e da avaliação como aprendizagem é necessário ser considerada.

### 2.1.3. Avaliação sumativa

Avaliação sumativa ocorre no final de um processo ou ciclo. Determina conhecimentos adquiridos e depois verifica por meio de instrumentos para o efeito construídos. De acordo com Fernandes (2010), inspirado em Hadji (1994), este tipo de avaliação “propõe fazer um balanço depois de uma ou várias sequências, ou, de uma maneira mais geral, depois de um ciclo de formação”. (Fernandes, 2010, p. 74).

Para Diogo (2010) constitui objectivo principal da avaliação sumativa, o controlo dos resultados, pretendendo determinar se os objectivos previstos foram conseguidos ou não e até que ponto o foram.

A função sumativa da avaliação é essencialmente caracterizada pela finalidade que se lhe atribui. Pois, essa função da avaliação, visa atribuição de notas e certificação dos alunos, posicionando-os em função dos resultados quantitativos que estes produzem (Ferreira, 2012; Miquelante, Pontara, Cristóvão e Silva, 2017). Por isso, para ocorrer a classificação de um aluno passa, frequentemente, por exprimir-se, de acordo com Ferreira (2010):

quantitativamente pela atribuição de uma nota num determinado ponto da escala de classificação adoptada formalmente, ou por um termo que expressa uma graduação em função da determinação de níveis de rendimento que sirvam de base para os balanços pontuais e para o final, conduzindo à hierarquização dos alunos (p. 30-31).

Por se aplicar no final de uma carga de actividades lectivas, a avaliação sumativa espelha um carácter cumulativo (Aranha, 1993; Santos, 2016; Silva, 2021; Oliveira et al. 2007; Barbosa, 2017; Barbosa, 2008 e Ferreira, 2010), no qual procura-se emitir um juízo global sobre um conjunto de elementos associados ao processo de ensino e aprendizagem, tal como as condições de progressão do aluno; programas de ensino e todos os factores a ele associados (Barbosa, 2017; Santos, 2016; Oliveira et al. 2007). A sua aplicação “possibilita uma decisão relativamente à progressão ou à retenção do aluno, pois compara resultados globais, permitindo verificar a progressão de um aluno em face de um conjunto lato de objectivos previamente definidos (Oliveira et al., 2007, p. 18).

A avaliação sumativa, pelo seu carácter classificatório e, conseqüentemente, discriminatório (uma vez que determina, através de padrões escalares, a progressão/a passagem ou reprovação de uma frequência para outra, ou de um ano escolar para outro, ou ainda, os que atingiram notas classificatórias satisfatórias dos mal sucedidos), não é de todo bem vista, merecendo, por isso, críticas sobre a sua pertinência no processo de ensino e aprendizagem

---

(Miquelante, Pontara, Cristóvão e Silva, 2007), ao dar-se ênfase nos resultados em detrimento dos processos pedagógicos. A esse respeito, Santos (2016) chama a atenção que, embora haja esforços, por parte de alguns professores, em usar, nas suas práticas de avaliação, a avaliação sumativa para funções formativas, como, por exemplo, preparar alunos para uma prova (teste ou exame) com recurso aos enunciados dos anos anteriores, “tal estratégia corre o risco de ser redutora porque este tipo de instrumento raramente inclui tarefas de natureza diversificada” (Santos, 2016, p. 644).

Uma outra crítica é apresentada por Silva (2012), ao afirmar que, para além de criar estratificações dentro da escola, em particular da sala de aula, ao indicar grupos de alunos com oportunidades de escolha de futuras carreiras profissionais, ao mesmo indica grupos de alunos com limitações em termos de oportunidades, pelo seu desempenho considerado fraco, “apresenta falhas quanto a sua capacidade de representar a realidade sobre o aprendizado do aluno” (Silva, 2012, p. 18). Há ainda, outros factores que alimentam e enriquecem a discussão sobre a pertinência pedagógica da avaliação sumativa. O primeiro diz respeito ao facto de que, a ênfase pelas notas e pela classificação e hierarquização dos alunos na turma, por parte dos professores e de outras entidades escolares, pode inibir os alunos a adoptar práticas pouco transformadoras e menos enriquecedoras, sob o ponto de vista de formação e de alcance dos objectivos curriculares (Fernandes, 2021), pois, “alimentados pelo sistema, os alunos e alunas vão-se convencendo que o importante é passar de ano e não aprender (Guerra, 2009, p. 102).

O segundo e último factor, tem a ver com a atitude dos professores, pois estes, reconhecendo que estão investidos de autoridade e poder para o exercício da profissão docente, optam por práticas de avaliação da aprendizagem baseadas em notas, em classificação e em selecção dos alunos, fazendo da avaliação o seu verdadeiro bastião, como nos mostram Alves e Cabral (2015), ao afirmarem que “as notas que o professor atribui são o signo e o sinal do seu poder” (p. 638), uma alusão inspirada em Ranjard (1984) que, segundo este autor:

Eles defendem um prazer. Um prazer de má qualidade mas seguro, garantido, cotidiano. Um prazer que deve ser disfarçado para ser vivido sem culpabilidade. [...] Esse prazer, é o prazer do Poder com P maiúsculo. O professor é o senhor absoluto de suas notas. Ninguém no mundo, nem seu director, nem seu inspector, nem mesmo seu ministro, pode fazer nada sobre as notas que ele deu. Porque foi no âmago de sua consciência que ele as atribuiu. Com seu diploma, lhe foi reconhecida a competência de dar nota. Sua consciência profissional é inatacável. Na sua função de avaliador, ele é todo o poderoso. E este domínio, é o poder sobre os alunos. (Ranjard, 1984, p. 94).

Guerra (2009) corrobora a visão acima apresentada, ao reflectir sobre os riscos das práticas de avaliação da aprendizagem centradas na função sumativa, pois, frequentemente, os professores fazem-no incorporando atitudes autoritárias e irracionais.

Embora haja este conjunto de traços que sinalizam o lado problemático da avaliação sumativa e, por isso, se questiona a pertinência da sua utilização no processo de ensino e aprendizagem, ela é necessária e pertinente para actividades pedagógicas e, particularmente, para práticas de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, como mostra Oliveira et al. (2007) afirmando que “opor avaliação formativa e sumativa, valorizando a primeira e censurando a segunda, não

tem sentido pedagógico, pois, ambos podem e devem ser formadoras” (p. 6), e propõe que se faça o uso integrado das modalidades de avaliação, pois, tal permitirá o aprimoramento das práticas de avaliação.

Ainda, os resultados da avaliação sumativa traduzidos em notas, classificações e promoções, permitem à sociedade informar-se a escola e, principalmente, sobre o sistema no seu todo (Ferreira, 2010; Silva, 2021; Oliveira et al., 2007 e Santos, 2016).

Um outro dado que revela a pertinência das notas, contexto da avaliação sumativa, diz respeito ao facto de que, as notas valorizam os esforços, tanto do professor, quanto do aluno. A esse respeito, Fernandes (2021) sublinha a importância da avaliação sumativa no processo de ensino e aprendizagem, nos seguintes termos:

As notas são importantes dado que, para a comunidade escolar e para a sociedade em geral, elas representam uma medida do que os alunos são capazes de realizar e ao que têm de aprender a saber fazer. Estão relacionadas de forma importante com a motivação dos alunos, com as percepções que têm de si próprios como estudantes, com as suas realizações presentes e futuras e com o seu futuro académico (p. 12).

Uma análise comparativa a partir do quadro que se segue (Quadro nr. 03), pode permitir-nos visualizar melhor os três tipos de avaliação que acabámos de abordar, em termos do *timing* da sua ocorrência e das funções que desempenham:

**Quadro 3:** Tipos de avaliação e suas especificidades

	Modalidades	Funções da avaliação	
<b>Antes</b>	<b>Diagnóstica</b>	Diagnóstica	- Análise da situação à partida; - Observação de perfis; - Informações disponíveis a priori
		Prognóstica	- Previsão sobre os resultados; - Elaboração de objectivos, - programas e currículos, etc.
<b>Durante</b>	<b>Formativa</b>	Reguladora	- Reajustamento dos métodos; - Adaptação das estratégias; - Modificação de ritmos de aprendizagem; - Ênfase no processo
		Metacognitiva	- Ajuda à aprendizagem; - Análise das tarefas, correcções de eventuais erros ou falhas - Definição de critérios de realização e sucesso.
		Formadora	- Auto-avaliação-avaliação do aluno tem um papel central
<b>Depois</b>	<b>Sumativa</b>	Normativa	- Comparação e classificação de resultados, - Testes e provas de controlo

		Criteria	- Resultados individualizados - Comparação entre objectivos e resultados de cada sujeito.
		Certificadora	- Confirmação ou reconhecimento de uma competência - Obtenção de certificados e diplomas

Fonte: Hadji, 1994 & Figari, 1996 citado por Fernandes, 2010

Porém, em relação à avaliação sumativa, é necessário destacar que, o facto de esta ser normativa e certificadora, tem uma carga autoritária e conservadora (Castro e Carvalho, 2001), nos termos em que os seus resultados “traduzem o dia a dia das acções e relações escolares os seus mecanismos de poder, seja no planeamento curricular, seja nas distribuições dos tempos escolares (...), seja na distribuição de notas e conceitos aos alunos” (p. 183). A esse respeito, Arends (2008) chama atenção sobre os efeitos da avaliação sumativa que, enquanto instrumento de hierarquização de saberes, desumaniza a educação e assume um carácter conflituoso ao estabelecer climas de desconfiança entre as partes (professores e alunos) (Castro e Carvalho, 2001), para além de criar ansiedade e baixa auto-estima aos alunos considerados fracos, pelas suas notas.

Portanto, a avaliação de cariz classificatória (avaliação sumativa), faz emergir a fabricação de excelência escolar, como afirmam Castro e Carvalho (2001).

Ainda, a avaliação da aprendizagem, enquanto processo, pode e deve aspirar limites mais amplos, em termos de resultados. Portanto, ela (a avaliação da aprendizagem) deve ir além da “aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos, e sim voltar-se também para o ensino e para as práticas de sala de aula; para a escola e para as formas de organização do trabalho pedagógico” (Castro e Carvalho, 2001, p. 180).

Em síntese, a avaliação da aprendizagem dos alunos pode ser feita em três momentos: no início de um processo de aprendizagem (avaliação diagnóstica); no decurso do processo (avaliação formativa) e no final do processo (avaliação sumativa). Cada um dos tipos acima apresentados cumpre uma finalidade e uma função no quadro do processo de ensino e aprendizagem, tanto dentro da escola como fora dela, porque os efeitos de cada uma dessa avaliação, transbordam as fronteiras da escola, pelo facto de a educação deve ser assunto de todos e, por isso, de interesse comum.

Concluindo, ficou demonstrado que, em função das finalidades e da importância que os professores atribuem à avaliação (diagnóstica, formativa ou sumativa), ela pode tomar três direcções distintas às quais Berry (2008) chama-as de abordagens da avaliação, designadamente:

#### 1ª. Abordagem: Avaliação para aprendizagem

Para esta abordagem e de acordo com Berry (2008) e Tara (2010), a avaliação está ou deve estar centrada na elevação do rendimento dos alunos, através do preenchimento de lacunas

no seu processo cognitivo (Berry, 2008; Lopes e Silva, 2012 e Tara, 2010). Para que esta abordagem tenha resultados, há implicações que recaem sobre o professor, sendo, para isso, necessário que o professor (Lopes e Silva, 2012, p. 4):

- Partilhe as metas de aprendizagem com os alunos, de forma a que estas se tornem explícitas para eles;
- Ajude os alunos a compreender essas metas a fim de que as atinjam;
- Forneça feedback construtivo que ajude os alunos a identificar as formas de melhorar o seu rendimento;
- Acredite que cada aluno pode melhorar os seus resultados de aprendizagem anteriores e que os alunos possam rever e reflectir sobre o desempenho e os progressos conseguidos;
- Se assegure de que os alunos aprendem estratégias de auto-avaliação para identifiquem áreas que precisam de melhorar;
- Reconheça que tanto a motivação como a auto-estima, essenciais para uma aprendizagem eficaz e para o progresso, podem ser intensificadas através de técnicas de avaliação eficazes.

### 2ª. Abordagem: Avaliação como aprendizagem

Ao tomar esta perspectiva, o professor deve acentuar a centralidade do processo de aprendizagem no próprio aluno, pois a avaliação como aprendizagem “ocorre quando os alunos reflectem sobre como monitorar os seus progressos para informar os seus futuros objectivos de aprendizagem” (Lopes e Silva, 2012, p. 4).

### 3ª. Abordagem: avaliação da aprendizagem

Por fim, a perspectiva da avaliação da aprendizagem “ocorre quando os professores utilizam elementos da aprendizagem dos alunos para fazer julgamentos sobre o seu desempenho em relação aos objectivos da aprendizagem” (Lopes e Silva, 2012, p. 5).

## 2.2. Funções da avaliação

A avaliação das aprendizagens pode ser caracterizada em conformidade com a função que a mesma pode assumir. Assim, ao hierarquizar os alunos por mérito e consequente certificação, a avaliação assume a função pedagógica (Ferreira, 2010) e a esta função, estão associadas quatro dimensões de análise, nomeadamente:

- a. Pessoal – referente ao percurso da aprendizagem;
- b. Didáctica – em função dos enfoques diagnóstico, formativo e sumativo;
- c. Curricular – quando, através da avaliação se procura contextualizar o currículo por regiões ou por indivíduo, respeitando as características individuais e/de grupos de alunos;
- d. Educativa – ao permitir analisar a qualidade do sistema educativo.

A escola, ao centrar as suas acções para responder às demandas sociais (sistemas sociais e económicos), a avaliação desempenhará a função social, pois, “com avaliação comprova-se

---

que os alunos bem-sucedidos detêm as competências gerais para a integração na sociedade e no mercado de trabalho” (Ferreira, 2010, p. 19). O estabelecimento da ordem e disciplina na turma, por parte dos professores, com recurso a notas, a avaliação assume a função de controlo. Por fim, o exercício de “análise do processo de avaliação e de desenvolvimento do currículo com vista a sua melhoria” (Ferreira, 2010, p. 23) a avaliação assume a função crítica.

As funções da avaliação da aprendizagem são fortemente associadas às modalidades. Afonso (2000) ensaiou esta relação nos seguintes termos: “A averiguação da competência académica (“competence”), a promoção da competição entre alunos e escolas (“competition”), a relação entre conteúdos e formas de avaliação (“content”) e a selecção e alocação dos indivíduos (“control”) são algumas das funções conhecidas da avaliação escolar” (Afonso, 2000, p. 18).

Portanto, a centralidade que a avaliação ocupa no contexto escolar se manifesta através das funções que lhe são atribuídas, uma vez que, os seus resultados, segundo Afonso (2000), podem incorporar uma diversidade de factores de decisão, como, por exemplo,

- a. Os resultados de avaliação determinam condicionalmente, “os fluxos entrada e de saída do sistema escolar, bem como as passagens entre os diferentes subsistemas, classes e cursos” (Afonso, 2000, p. 18);
- b. Permite monitorar a actividade docente, pois, a avaliação do aluno pode ser revelador do desempenho do professor em sala de aulas;
- c. Se constitui de uma importante fonte de informação para os pais e decisores;
- d. Regula as actividades de ensino e de aprendizagem;
- e. Funciona como um retrovisor para o professor, projectando-se nele a imagem profissional do professor e todos factores associados à sua actividade docente, nomeadamente, a razoabilidade dos métodos, os recursos convocados por ele no exercício das suas funções.

Ou seja, “as modalidades de avaliação adoptados por um sistema de formação têm sempre uma função de regulação, o que pode significar que, a finalidade da avaliação é a de assegurar a articulação entre as características das pessoas em formação, por um lado, e as características do sistema de formação, por outro” (Afonso, 2000, p. 18).

Avaliar o aluno requiere do professor uma contínua tomada de decisões (Morgado, 2014; Ferreira, 2010, Afonso, 2000; Leite e Fernandes, 2014), privilegiando “um olhar sobre o processo, fundamentado na convicção de que as estratégias de intervenção mais potentes são também, as que agem sobre os processos (Morgado, 2001, p. 64). Assim, a avaliação, na sua função reguladora, permitirá ao professor tomar decisões em conformidade com o que pretende avaliar e para que finalidade o faz. Vejamos o quadro que a seguir é apresentado:

Conforme se pode ver, o professor deverá continuamente orientar a sua actividade avaliativa sem perder de vista as duas questões constantes do quadro acima. A tentativa de esboçar respostas que vão permitir ao professor regular a sua actividade docente e a dos alunos.

A avaliação, sua função reguladora, tem que cumprir uma série de princípios, conforme nos mostra Morgado (2001, p. 65):

1. Os dispositivos de avaliação ser ajustados aos conteúdos ou às dimensões a avaliar;

2. Os dispositivos de avaliação devem decorrer dos objectivos estabelecidos para a avaliação;
3. Os dispositivos de avaliação devem ser diversificados na sua forma e natureza;
4. Deve ser partilhada com alunos informação sobre a natureza e finalidade dos diferentes dispositivos de avaliação;
5. Deve ser assegurada a elucidação dos alunos sobre o tipo, natureza e critérios de avaliação do desempenho esperado;
6. Os dispositivos de avaliação devem das práticas na sala de aula. Isto é, devem incidir sobre processos, competências e aquisições regularmente trabalhados;
7. Os dispositivos de avaliação de avaliação devem ser estruturados no sentido de clarificar e facilitar a tomada de decisões sobre situações problemáticas.

A propósito dos princípios 5, 6 e 7, os investigadores da *Committee on the Foundations of Assessment*, Pellegrino; Chudowsky e Glaser (2001), no estudo sobre *Knowing what Students Know*, chegaram a interessantes constatações sobre a função reguladora da avaliação, que passamos a citar:

Students will learn more if instruction and assessment are integrally related. In the classroom, providing students with information about qualities of their work and about what they can do to improve is crucial for maximizing learning. It is in the context of classroom assessment that theories of cognition and learning can be particularly helpful by providing a picture of intermediary states of student understanding on the pathway from novice to competent performer in a subject domain (p. 8).

A observância deste conjunto de princípios, pode concorrer para evitar “a excessiva centralização em referências normativas; a sobrevalorização de actividades de avaliação de natureza sumativa; o papel passivo de quem é avaliado; a globalização dos resultados dos alunos” (Morgado, 2001, p. 65).

Em síntese, pode-se concluir que, a avaliação pode desencadear, dentre várias acções, principalmente as seguintes: a promoção da aprendizagem pela função reguladora (Afonso, 2000; Souza, 2012; Buriasco, 1999; Pereira, 2015) que se manifesta nela; a selecção de indivíduos através do factor *meritocracia* (Buriasco, 1999; Bordenave e Pereira, 2015); a certificação; a responsabilização através de prestação de contas aos vários actores envolvidos no processo educativo por aqueles que depositam no sistema educativo o garante da transmissão da cultura através de gerações.

### **3. Metodologia**

Para concretizar o objectivo deste artigo, fez-se a análise crítica das principais funções da avaliação da aprendizagem, tendo em consideração suas modalidades e abordagens, e ressaltando a importância da aplicação integrada. A reflexão centrou-se na análise crítica das principais funções da avaliação da aprendizagem, tendo em consideração suas modalidades e abordagens, e ressaltando a importância da aplicação integrada, reflexiva e crítica no contexto escolar, bem como suas implicações nas práticas pedagógicas. Para tal, foi adoptada uma

---



metodologia baseada na revisão bibliográfica e documental, envolvendo quatro etapas, nomeadamente:

- i. *Levantamento e selecção de fontes primárias e secundárias:* através de fichas de leitura, foi feito o levantamento e leitura das principais obras que discutem a temática em análise oram, principalmente, artigos científicos baseados em repositórios e bases de dados científicos como, por exemplo, RCAAP, be-on, SciELO, Scopus, entre outros, para além de livros de autores que abordam questões sobre avaliação na educação, suas modalidades, funções e práticas recomendadas. Destaca-se, para este artigo, a análise de obras como as de Berry (2008), Castro e Carvalho (2001), Hadji (1994), Fernandes (2010), Santos (2016), Silva (2012), entre outros.
- ii. *Análise e interpretação:* tratando de um estudo qualitativo (Guerra, 2014; Sousa & Baptista, 2016), foi feita a leitura detalhada de textos (obras e artigos) que abordam as práticas de avaliação, com foco na identificação e descrição das modalidades, finalidades, funções da avaliação escolar e limitações de cada uma dessas variáveis para o processo de ensino e aprendizagem. De seguida, foram derivadas linhas de interpretação, conforme indicam Han (2018); Terrell (2015) e Amado (2017), o que permitiu a compreensão e a explicação da natureza multifacetada do objecto de análise (avaliação escolar) através da análise de conteúdo (Bardin, 1977) das sinopses contidas nas fichas de leitura.
- iii. *Organização dos dados:* As informações recolhidas foram sistematizadas e enquadradas, categorizando-as conforme as modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa), suas funções, características e recomendações metodológicas.
- iv. *Elaboração das considerações finais:* com base na análise, destacaram-se os principais factores fortemente relacionados à avaliação, sublinhando suas vantagens e limitações, e apresentando algumas sugestões para práticas de avaliação mais eficientes e efectivas, centrada na aprendizagem.

Este procedimento metodológico permitiu uma compreensão aprofundada das diferentes perspectivas teóricas e práticas acerca da avaliação pedagógica, promovendo uma análise crítica e fundamentada sobre seu papel no processo pedagógico.

#### **4. Considerações finais**

A avaliação no processo educativo desempenha um papel multifacetado e fundamental no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que actua como instrumento de controlo, orientação, diagnóstico, certificação e melhoria contínua das práticas de avaliação e de todo o processo de ensino e aprendizagem. As diferentes modalidades (e respectivas abordagens) da avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa) possibilitam uma compreensão mais ampla e aprofundada do desempenho dos alunos, promovendo práticas pedagógicas mais eficazes e centradas no desenvolvimento de competências vitais para realização de uma diversidade de tarefas e para enfrentar problemas reais do dia a dia do aluno.

Neste estudo, ficou evidente que a avaliação deve ser concebida como um componente integrado e crítico do currículo, orientada não apenas para a certificação e classificação, mas sobretudo, para o aprimoramento do processo de aprendizagem dos alunos. Ainda que a

avaliação sumativa seja vital para fins de certificação, ela apresenta limitações, como a potencial perda de foco na formação integral dos alunos e o risco de gerar climas de desconfiança e ansiedade. Portanto, é imprescindível que a avaliação seja vista como um processo contínuo e reflexivo, que valorize práticas formativas, desenvolva habilidades metacognitivas e promova a auto-avaliação dos alunos.

Por fim, o sucesso de uma avaliação eficaz depende de uma postura profissional consciente por parte dos professores, que devem equilibrar o uso das diferentes modalidades, adotando práticas pedagógicas que favoreçam a motivação, a autonomia e a reflexão crítica dos alunos. Vista nesta perspectiva, a avaliação deixa de ser uma mera ferramenta de controlo e torna-se num factor central na construção de práticas educativas mais justas, democráticas e orientadas para o desenvolvimento integral dos alunos.

---

## Referências bibliográficas

- Afonso, A. J. (2000). *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Alves, J. J. F. M & Cabral, I. (2015). Os demónios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos. *Est. Aval. Educ.* v.26, nr. 63, pp. 630-662.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª. ed.). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Aranha, A. C. (1993). Orientação de estágios pedagógicos: avaliação formativa versus avaliação somativa. *Boletim SPEF*, nr. 7/8, Inverno/Primavera, pp. 157-165.
- Arendes, R. I. (2008). *Aprender a aprender* (7ª. ed.). Porto, Portugal: McGraw-Hill.
- Barbosa, J. R. A. (2018). Avaliação de aprendizagem como processo interativo: um desafio para o educador. *Democratizar*. VII. Nr. 1. Jan/abr.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Berry, R. (2008). *Assessment for learning*. Hong Kong, China: Hong Kong University.
- Bordenave, J. D. & Pereira, A. M. (2015). *Estratégias de ensino-aprendizagem* (33ª. ed.). São Paulo, Brasil: Editora Vozes.
- Castro, A. D. & Carvalho, A. M. P. (2001). *Ensinar a ensinar: didáctica para a escola fundamental e média*. São Paulo, Brasil: Cengage Learning.
- Chaves, S. M. (s/d). Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades. *GT: Didáctica /nr. 04*.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Porto, Portugal: Plural editora.
- Fernandes, S. R. G. (2010). *Aprendizagem baseada em projectos no contexto do ensino superior: avaliação de um dispositivo pedagógico no ensino de engenharia*. Minho Portugal: UMinho.
- Ferreira, C. A. (2010). *A avaliação no quotidiano da sala de aulas*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Filho, G. D. L. & Filho, N. T. (s/d). *As cinco gerações da avaliação educacional: características e práticas educativas*. Ceara, Brasil: CDSA.
- Filho, J. A. S.; Ferreira, C. S.; Moreira, R. M. G.; Silva, S. M. G. (2012). *Avaliação educacional: sua importância no processo de aprendizagem do aluno*. Parnaíba, Brasil: Realize Editora.
- Guerra, M. A. S. (2009). Almas tatuadas. Aprendizagem sobre avaliação a partir da experiência. *Sísifo, Revista Ciências da Educação*, nr. 9, mai/ago.
- Guerra, I. C. (2014). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Cascais, Portugal: Principia.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Han, C. (2018). Mixed-methods research in interpreting studies: A methodological review (2004-2014). *Interpreting*, 20(2), 155–187. <https://doi.org/10.1075/INTP.00008.HAN>
- Leite, C. e Fernandes, P. (2014). Avaliação, qualidade e equidade. *Revista Avaliação*, v. 19, nr. 02, pp. 421 – 438.
- Lopes, L. e Silva, H. S. (2012). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lisboa, Portugal: Lidel.

- Machado, E. A. (2020). *Participação dos alunos nos processos de avaliação*. Lisboa, Portugal: Folha.
- Mendes, C. J. G. (2018). *Práticas de avaliação formativa na sala de aulas. Um estudo numa escola secundária de Cabo Verde* (Tese de doutoramento). Évora, Portugal: Instituto de Investigação e Formação Avançada.
- Mendes, O. M. (2005). *Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis*. São Paulo, Brasil: Junqueira & Marin.
- Miguelante, M. A., Pontara, C. L., Cristóvão, V. L. L. & Silva, R. O. (2017). As modalidades de avaliação e as sequências didáticas: articulações possíveis. *Trab. Ling. Aplic.*, nr. 56, p. 259-299, Jan/Abr.
- Morgado, J. (2014). *Qualidade na educação – um desafio para os professores*. Lisboa, Portugal: Editorial Presença.
- Oliveira et al. (2007). Uma experiência da avaliação da aprendizagem na educação à distância. O diálogo entre avaliação somativa e formativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia, y cambio en educación*, vol. 5, nr.2, pp. 39-55.
- Pellegrino, J. W., Chudowsky, N. & Glaser, R. (2001). *Knowing what students know: the science and design of educational assessment*. Washington, DC: National Academy Press.
- Perrenoud, P. (1989). L'évaluation entre hier et demain. *Revista Paru en Coordination*, nr. 35, pp. 3-5.
- Piletti, C. (2006). *Didáctica geral*. São Paulo, Brasil: Ática.
- Ranjard, P. (1984). *Les enseignants persécutés*. Paris, France: Robert Jauze.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lucio, M. P. B. (213). *Metodologia de pesquisa* (5ª. ed.). Porto Alegre, Brasil : Penso.
- Santos, L. (2006). *Dilemas e desafios da avaliação reguladora*. Porto, Portugal : AREA.
- Santos, L. (2016). A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 24, nr. 92, jul/out., pp. 633-669.
- Silva, G. M. M. e Rodrigues, S.S. (2020). *Avaliação numa busca pela qualidade*. São Paulo, Brasil : Pimenta Cultural.
- Silva, I. N. (2021). *A avaliação da aprendizagem no ensino presencial e remoto* (Trabalho de conclusão de curso). Universidade Federal do Ceará, Brasil: Centro de Ciências.
- Sousa, M. J. e Baptista, S. C. (2016). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios* (5ª. ed.). Lisboa, Portugal : Pactor.
- Souza, A. M. L. (2012). Avaliação da aprendizagem no ensino superior : aspectos históricos. *Revista Exitus*, vol. 2, nr. 1, Jan/Jun.
- Souza, S. A. & Reinert, J. N. (2010). Avaliação de um curso de ensino superior através da satisfação/insatisfação discente. *Revista Avaliação*, v. 15, nr. 1, pp. 159-176.
- Tara, M. (2010). *Assessment for learning: assessing theory and evidence*. Sunderland, United Kingdom: Elsevier.
- Terrell, S. R. (2015). Mixed-Methods research methodologies. *The Qualitative Report*, 17(1), 254–280. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2012.1819>.
-