



ISSN: 2310-0036

Vol.3 | Nº.17 | Ano 2026

**José Joaquim Matias
Alves**

Universidade Católica do Porto
Matiasalvesucp.porto@gmail.com

Saíde Augusto

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

Tel.: (+258) 23 324 809

Fax: (+258) 23 324 858

Beira, Moçambique

Análise das Práticas de Avaliação Educacional no Ensino Superior: Uma leitura das Directrizes de uma Instituição de Ensino superior

Analysis of Educational Assessment Practices in Higher Education: An Interpretation of a Higher Education Institution's Guidelines

RESUMO

Este estudo faz uma análise documental dos principais instrumentos políticos e reguladores da acção pedagógica de uma instituição de ensino superior tendo em conta as prescrições que orientam a acção pedagógica no geral e ao processo de avaliação, em particular, tendo sido seleccionados para o efeito os seguintes instrumentos: a Política Científica, o Regulamento Geral e os Planos Analíticos de disciplinas referentes a actividades lectivas de 2024 e 2025, focalizando as concepções da acção pedagógica e suas orientações e práticas de avaliação. Metodologicamente, foram definidas linhas de análise constituídas, essencialmente, por três categorias de análise, nomeadamente: as modalidades de avaliação consideradas em cada documento; as gerações de avaliação previstas nos dispositivos e, por fim, os métodos e técnicas de avaliação determinados pela instituição. A partir de uma grelha, foi possível identificar as modalidades, gerações e métodos de avaliação que preenchem o *modus faziente* da acção pedagógica no que diz respeito à avaliação. O estudo identifica ainda uma predominância de práticas tradicionais centradas na memorização, meritocracia e avaliação quantitativa. Os resultados revelam uma tendência de permanência de modelos tradicionais de avaliação, o que torna as possibilidades de inovação limitadas à avaliação e abre espaço para reflexão sobre a necessidade de uma abordagem mais diversificada e abrangente das práticas de avaliação.

Palavras-chave: Avaliação educacional, avaliação formativa, avaliação sumativa, práticas pedagógicas, política de avaliação.

Abstract

This study conducts a document analysis of the key policy and regulatory instruments governing the pedagogical activities of a higher education institution, specifically examining the guidelines for pedagogical practice in general and the assessment process in particular. The following instruments were selected for this purpose: the Scientific Policy, the General Regulations, and the course syllabi for the 2024 and 2025 academic years, with a focus on the underlying concepts of pedagogical practice and the associated assessment guidelines and practices. Methodologically, the analysis was structured around three main categories: the assessment modalities included in each document; the generations of assessment outlined in the regulations; and the assessment methods and techniques prescribed by the institution. Using an analytical framework, the study identified the modalities, generations, and methods that constitute the institution's approach to assessment within its pedagogical practice. The findings reveal a predominance of traditional practices centered on memorization, meritocracy, and quantitative assessment. The results indicate a tendency for traditional assessment models to persist, thereby limiting the scope for innovation in assessment and highlighting the need to reflect on the necessity of a more diverse and comprehensive approach to assessment practices.

Keywords: Educational assessment, formative assessment, summative assessment, pedagogical practices, assessment policy.

Introdução

A avaliação constitui um dos pilares da acção pedagógica nas instituições de ensino, responsável não apenas pela aferição da aprendizagem, mas também pela orientação das práticas pedagógicas e pelo desenvolvimento de competências. No contexto da educação superior, a heterogeneidade de metodologias e os diferentes modelos de avaliação reflectem as concepções pedagógicas e as diretrizes institucionais.

Este estudo tem como objectivo analisar os instrumentos normativos que orientam as práticas de avaliação no âmbito de uma instituição de ensino superior, procurando compreender na prática o alinhamento entre as directrizes propostas e as acções pedagógicas efectivadas. A pesquisa se apoia na utilização de uma grelha de análise documental. A grelha de análise documental é constituída por diversos elementos estruturais para facilitar a extração e interpretação de dados dos documentos institucionais seleccionado para o estudo, com destaque para a Política Científica, o Regulamento Geral e Planos Analíticos de diversas disciplinas de dois anos académicos, nomeadamente, 2024 e 2025, procurando, essencialmente, compreender sua implementação e impacto.

1. Enquadramento Teórico

1.1. *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, 2020, 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, 2010), designadamente a avaliação diagnóstica; a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

Uma análise comparativa a partir do quadro que se segue, 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: Tipos de avaliação e suas especificidades.

Modalidades		Funções da avaliação	
Antes	Diagnóstica	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.
Durante	Formativa	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 do aluno tem um papel central
Depois	Sumativa	Normativa	- Comparação e classificação de resultados, - Testes e provas de controlo
		Criterial	- 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 desta ser normativa e certificadora, tem uma carga autoritária e conservadora (Guerra, 2009), nos termos em que os seus resultados “traduzem o dia-a-dia das ações 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).

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.

1.2. Gerações de Avaliação

O significado do termo avaliação que temos hoje resulta das várias metamorfoses que o termo foi sofrendo ao longo do tempo, resultante da evolução humana, da experiência acumulada nos sistemas educacionais de vários quadrantes do mundo, sobre tudo, das “implicações políticas, económicas, culturais e epistemológicas” (Filho & Filho, 2015, p. 21) que os resultados das práticas de avaliação foram sendo acumulados, por isso Alves (2008) considera a avaliação como um termo “polissémico”, justamente pelas funções que lhe foram atribuindo ao longo do tempo até aos nossos dias e, em conformidade com a visão e as práticas de cada época. Uma visão similar é apresentada por Alves (2008); Filho & Filho (2015), ao atribuir à avaliação o carácter multidimensional pela multiplicidade de referências. Nestes termos e segundo Franco & Calderon, (2017), avaliar passou pelos seguintes significados:

- a. Medir: nesta altura, toda a prática escolar era avaliada por via da medição. Isto é, a qualidade dos programas, as capacidades dos alunos, a qualidade dos professores, etc.
- b. Avaliar não é apenas medir ou recolher informação mas também valorar a informação recolhida;
- c. Avaliação de processos: a avaliação incide não apenas nos produtos mas também nos processos orientadores para o alcance dos objectivos.
- d. Avaliação como processo de recolha e utilização da informação da informação para tomar decisões acerca do modo mais adequado de prosseguir o processo de ensino-aprendizagem.

Uma outra forma de compreender a evolução do conceito através das gerações é apresentada por Alves (2008) e Vianha (2000). Estes autores fazem a distinção das etapas evolutivas dos processos avaliativos, a partir de três indicadores de análise, nomeadamente finalidade; o papel do avaliador e o contexto histórico em que cada geração vigorou. Resumidamente, visualizadas no quadro a seguir:

Quadro: gerações de avaliação

Gerações	Finalidades	Papel do avaliador	Contexto histórico
1ª. Geração (Medida)	Medir: classificação, certificação e selecção.	Técnico	Emergência das ciências sociais, aplicação do método científico aos

			fenómenos humanos e sociais
2ª. Geração (Descrição)	Descrever resultados relativamente a objectivos com recurso a um sistema de referências.	Narrador	Emergência da avaliação de programas
3ª. Geração (Julgamento)	Julgar o mérito ou o valor, valorizando os contextos de ensino e de aprendizagem.	Juíz	Reconhecimento de que a avaliação tem duas faces: descrição e julgamento
4ª. Geração (Negociação)	Chegar a discursos consensuais – avaliação vista como uma construção social.	Negociador	Influência do paradigma construtivista
5ª. Geração (Avaliação social)	Promover uma compreensão mais ampla e contextualizada do quadro social, económico e político, visando ao entendimento das implicações sociais da educação.	mediador e gestor	Busca por maior relevância social, democracia e intervenção social efectiva.

(Fonte: Góis Conçaves, 1999 a) citado por Alaiz e tal. (2003, p. 12)

O estudo das gerações da avaliação, nos permitiu constatar que, aquelas que foram as principais mudanças nas práticas de avaliação ao longo das gerações, estão relacionadas à evolução de seus conceitos e finalidades, influenciadas pelos contextos sociais, históricos e culturais. Por isso, foi possível constatar que, na primeira geração, predominava uma abordagem de mensuração do desempenho, com ênfase na avaliação quantitativa e na utilização de testes padronizados, classificando os alunos com base em níveis mentais e aptidões (Franco & Calderon, 2017). Posteriormente, houve uma ampliação para incluir aspectos qualitativos, com uma abordagem mais complexa e voltada ao processo de formação do estudante, incorporando elementos de julgamento e negociação, até a avaliação social, que considera o contexto mais amplo e os aspectos subjectivos. Assim, a evolução da avaliação passou de uma mensuração simples e técnica para uma prática mais holística, contextualizada, e voltada ao apoio ao desenvolvimento do estudante, incluindo aspectos qualitativos e de cooperação.

O quadro abaixo representa uma síntese da essência das gerações, em termos de finalidades e as práticas educativas que suportam cada geração:

Quadro: Gerações de avaliação e respectivas práticas educativas

GERAÇÕES DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL		PRÁTICA EDUCATIVA
1ª. Geração	Mensuração	Classificação dos alunos conforme os diferentes níveis

		mentais e suas aptidões; Ênfase na memorização; Destaque para a mensuração de atitudes, de comportamento e de rendimento.
2ª. Geração	Descrição	Aplicação de instrumentos para examinar o desempenho do aluno em relação ao que foi planificado e ensinado pelo professor; A finalidade é de melhorar o currículo escolar; Ênfase no resultado (produto).
3ª. Geração	Julgamento	Avaliador passa a ter papel de juiz; Reconhecimento do juízo subjectivo por parte do avaliador; Destaque na tomada de decisão visando a melhoria do desempenho escolar.
4ª. Geração	Negociação	Professor passa a ser um mediador e não um “juiz” no processo de construção e avaliação do conhecimento; Critérios de correcção são pactuados colectivamente; Co-participação no planeamento das acções avaliativas e dos temas geradores; Busca o melhoramento da aprendizagem; Avaliação da aprendizagem é configurada como um processo interactivo de negociação, fundamentado no paradigma construtivista.
5ª. Geração	Avaliação Social	Avaliação crítica da realidade; Gerenciador do contexto social; Conteúdo multidisciplinar; Avaliação heterogênea e única; Informação relevante, múltipla, ágil para cada momento de aprender.

Fonte: Adaptado pelo autor inspirado em Lima & Trompieri (2013).

Percorridas estas gerações, podemos afirmar que hoje, o conceito abrange todo um conjunto de indicadores de análise do processo de ensino aprendizagem.

1.3. Métodos e Técnicas de Avaliação

Avaliar a aprendizagem envolve uma variedade de métodos que possibilitam enquadrar e especificar o desempenho dos alunos, por isso, as abordagens sobre os métodos podem ser categorizadas em avaliações tradicionais, metodologias inovadoras e práticas autorreflexivas (Arends, 2008; Méndez & Pais (2002). Para efeitos deste trabalho, consideraremos duas perspectivas que designaremos de *abordagem tradicional* para avaliações denominadas de tradicionais e, *abordagem alternativa* que incorpora as metodologias inovadoras. As técnicas de avaliação da aprendizagem no ensino superior (objecto de estudo deste trabalho) englobam uma variedade de métodos que visam avaliar o desempenho dos alunos e potenciar

o processo de aprendizagem, podendo seguir orientações diagnóstica, formativas e sumativas, cada uma servindo propósitos distintos no cenário educacional.

A opção, por parte do professor, por uma metodologia ou outra, dependerá dos propósitos a que se destina a avaliação e, consequentemente, da abordagem que for escolhida pelo avaliador. Daí que, avaliar a aprendizagem dos alunos nos remete a questões ligadas a determinação da estratégia “que melhor se ajuste aos objectivos que pretende alcançar”(Gil, 2015, p. 109), da ciência que os professores têm sobre as vantagens e as limitações de determinado método e das características dos alunos a serem avaliados. Além disso, a escolha de um método pode também depender da abordagem (tradicional/alternativa) em relação a qual, o professor orientará o processo avaliativo. A seguir discutiremos as especificidades de cada abordagem no contexto educacional, procurando espelhar as contribuições que, o recurso a alguma dessas abordagens pode emprestar ao processo de ensino e aprendizagem, e principalmente, as práticas de avaliação nas instituições de ensino de ensino superior.

1.3.1. Abordagem tradicional da avaliação

Os métodos tradicionais de aprendizagem centram-se, principalmente, nas avaliações de cariz sumativa e, tendencialmente quantitativa e classificatória, que medem o desempenho dos alunos no final de um período de instrução. Estes métodos incluem provas (escritas e orais), trabalhos teóricos e exames finais, enfatizando o conhecimento académico e a retenção de memória em vez de aplicação prática ou crescimento dos alunos.

Os métodos centrados na abordagem tradicional são os mais recorridos pelos professores para verificar e medir o que os alunos sabem e já vêm sendo utilizados há bastante tempo. A utilização destes métodos permite ao professor medir o desempenho dos alunos em relação ao quadro de referências estabelecido (Figari,1996), com vista a fornecer informação quantitativa dos resultados da avaliação (Gulsum et al, 2021). A abordagem tradicional coloca à disposição do professor uma diversidade de técnicas de avaliação (Gil, 2015; Arends, 2008; Silva & Lopes, 2018), das quais destacamos as seguintes:

- Trabalhos individuais (teóricos e de aplicação);
- Trabalhos de grupos (teóricos, de aplicação e de campo);
- Provas escritas e orais (testes e exames);
- Observação;
- Entrevista;
- Questionário.

É importante sublinhar que, a escolha de um desse conjunto de técnicas é condicionado pelo carácter funcional (avaliação diagnóstica, formativa e sumativa) e das finalidades que se pretendem atingir. Isto quer dizer, há todo um conjunto de decisões que é preciso tomar, no processo de preparação e elaboração de avaliações, no qual, os professores são chamados atenção sobre a necessidade de observância de princípios que garantem a qualidade de avaliação, particularmente do tipo prova (Arends, 2008; Gil, 2015; Silva & Lopes, 2018), dos quais destacamos os seguintes:

- i. Comunicar os alunos com antecedência sobre a data de realização da prova, os conteúdos abrangidos e os objectivos que o professor pretenderá alcançar ao aplicar determinada prova, para além da estratégia que ser adoptada;
- ii. O professor, ao convocar alunos para uma prova, deverá avaliar todos os objectivos e domínios (cognitivo, psicomotor e afectivo);
- iii. O professor tem que organizar itens de avaliação de forma logicamente ordenada, em termos de conteúdos e de complexidade, de tal forma que, as questões mais difíceis estejam no final do enunciado;
- iv. O professor deve utilizar as provas (testes) para melhorar as aprendizagens.

Outros princípios podem ser encontrados no quadro abaixo:

Quadro: Princípios de avaliação

Princípios	Características
Avaliação é um processo contínuo e sistemático	- Não pode ser esporádica nem improvisada; - Deve ser constante e planeada; - É necessário contar com um instrumento de retroalimentação (feedback); - Deve estar presente do início ao final, atendendo, em cada fase, a diferentes funções; - Deve permitir um contínuo reiniciar do processo de aprendizagem, até atingir os objectivos finais.
Avaliação é funcional	- Ser pensado, planeado e realizado de forma coerente e consequente com os objectivos propostos à aprendizagem; - Realizar-se em função de objectivos; e - Ser compatível com os objectivos propostos.
Avaliação é orientadora	- Procurar o máximo de objectividade para colaborar com a evolução do próprio discente em direcção aos objectivos; e - Permitir ao discente conhecer seus erros e acertos, auxiliando-o a fixar as respostas correctas e a corrigir falhas.
Avaliação está relacionada com o processo de aprendizagem	- É um meio de melhorar o ensino-aprendizagem, o planeamento e o desenvolvimento curricular; e - É um balizador para o processo de ensino-aprendizagem, de modo a identificar se os objectivos estão sendo alcançados e, caso não, poder redireccioná-los.

Fonte: Adaptado pelo autor inspirado em Lima & Trompieri (2013).

Portanto, este conjunto de princípios mostram-nos o quão importante é a adequação das práticas de avaliação aos princípios orientadores, por parte do professor, sob risco de, a não observância deles, os resultados da avaliação retundarem num fracasso.

2. Procedimentos metodológicos do estudo

A análise foi baseada na análise de conteúdo (Bardin, 2011), a partir dos principais documentos institucionais, nomeadamente: a Política Científica e o Regulamento Geral de

Avavaliação. Para verificar a concretização das orientações constantes dos dispositivos institucionais, foram analisados os Planos Analíticos referentes às diversas disciplinas de diversificados cursos, compreendendo o período de 2024 e 2025. A técnica de análise documental utilizou uma grelha estruturada baseada em três indicadores: (i) Documento analisado, (ii) Categoria de análise (modalidades de avaliação, gerações e métodos), e (iii) Aspecto avaliado. Essa abordagem permitiu uma sistematização dos dados, promovendo a comparação e interpretação dos procedimentos de avaliação previstos e suas práticas.

A escolha desta técnica se justifica pelo facto de, tratando-se de importantes instrumentos orientadores da acção pedagógica da instituição estudada a partir dos quais, todas as actividades de ensino deverão se assentar, poder permitir ao pesquisador: *a)* auxiliar na sistematização da análise dos documentos institucionais para o efeito seleccionados, pois, com o recurso a grelha de análise documental tornou possível identificar, comparar e interpretar diferentes aspectos da política científica, do regulamento geral e dos planos analíticos relacionados a avaliação presentes nos documentos analisados; *b)* identificar a presença e o grau de alinhamento de modalidades, de gerações e de métodos e técnicas de avaliação presentes nos documentos analisados, podendo, através da grelha, verificar quais modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa, sumativa) estão indicadas ou relacionadas nos documentos. Esta identificação permitirá triangular os dados resultantes da entrevista e do questionário para verificar o nível de implementação de práticas de avaliação variadas e sua conformidade com as orientações institucionais, constantes nos documentos; *c)* verificar a integração das gerações de avaliação, identificando em que estágio de evolução das gerações de avaliação se enquadram as orientações constantes dos documentos; *d)* avaliar a adequação dos métodos e técnicas de avaliação previstos nos dispositivos orientadores e das possíveis lacunas ou omissões nos aspectos estudados.

3. Resultados do Estudo

A análise dos documentos permitiu perceber que, as orientações neles constantes, direccionam o processo de avaliação com centralidade nas práticas de avaliação tradicionais, baseadas na memorização, classificação quantitativa (escala 0-20), e na meritocracia. Os documentos enfatizam avaliações como testes, trabalhos e exames, enquanto a avaliação diagnóstica é pouco explicitada, mesmo que suas funções sejam implicitamente reconhecidas nos procedimentos de acompanhamento inicial.

No que concerne às gerações de avaliação, os resultados indicam uma forte ênfase nas primeiras três gerações (1ª, 2ª. e 3ª. Gerações), relacionadas à reprodução de conteúdos, memorização e julgamento meritocrático (Alves, 2008) e Vianha, 2000). Se vejamos as orientações constantes dos dispositivos:

- a. Princípio III da Política Científica da IS: A avaliação tem de se basear na selecção de técnicas e instrumentos adequados às competências e aos objectivos previamente definidos.*

- b. **Objectivo I da Política Científica da IS:** *Determinar o grau de aquisição de um conjunto de competências, isto é conhecimentos, habilidades e atitudes do estudante numa determinada disciplina, módulo ou actividade curricular.*

As gerações mais avançadas, que priorizam compreensão, negociação e avaliação contextualizada, permanecem pouco presentes nos dispositivos orientadores, reflectindo uma cultura de avaliação predominantemente conservadora. A análise permitiu construir a seguinte constatação (extraída das notas de análise da Grelha de Análise Documental):

A menção da classificação do estudante em função de uma escala e seus respectivos qualificadores (podendo determinar a aprovação ou não numa determinada disciplina ou unidade curricular), é uma clara indicação da observância do mérito e, consequentemente, da aplicação do juízo no processo de avaliação, senão vejamos (página 12 da Política Científica da IS:

*A classificação do rendimento escolar é feita na base de **índices numéricos**, correspondentes a uma escala de zero (0) a vinte (20) valores.*

ii. A escala numérica corresponde às seguintes classificações qualitativas:

- a) 19-20 valores – Excelente;*
- b) 17-18 valores - Muito Bom;*
- c) 14-16 valores – Bom;*
- d) 10-13 valores – Suficiente;*
- e) 00-09 valores - Insuficiente*

Quanto aos métodos, os instrumentos predominantes incluem testes escritos, exames tradicionais, trabalhos individuais e em grupo, com pouca diversificação em relação às técnicas de avaliação. Para além desta constatação, os dados extraídos dos planos analíticos deixam uma clara projecção duma forte ênfase na classificação final do estudante, com pouca consideração pelos aspectos formativos das avaliações (Gil, 2015; Arends, 2008; Silva & Lopes, 2018). A prevalência de práticas tradicionais, centradas na memorização e na meritocracia (Gulsum et al, 2021; Figari, 1996), pode limitar o desenvolvimento de competências críticas, criativas e autónomas, aspectos essenciais na formação de profissionais e de cidadãos críticos e participativos. A ausência de uma avaliação diagnóstica explícita e de mecanismos efectivos de feedback contínuo limita o potencial de intervenção pedagógica precoce.

O carácter prescritivo das orientações também reforça uma cultura avaliativa pouco inclinada à inovação. Como consequência, há risco de reprodução de desigualdades sociais, de baixa inclusão de diferentes estilos de aprendizagem e de uma visão fragmentada do processo formativo (Arends, 2008; Méndez & Pais, 2002). Estas constatações são importantes para reflectir sobre possibilidades de transformação nas práticas de avaliação, promovendo maior contextualização, inovação metodológica e enfoque na formação profissional e integral.

4. Considerações finais

Este estudo evidencia que, apesar de algumas indicações de abertura para práticas formativas, os documentos analisados indicam que, a instituição estudada ainda privilegia modelos tradicionais de avaliação, mantendo o foco na memorização, na classificação e meritocracia. Para avançar rumo a uma avaliação mais diversificada, inclusiva e formativa, recomenda-se a incorporação de práticas avaliativas que valorizem a compreensão, o diálogo e a auto-crítica, promovendo uma cultura pedagógica mais inovadora e coerente com as demandas actuais da educação superior.

Referências bibliográficas

- Alves, J. J. F. M. (2008). *Os exames do ensino secundário como dispositivo de regulação das aspirações – a ficção meritocrática, a organização da hipocrisia, e as acções insensatas*. Porto, Portugal: Universidade do Porto.
- Arendes, R. I. (2008). *Aprender a aprender* (7ª. ed.). Porto, Portugal: McGraw-Hill.
- Barbosa, R. S. (2017). *Modalidades de avaliação. Propostas para o processo de ensino-aprendizagem nos cursos ciências contábeis: uma análise à luz da teoria da avaliação* (Dissertação). MG, Brasil: CIP.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans.). Edições 70. (Trabalho original publicado em 1977)
- Ferreira, C. A. (2010). *A avaliação no quotidiano da sala de aulas*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Filho, G. D. L. & Filho, N. T. (2015). *As cinco gerações da avaliação educacional: características e práticas educativas*. Ceara, Brasil: CDSA.
- Franco, K. O. & Calderon, A. I. (2017). *O SIMAVE à luz das três gerações da avaliação da educação básica*. Est. Aval. Educ. São Paulo, v. 28, nr. 67, pp. 132-159, jan/abr.
- Gil, A. C. (2013). *Metodologia do ensino superior* (4ª. ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Guerra, M. A. S. (2009). *Almas tatuadas. Aprendizagem sobre avaliação a partir da experiência*. Sísifo, Revista Ciências da Educação, nr. 9, mai/ago.
- Gülsüm, Aşıksoy., Berna, Uzun., Dilber, Uzun, Ozsahin., Dilber, Uzun, Ozsahin. (2021). Evaluation of the Learning Models Using Multi-criteria Decision-Making Theory. 113-125. doi: 10.1007/978-3-030-64765-0_13
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Lopes, L. e Silva, H. S. (2012). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lisboa, Portugal: LIDEL.
- Méndez, J. M. Á., & Pais, P. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*.
- 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., Campinas, nr. 56, p. 259-299, Jan/Abr.
- Silva, G. M. M. e Rodrigues, S.S. (2020). *Avaliação numa busca pela qualidade*. São Paulo, Brasil: Pimenta Cultural.