



Percepções e experiências de docentes do Ensino Superior sobre as competências adquiridas no curso de avaliação dos estudantes: Uma análise à luz de documentos normativos do Ensino Superior

Marta Isabel Maria do Rosário Mendonça-Universidade Eduardo Mondlane – Moçambique¹

Xavier Justino Muianga-Universidade Eduardo Mondlane – Moçambique²

Resumo

Este artigo tem como objectivo discutir as percepções e experiências de docentes de quatro Instituições do Ensino Superior sobre um curso de avaliação de estudantes oferecido pelo Centro de Desenvolvimento Académico (CDA) da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), à luz dos documentos normativos que regulam o processo de ensino, aprendizagem e avaliação nas IES em Moçambique, que recomenda uma abordagem didáctica centrada no estudante e baseada em competências. É um estudo qualitativo e quantitativo, baseado em dois instrumentos de recolha de dados, nomeadamente um questionário com perguntas fechadas, que explora as experiências de produção de instrumentos de avaliação antes e depois da formação e um guião de entrevistas semi-estruturado para aferir as percepções dos formandos em relação às competências adquiridas no curso. Resultados do estudo mostram que há dificuldades de apropriação, materialização e alinhamento do que está estipulado nos documentos normativos do Ensino Superior em relação ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação dos estudantes. O estudo conclui que há necessidade de se empoderar os docentes através de acções de capacitação permanentes para o melhoramento e transparências nas práticas pedagógicas e de avaliação dos estudantes.

Palavras-chave:

Ensino superior; avaliação de estudantes; documentos normativos; instrumentos de avaliação.

¹ Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9756-5726>-E-mail: martamendonca798@gmail.com

² Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1605-6231>-E-mail: xmuianga@gmail.com

Percepções e experiências de docentes do Ensino Superior sobre as competências adquiridas no curso de avaliação dos estudantes: Uma análise à luz de documentos normativos do Ensino Superior

Introdução

As Instituições de Ensino Superior (IES) em Moçambique têm estado a expandir-se vertiginosamente ao longo dos últimos vinte anos e este crescimento exponencial, não é acompanhado de um recrutamento de docentes com formação psicopedagógica, muito menos é seguido estruturalmente de acções de formação contínua dos docentes em aspectos psicopedagógicos, com particular incidência na avaliação dos estudantes. Por exemplo, o Ministério da Educação (MINED) no seu Plano Estratégico do Ensino Superior 2011-2020 (MINED, 2012b, pp. 12-19), refere que no Ensino Superior em Moçambique, ainda persistem graves problemas da qualidade de ensino, deficiências nas instituições e fraquezas nas IES no que tange à formação psicopedagógica dos docentes, e que existe “uma fraca implementação da legislação que regula a formação do corpo docente”.

A avaliação da aprendizagem é complexa por estar intrinsecamente ligada ao processo de ensino e aprendizagem, onde a interação entre avaliador e avaliado é muito influenciada pelas crenças e perspectivas de avaliação do avaliador, do seu contexto de trabalho e experiências acumuladas. Por exemplo, Biggs e Tang (2011) referem que, quando o docente se coloca no centro do processo de ensino e aprendizagem, considerando-se o detentor de conhecimentos, tenderá a atribuir a culpa do fracasso aos estudantes, acusando-lhes de mostrarem desinteresse e pouco esforço na aprendizagem, por um lado, e por outro, ignorando que, quando este processo não está centrado no estudante e não há envolvimento activo destes, a probabilidade de fracasso é maior.

Ferraz e Belhot (2010) realçam que é mais difícil para os discentes atingirem o nível de desenvolvimento cognitivo por não saberem exactamente o que deles é esperado durante e após o processo de ensino.

De acordo com Langa (2014) muitas universidades africanas que foram emergindo ao longo do tempo para responder à demanda crescente ao ensino superior, não apostaram na instauração de instrumentos de regulação e garantia de qualidade olhando para as forças de mercado como estímulos para a eficácia e eficiência do sistema de educação superior. Moçambique, sendo um país africano e com muitas universidades a emergirem, não é uma excepção. De acordo com o Boletim da República (2009), as IES antigas e novas, expandiram - se e diversificaram os seus RPEC, Portugal-PT, V.4, N°1, p. 01-20, Jan./Jul.2023 www.revistas.editoraenterprising.net Página 2

Percepções e experiências de docentes do Ensino Superior sobre as competências adquiridas no curso de avaliação dos estudantes: Uma análise à luz de documentos normativos do Ensino Superior

curso para as regiões mais recônditas do país, sem o acompanhamento do número e qualidade dos professores universitários com conhecimentos psicopedagógicos adequados as exigências e necessidades ao ensino superior actual.

Nesta perspectiva, como forma de minimizar este problema, a Universidade Eduardo Mondlane (UEM), no que tange à formação em exercício de docentes do ensino superior, é pioneira desde 1989 com o estabelecimento do *Staff Development Program (STADEP)*, financiado pela *Nuffic (Netherlands Universities Foundation for International Cooperation)* com a finalidade de capacitação psicopedagógica dos docentes da UEM. Com a reabertura da Faculdade de Educação sob o Despacho Reitoral nº 208/RT/2000, o “STADEP” foi institucionalizado em Centro de Desenvolvimento Académico (CDA), dando assim continuidade a formação em exercício do corpo docente (UEM, 2000, p. 1).

A capacitação em exercício dos docentes na UEM sempre foi obrigatória e condiciona a mudança de categoria de Estagiário a Assistente e deste a Professor. De acordo com Decreto nº 29/ 2009 Estratégia de Formação de Professores para o Ensino Superior publicado no Boletim da República de 21 de Maio de 2009 foi estipulada a implementação descentralizada e participativa de uma estratégia de formação de professores universitários para as IES públicas e privadas, tendo como base a experiência acumulada nas duas mais antigas IES moçambicanas, nomeadamente a UEM e a UP (Universidade Pedagógica).

O CDA, inicialmente só capacitava docentes da UEM, contudo, com o surgimento de novas IES, foi assinado um memorando entre a UEM e o Ministério da Educação para que os cursos fossem extensivos às novas IES a nível nacional, mediante o pagamento à Faculdade de Educação, dos serviços oferecidos.

Em 2012, o programa de formação em exercício dos docentes foi revisto, passando de quatro módulos antes oferecidos para 14, com créditos que variam de 1 a 3, o equivalente a 30 e 90 horas respectivamente, com o objectivo de assegurar a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, da quantidade e qualidade de investigação e extensão na UEM, bem como a realização de acções que visem a actualização pedagógica dos professores do ES, incluindo a promoção de metodologias de ensino baseadas em competências e centradas no estudante e

Percepções e experiências de docentes do Ensino Superior sobre as competências adquiridas no curso de avaliação dos estudantes: Uma análise à luz de documentos normativos do Ensino Superior

ensino e aprendizagem inclusiva, para além de uso das TIC no ensino e aprendizagem (UEM, 2012). Ao completarem os 14 Módulos os docentes recebem um certificado B, com créditos que podem variar entre 25 a 28 em função da frequência ou não de módulos facultativos. O certificado B é passado pelo CDA e é reconhecido pelo Ministério do Ensino Superior Ciência e Tecnologia, conferindo assim ao participante competências para a leccionação no Ensino Superior.

Mendonça (2014) refere que, apesar da UEM oferecer cursos de capacitação pedagógica, os mesmos ainda não conseguem alcançar as expectativas para o melhoramento da qualidade de ensino. Apesar da complexidade do conceito de qualidade de ensino, por envolver diferentes parâmetros a serem considerados, nos documentos normativos do Ensino Superior em Moçambique, já existem alguns critérios que orientam a busca de evidências para o que se pretende no processo de ensino, aprendizagem e avaliação dos estudantes. Por exemplo, o Artigo I, alínea b) da Colectânea de Legislação do Ensino Superior (MINED, 2012a, p. 57) define como resultados de aprendizagem “as competências que se esperam que os estudantes adquiram ao concluírem com sucesso uma disciplina ou módulo”. O documento refere ainda no mesmo Artigo, na alínea b) que critérios de avaliação são “as afirmações sobre aquilo que os estudantes devem fazer para provar que os resultados de aprendizagem foram realizados”. Nesta perspectiva, na operacionalização didáctica destes conceitos, estes indicadores podem ser interpretados de uma forma mais pragmática na planificação do processo de ensino, aprendizagem e avaliação dos estudantes, quando conjugados com as taxonomias dos objectivos instrucionais de Bloom, nos três domínios de aprendizagem, nomeadamente, cognitivo, afectivo e psicomotor, considerando os seus diferentes níveis de complexidade, isto é, do mais elementar ao mais alto, como fundamentos para o acto avaliativo (Biggs & Tang, 2011). Os objectivos instrucionais aqui referidos têm um certo paralelismo com o conceito geral de competências, que refere o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que um indivíduo deve possuir para desempenhar bem as suas actividades profissionais (Dias & Farias, 2005). Por exemplo, Ferraz & Belhot (2010, p. 422) apontam duas vantagens de se utilizar as taxonomias no contexto educacional como:

Percepções e experiências de docentes do Ensino Superior sobre as competências adquiridas no curso de avaliação dos estudantes: Uma análise à luz de documentos normativos do Ensino Superior

Oferecer a base para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação e utilização de estratégias diferenciadas para facilitar, avaliar e estimular o desempenho dos alunos em diferentes níveis de aquisição de conhecimento e estimular os educadores a auxiliarem seus discentes, de forma estruturada e consciente, a adquirirem competências específicas a partir da percepção da necessidade de dominar habilidades mais simples (factos) para, posteriormente, dominar as mais complexas (conceitos).

A elaboração de critérios de avaliação tem sido controversa e pouco transparente no processo avaliativo. Para minimizar a ambiguidade e alinhar os procedimentos avaliativos no Ensino Superior, o Artigo 1, alínea b) da Colectânea de Legislação do Ensino Superior (MINED, 2012a, p. 57) define critérios de avaliação como são “as afirmações sobre aquilo que os estudantes devem fazer para provar que os resultados de aprendizagem foram realizados”.

Um estudo realizado na UEM (Mendonça, 2014), reporta que os documentos normativos existentes fornecem poucos incentivos para motivar os docentes a participarem voluntariamente em cursos de pedagogia universitária, conseqüentemente, não estimulam o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem pedagógica ao longo da vida. O domínio dos princípios didáctico-metodológicos na planificação do processo de ensino-aprendizagem é basilar para a proposta de actividades significativas de aprendizagem dos estudantes. Por exemplo, Biggs e Tang (2011) referem que o alinhamento construtivo ocorre quando as actividades de ensino e aprendizagem e as actividades de avaliação estão alinhadas aos resultados pretendidos de aprendizagem. Nesta perspectiva, um docente que não uma tenha formação inicial em aspectos didáctico-metodológicos e que não passa por uma capacitação em exercício para munir-se de informação básica que lhe possa auxiliar na planificação das aulas e elaboração de instrumentos diversificados de avaliação dos estudantes, poderá sentir algumas limitações na operacionalização do que está legislado.

Este estudo tem como objectivo, discutir as percepções de docentes de quatro instituições do ensino superior sediadas na cidade de Maputo, sobre o curso de avaliação de estudantes

Percepções e experiências de docentes do Ensino Superior sobre as competências adquiridas no curso de avaliação dos estudantes: Uma análise à luz de documentos normativos do Ensino Superior

oferecido pelo Centro de Desenvolvimento Académico da Universidade Eduardo Mondlane, à luz da teoria sociocultural (Gipps, 1999) que discute a relação entre a avaliação e a aprendizagem, o crescente interesse do uso da avaliação informal na sala de aulas e aspectos ligados à avaliação construtiva, oposta à avaliação competitiva. O autor realça ainda que a forma como o processo de ensino é construído como actividade, é crucial para a forma como a avaliação também é construída. Isto significa que, na perspectiva da teoria sociocultural da actividade, o sujeito opera num contexto cultural, social, material e tecnológico que coloca problemas mas também, oferece ferramentas e recursos para criar soluções com vista a apoiar a aprendizagem. Gipps (1999) realça ainda que, a avaliação tem a perspectiva de informar se os conteúdos programáticos foram ou não internalizados pelos aprendentes. Portanto, a avaliação no modelo construtivista é vista como um meio de potenciar a construção pessoal do conhecimento, através da construção de significados e envolvendo complexos e diversos processos mentais que requerem uma diversidade de instrumentos de avaliação na tentativa de aprofundar a estrutura e qualidade da compreensão dos conteúdos programáticos.

Assim, Gipps (1999) aponta a avaliação na perspectiva sociocultural, em quatro pilares principais, nomeadamente: 1) o papel crítico das ferramentas utilizadas na actividade humana e as implicações da oferta de apoio e orientação durante o processo de avaliação; 2) a não separação das dimensões social, afectiva e cognitiva na avaliação e a implicação de que os aprendentes devem ser avaliados não isoladamente em competição, mas sim em grupos em contextos sociais; 3) a relação entre experientes e inexperientes e a sua implicação na avaliação das relações pessoais; e 4) o papel da avaliação na formação da identidade.

Os 4 pilares abordados por Gipps (1999) são reconhecidos na teoria do alinhamento construtivo (Biggs & Tang, 2011) considerando que enfatiza o uso de ferramentas didácticas para a aprendizagem e avaliação dos estudantes. Veiga (2013) realça ainda que, a avaliação como uma actividade que se encontra no centro do processo de ensino e aprendizagem, serve como uma bússola, na medida em que verifica se os objectivos programáticos estão a ser alcançados, diagnostica as dificuldades de progressão dos aprendentes e preceitua as medidas consideradas mais adequadas à superação dessas dificuldades. O autor destaca ainda que, é nesta perspectiva

Percepções e experiências de docentes do Ensino Superior sobre as competências adquiridas no curso de avaliação dos estudantes: Uma análise à luz de documentos normativos do Ensino Superior

que se explica que a avaliação seja considerada parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e também se compreende o seu carácter contínuo, isto é, formativo e a dupla função que encerra, diagnóstica e prescritiva.

Neste contexto, é de realçar o papel do *feedback* contínuo no processo de ensino e aprendizagem, que estimula a auto-regulação da aprendizagem. Zimmerman (2001) destaca que a auto-regulação da aprendizagem descreve como os aprendentes controlam os seus pensamentos, sentimentos e acções com vista à aquisição de resultados académicos. O autor destaca ainda, que é um processo onde os aprendentes realizam por si sós proactivamente, incluindo formas sociais de aprendizagem, como por exemplo, repetição “*modeling*”, orientação e *feedback* de colegas, professores e outros intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, tornando-os activamente metacognitivos, motivados, comportamentalmente activos participantes no seu processo de aprendizagem.

Método

É um estudo qualitativo e quantitativo, tem um carácter naturalístico e interpretativo, porque pretende perceber as opiniões, crenças, valores dos formandos em relação às suas competências de avaliação dos estudantes antes e depois da formação. Ritchie (2003) descreve pesquisa qualitativa como sendo aquela que usa uma variedade de abordagens e procedimentos para a recolha de informações relacionadas com um determinado facto ou fenómeno social e produz resultados não estatísticos. Os dados quantitativos contribuíram para determinar o número de participantes por género, e a correlação entre os dados biográficos, académicos, experiência profissional dos respondentes e as competências antes e depois da formação. Ritchie, Snape e Spencer (2003) referem que, apesar da diferente origem e assunções da pesquisa qualitativa e quantitativa, ambas têm um único e valioso contributo para as pesquisas sociais.

O estudo tem como base três instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, a ficha de inscrição no Módulo, um questionário com perguntas fechadas, explorando experiências de produção de instrumentos de avaliação antes e depois da formação e um guião de entrevistas semi-estruturado complementando a informação do questionário.

Percepções e experiências de docentes do Ensino Superior sobre as competências adquiridas no curso de avaliação dos estudantes: Uma análise à luz de documentos normativos do Ensino Superior

Diferentes perspectivas de avaliação das aprendizagens dos estudantes foram tratadas nas 10 sessões de contacto directo com a duração de 3 horas cada, no Módulo Avaliação de Estudantes. O módulo iniciou com uma abordagem reflexiva sobre o conceito de avaliação, a relação entre o processo de avaliação e o processo de ensino e aprendizagem, fez uma discussão sobre os princípios e tipos de avaliação e terminou com a elaboração de diferentes instrumentos qualitativos e quantitativos de avaliação que podem ser usados de modo a responder o que está preceituado nos documentos normativos das IES que participaram no curso avaliação de estudantes, em como a avaliação deve ser qualitativa e quantitativa.

A população alvo é constituída por 138 docentes de quatro Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas na cidade de Maputo, das quais 1 pública e 3 privadas, inscritas no curso de avaliação de estudantes oferecido pelo Centro de Desenvolvimento Académico (CDA) da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), entre 2017 e 2018. O questionário foi enviado por *e-mail* a todos os participantes do curso que se disponibilizaram em fazer parte do estudo, e foi-lhes solicitado que fossem preenchidos e devolvidos num espaço de duas semanas. De referir que, foram devolvidos 67, dos quais propositadamente foram considerados como amostra do estudo apenas 50 porque tinham resultados válidos, isto é, com todas as perguntas respondidas. Denscombe (2007) refere que a amostra propositada se realiza quando o pesquisador já sabe alguma coisa acerca dos intervenientes ou eventos do estudo e seleciona aqueles que considera que trarão dados valiosos.

Instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de dados quantitativos demográficos, foi usada a ficha de inscrição dos participantes do Módulo Avaliação de Estudante que contém o nome do curso, data de início, número de sessões, nome do participante, contacto telefónico, *e-mail*, experiência no ensino superior, nível académico, categoria profissional, instituição, disciplina que lecciona, número de cursos frequentados no CDA e período de frequência. Para a recolha das opiniões dos formandos em relação ao processo de avaliação da aprendizagem, foi aplicado o questionário usado para a avaliação dos cursos oferecidos pelo CDA. Apesar do questionário ser muito objectivo e remeterem a respostas de sim ou não, baseada na Escala de *Likert*, esses dados foram complementados com as entrevistas semi-estruturadas que foram feitas aos docentes de modo a

Percepções e experiências de docentes do Ensino Superior sobre as competências adquiridas no curso de avaliação dos estudantes: Uma análise à luz de documentos normativos do Ensino Superior

melhor perceber as percepções em relação às competências adquiridas no curso. O uso de diferentes métodos ajuda a obter múltiplos resultados, como por exemplo a confirmação e triangulação de informação (Denscombe, 2007).

Assim, foram selecionados aleatoriamente, oito formandos, a partir das fichas de inscrição da amostra do estudo, tendo obedecido o critério de retirada de olhos fechados, dos quais 4 foram do género feminino. As entrevistas foram feitas por telefone de acordo com a disponibilidade de cada participante, tiveram a duração média de 15 minutos e as respostas foram sendo transcritas ao longo da conversa. As questões colocadas foram fundamentalmente quatro, directamente relacionadas a avaliação no processo de ensino e aprendizagem, com realce para a elaboração de instrumentos de avaliação. A análise de dados foi feita com base na comparação das respostas dos respondentes em função das competências adquiridas no curso. Lakatos e Marconi (2001) fazem referência que o método comparativo a nível explicativo, pode apontar vínculos causais, entre os factores presentes e ausentes.

Resultados

Dados das fichas de inscrição do Módulo Avaliação de Estudantes

Os resultados vão ser apresentados de acordo com os instrumentos de recolha de dados. Nesta perspectiva vão ser apresentados resumidamente os dados biográficos dos participantes, retirados da ficha de inscrição, nomeadamente, nível académico, categoria profissional e anos de experiência no ensino superior como indica a tabela abaixo representada.

Tabela 1: Dados biográficos dos respondentes

Homem	Mulher	Nível académico	Categoria profissional	Anos de experiência	Total
17	18	Licenciado	Assistente Estagiário	1 a 3	35
3	1	Mestre	Assistente universitário	5 a 15	4
2	1	Doutor	Prof. Auxiliar	15 a 20	3
3	1	Investigador Auxiliar	Doutor	15 a 20	4
2	2	Investigador	Assistente	5 a 15	4

Percepções e experiências de docentes do Ensino Superior sobre as competências adquiridas no curso de avaliação dos estudantes: Uma análise à luz de documentos normativos do Ensino Superior

Assistente

Total 50

Resultados do questionário

O questionário tinha como objectivo aferir dos respondentes a percepção em relação às competências de avaliação antes e depois da formação. Nesta perspectiva foram colocadas três questões fechadas, indicadas na tabela 2 abaixo indicada.

Tabela 2: Resultados do questionário

Pergunta 1: *Como avalia as suas competências na elaboração de instrumentos de avaliação qualitativa e quantitativa das aprendizagens dos estudantes antes da formação?*

Insuficiente	Suficiente	Bom	MBom	Excelente	Total
9	0	27	14	0	50

Pergunta 2: *Alguma vez usou a tabela de especificações para a elaboração de instrumentos de avaliação? Coloque um círculo na sua resposta.*

Sim	Não	Total
13	37	50

Pergunta 3: *Como avalia a sua competência na elaboração de instrumentos de avaliação depois da formação?*

Insuficiente	Suficiente	Bom	MBom	Excelente	Total
10	0	0	33	7	50

Resultados das entrevistas

O guião de entrevistas semi-estruturado tinha como objectivo triangular as informações do questionário, de modo a melhor compreender as percepções dos formandos em relação às competências adquiridas no curso. Nesta perspectiva, foram colocadas fundamentalmente quatro questões das quais foi feita uma análise do conteúdo das respostas dos formandos e estas foram

Percepções e experiências de docentes do Ensino Superior sobre as competências adquiridas no curso de avaliação dos estudantes: Uma análise à luz de documentos normativos do Ensino Superior

comparadas às dos outros respondentes com vista a aferição das semelhanças e diferenças nas respostas.

Em relação à primeira pergunta relacionada com a elaboração de instrumentos qualitativos e quantitativos de avaliação, dos oito entrevistados seis respondentes afirmaram categoricamente que apenas avaliavam os estudantes quantitativamente por falta de conhecimento na elaboração de instrumentos qualitativos. Por exemplo, uma das respondentes referiu:

“...na avaliação qualitativa não tenho feito os registos sistemáticos e não tenho critérios claramente definidos.”

Um outro respondente afirmou: “Antes da formação não tinha conhecimento sobre a necessidade de estabelecer critérios para avaliar, assim como incluir a avaliação qualitativa...”

Contudo, há docentes que mesmo sem passar por uma capacitação, demonstraram alguns conhecimentos sobre avaliação. Por exemplo, um respondente afirmou: “Acredito que tinha boas estratégias, pois os conteúdos discutidos descreviam as minhas práticas em larga escala...salientar que fiquei muito feliz quando percebi que a avaliação qualitativa é a mais recomendada no processo pedagógico”.

Em relação ao uso da tabela de especificações na elaboração de instrumentos de avaliação, apenas um respondente disse ter conhecimento porque tinha feito a formação de professores primários. Uma outra respondente afirmou: “..não usava ...porque não conhecia...usava de forma empírica ...não obedecia todos os critérios.” Um outro respondente salientou: “Não, porque não tinha informações suficientes...”

Questionados a fundamentar as competências de elaboração de instrumentos de avaliação após a formação, apenas uma respondente afirmou que avaliava a sua competência como sendo ainda insuficiente. Contudo, tem esperanças de melhorar. Por exemplo ela afirmou: “É insuficiente, mas... com os instrumentos disponibilizados, acredito que muita coisa vai mudar...”

Percepções e experiências de docentes do Ensino Superior sobre as competências adquiridas no curso de avaliação dos estudantes: Uma análise à luz de documentos normativos do Ensino Superior

Um dos respondentes que disse ter adquirido competências de elaboração de instrumentos de avaliação referiu o seguinte: “Acredito que vai melhorar, mas precisarei de mais prática, pois alguns elementos precisam de muita prática”.

Relativamente à última questão relacionada com o alinhamento das práticas de avaliação na formulação de juízos de valor com os documentos normativos, dos oito entrevistados quatro mostraram muitas dificuldades em responder à questão. Após alguma insistência, um deles afirmou o seguinte: “...temos que ler ...para atribuir alguma classificação das respostas dos estudantes”. Um outro acredita que a formulação de juízos de valor é um conceito valioso pois, “...reflete um elemento necessário para organizar o processo avaliativo de acordo com as características do estudante”.

Análise e discussão dos resultados

Nesta secção vão ser analisadas e discutidas as percepções dos respondentes em relação às suas práticas de avaliação das aprendizagens dos estudantes antes e depois da formação, com o suporte dos três instrumentos usados na recolha de dados, nomeadamente os resultados da ficha de inscrição que contém a informação dos docentes capacitados, o questionário e as entrevistas, à luz da teoria sociocultural da actividade (Gipps, 1999), complementada com teorias activas de ensino e aprendizagem e a teoria do alinhamento construtivo (Biggs & Tang) que consideram a interação e empoderamento do estudante como basilares para o desenvolvimento de competências.

Em relação ao perfil dos docentes capacitados, dos 50 inscritos, 37 são assistentes-estagiários, com o nível académico de licenciatura e com 1 a 3 anos de experiência profissional o que corresponde a 70 %, contra 8 participantes com a categoria profissional de assistente universitário e assistente investigador respetivamente, com o grau de Mestre, com experiência profissional entre 5 a 15 anos, o que corresponde a 16% e 7 participantes com o nível académico de Doutor, distribuídos em investigadores e Professor Auxiliar, com experiência entre 15 a 20 anos, correspondente a 14%.

Percepções e experiências de docentes do Ensino Superior sobre as competências adquiridas no curso de avaliação dos estudantes: Uma análise à luz de documentos normativos do Ensino Superior

Estes dados mostram que nas quatro IES que fizeram parte do estudo, predominam docentes com pouca experiência profissional e académica, com maior realce para o género feminino. Neste estudo, a maior parte dos respondentes experientes e com um grau académico de Mestre e Doutor são do género masculino. Este facto leva a reflectir na necessidade urgente das IES planificarem acções de formação académica e profissional considerando também aspectos de género de modo a facilitar o melhoramento de competências científicas e profissionais deste grupo minoritário no Ensino Superior, o que poderá contribuir para uma formação equitativa do corpo docente, considerando que em Moçambique a oportunidade de formação e desenvolvimento profissional é mais problemática no género feminino, principalmente quando a mulher tem de assumir diferentes papéis na sociedade. Por exemplo, num estudo realizado sobre ensino, pesquisa e formação de professores, no Brasil, constatou-se que, “no que tange à universidade... ela só contribuirá para a formação de profissionais críticos ... quando conseguir formar para a pesquisa e unificar formação pessoal e profissional” (Donatoni & Coelho, 2007, p. 78).

Relativamente ao questionário, no que concerne à 1ª questão, nomeadamente “*Como avalia as suas competências na elaboração de instrumentos de avaliação qualitativa e quantitativa das aprendizagens dos estudantes antes da formação?*” numa escala de *Likert* de “Insuficiente” a “Excelente”, 27 respondentes, o correspondente a 54% referiu ter boas competências e 14 respondentes, o equivalente a 28% disseram ter excelentes competências. Os restantes 9 respondentes, portanto 18% afirmaram ter insuficientes competências. Este facto pode levar a supor que os docentes com mais anos de experiência, mesmo sem terem passado por uma capacitação psicopedagógica, pelo tempo de serviço, foram ganhando algumas habilidades de avaliar os estudantes, o que valoriza a formação académica e experiência profissional.

No que concerne à 2ª questão “*Alguma vez usou a tabela de especificações para a elaboração de instrumentos de avaliação? Coloque um círculo na sua resposta*”, os dados mostram que 37 respondentes, o equivalente a 74% assinalou não ter usado antes uma tabela de especificações para a elaboração de instrumentos de avaliação. Este facto revela que a elaboração de

Percepções e experiências de docentes do Ensino Superior sobre as competências adquiridas no curso de avaliação dos estudantes: Uma análise à luz de documentos normativos do Ensino Superior

instrumentos de avaliação é feita de forma empírica, sem uma base científico-pedagógica que possa sustentar a formulação de juízos de valor e conseqüentemente a tomada de decisões no processo de ensino e aprendizagem. De salientar que, a tabela de especificações, mais aplicada nas avaliações sumativas, obriga a elaboração de critérios claros de avaliação, através do alinhamento entre os objectivos instrucionais, os conteúdos programáticos, as possíveis respostas esperadas, a cotação parcial e total, bem como os domínios de aprendizagem e respectivos níveis. Estes critérios permitem que se verifique o grau de exigência do instrumento, quer seja quantitativo ou qualitativo e a sua validade em relação as aulas ministradas.

O Artigo I, alínea b) da Colectânea de Legislação do Ensino Superior explicita critérios de avaliação, como sendo “as afirmações que os estudantes devem fazer para provar que os resultados de aprendizagem foram realizados” (p. 57).

Finalmente em relação à 3ª e última questão” *como avalia a sua competência na elaboração de instrumentos de avaliação depois da formação?*” 33 respondentes, o equivalente a 66% referiu que após a formação a competência de elaboração de instrumentos é muito boa; apenas 10 participantes, correspondente a 20%, ainda consideram insuficientes e os restantes 7 equivalentes a 14% consideram excelente. Esta evolução em competências, claramente percebidas pelos formandos aquando da entrevista, denota que a formação profissional é fundamental num contexto de actividade, como referiu um respondente quando afirmou “acredito que vai melhorar, mas precisarei de mais prática, pois alguns elementos precisam de muita execução”. E uma outra que referiu “antes da formação não tinha conhecimento sobre a necessidade de estabelecer critérios para avaliar, assim como incluir a avaliação qualitativa...”

Veiga (2013) refere que, a avaliação formativa (qualitativa) é a bússola orientadora do processo de ensino e aprendizagem, responsável pela prescrição de medidas consideradas mais adequadas à superação de dificuldades apresentadas pelos estudantes. Portanto, a avaliação formativa é para a aprendizagem. A avaliação sumativa (quantitativa) legitima os procedimentos da avaliação formativa, na medida em que, quantitativamente, confirma as aprendizagens e para a tomada de

Percepções e experiências de docentes do Ensino Superior sobre as competências adquiridas no curso de avaliação dos estudantes: Uma análise à luz de documentos normativos do Ensino Superior

decisões educacionais como por exemplo, a manutenção, modificação ou substituição dos programas pedagógicos operacionais.

Os relatos dos docentes mostram confirmam o quão complexo é avaliar os estudantes e a importância de se traçarem estratégias de capacitação em exercício dos docentes universitários, considerando que nas IES moçambicanas, os docentes são contratados sem uma prévia formação psicopedagógica. Normalmente são convidados os estudantes com bom rendimento pedagógico para a docência e estes começam como monitores e vão ascendendo aos níveis subsequentes muitas das vezes sem uma formação pedagógica consistente. Durante esse percurso, alguns passam por uma formação psicopedagógica como condição *sine qua non* para a mudança de categoria, enquanto que outros nem tanto, dependendo do contexto de trabalho, o que revela um controle deficitário no desenvolvimento profissional dos docentes. Mendonça (2014) mostrou no seu estudo, que a retórica dos documentos oficiais na UEM, a maior e mais antiga Universidade do País, não está alinhada com os documentos normativos em relação à formação psicopedagógica dos docentes. Por exemplo, a exigência de um certificado de formação psicopedagógica, apenas é visível aquando da necessidade de mudança de categoria de assistente-estagiário para assistente e de assistente para Professor Auxiliar, o que leva algum tempo a acontecer, quando anualmente o docente é avaliação o seu desempenho e este quesito não está explícito no instrumento. O Regulamento da carreira docente da UEM (UEM, 2004) em particular, a maior e mais antiga IES do País, também omite aspectos essenciais que obriguem os docentes a se preocuparem com a formação profissional, o que não estimula uma cultura académica de profissionalização na carreira docente. O nível académico é importante, mas, não confere competências pedagógicas.

A teoria sociocultural da actividade, realça o papel fundamental das ferramentas num contexto de actividade. Nesta perspectiva, Gipps (1999) refere que Vygotsky valoriza a importância de ferramentas e apoio no desenvolvimento de pares na aprendizagem, a referida Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP). Neste sentido, a internalização/apropriação das ferramentas de apoio externo é a chave fundamental no desenvolvimento das funções mentais. Pode-se dar

Percepções e experiências de docentes do Ensino Superior sobre as competências adquiridas no curso de avaliação dos estudantes: Uma análise à luz de documentos normativos do Ensino Superior

como exemplo, o papel preponderante dos documentos normativos e sua aplicação num contexto de actividade. Esses documentos, leis, regulamentos, entre outros que servem de suporte no processo pedagógico aqui referidos como ferramentas/artefactos, devem estar alinhados com as actividades profissionais e académicas de modo a facilitar a verificação da sua funcionalidade. Gipps (2019) enfatiza que, na perspectiva do construtivismo social, a aprendizagem ocorre em acções sociais, isto é, reconhece o potencial valor da interação na construção de significados, a sua operacionalização e negociação no desenvolvimento intelectual dos aprendentes.

Gipps (1999) realça ainda que a avaliação tradicional, baseada em testes e exames impede ao aprendente o desenvolvimento e aperfeiçoamento de estratégias de aprendizagem, num processo de avaliação dinâmica. A avaliação dinâmica envolve um processo interactivo de exploração de estratégias individuais e uma aprendizagem que oferece sugestões úteis para o ensino. Gipps (1999) aponta como vantagens da avaliação interactiva a redução da ansiedade numa situação de teste e encoraja um bom desempenho académico. Veiga (2013) enfatiza que o desenvolvimento de competências cognitivas, afectivas e psicomotoras nos estudantes não se realiza com a aplicação apenas de avaliações sumativas, os vulgos testes ou provas/exames. Portanto, neste estudo, pelos depoimentos dos respondentes, a ZDP é visível, o que significa que os participantes apenas precisaram de uma ajuda dos colegas de curso e do facilitador para o desenvolvimento de competências de elaboração de instrumentos diversos para avaliação de estudantes, instrumentos esses que irão sendo melhorados à medida que forem praticando no processo de ensino e aprendizagem. Assim, o docente adquire competências de seleccionar uma série de métodos, procedimentos e estratégias de avaliação alinhados com a sua área científica para que os estudantes possam demonstrar diferentes conhecimentos, habilidades e atitudes em relação à ciência. Veiga (2013) refere ainda que a avaliação formativa enquanto diagnóstico de progresso encontra justificação nos mecanismos de reforço e correcção, motores da aprendizagem dos estudantes, que através da autorregulação da aprendizagem, desenvolvem a metacognição que é um dos aspectos fundamentais do desenvolvimento da identidade dos estudantes.

Veiga (2013) salienta ainda que, a avaliação é um processo humano para a renovação, razão pela qual é imperativo realçar a importância de estudar os aspectos psicológicos a ela inerentes, como

Percepções e experiências de docentes do Ensino Superior sobre as competências adquiridas no curso de avaliação dos estudantes: Uma análise à luz de documentos normativos do Ensino Superior

por exemplo, os efeitos dos procedimentos nas necessidades e motivações dos alunos ou mesmo nas expectativas dos professores em relação ao sucesso ou insucesso escolar. Assim, é importante ter em conta a avaliação numa perspectiva de relações de poder que dela advêm. Gipps (1999) sublinha a necessidade de encorajar os docentes a reconhecer no processo avaliativo aspectos sociais e antecedentes culturais e potenciar assim a autoavaliação, de modo a desenvolver nos estudantes, competências avaliativas e a metacognição, necessários a uma aprendizagem de qualidade.

Conclusões

Este estudo ajudou a perceber a grande complexidade do processo de avaliação das aprendizagens dos estudantes, por um lado e por outro, a grande contradição da resposta dos docentes a este desafio na perspectiva dos documentos normativos. Os documentos normativos trazem uma abordagem filosófica que deve ser interpretada de forma pragmática. Se os docentes não estão pedagogicamente preparados para estabelecer essa relação, o processo avaliativo fica desalinhado com as práticas pedagógicas. Foi referido ao longo do texto que vários autores olham a avaliação, principalmente a qualitativa (formativa) como a bússola do processo de ensino e aprendizagem. Esta constatação levanta algumas considerações relativas à necessidade de uma maior intervenção das IES no que concerne à capacitação psicopedagógica dos seus docentes, de modo a empoderá-los para o melhoramento da qualidade do processo de ensino, aprendizagem e a prática de uma avaliação justa e transparente, alinhada ao paradigma centrado no estudante. O estudo mostra que através da interação entre colegas e facilitadores ocorre a reflexão das práticas pedagógicas e podem ser encontradas possíveis soluções para as lacunas que possam existir no processo pedagógico.

Referências bibliográficas

- Boletim da República (2009). I Série, Nº 20, Suplemento de 21 de Maio. Imprensa Nacional de Moçambique.
- Dias, G. B., & Farias, L. M. D. (2005). O conceito de competências de A à Z: análise e revisão das principais publicações nacionais entre 2000 e 2004. *Salão de Iniciação Científica. Livro de resumos*. Porto Alegre: UFRGS.

Percepções e experiências de docentes do Ensino Superior sobre as competências adquiridas no curso de avaliação dos estudantes: Uma análise à luz de documentos normativos do Ensino Superior

- Donatoni, A.R., & Coelho, M.C. de P. (2007). Reflexões sobre o ensino, pesquisa e formação de professores na sociedade contemporânea. *Cadernos de Educação* 29, 73-88.
- Ferraz, A.P.do C.M., & Belhot, R.V. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.*, São Carlos, 17(2), 421-431.
- Gipps, C. (1999). Chapter 10: Socio-cultural aspects of assessment. *Review of research in education*, 24(1), 355-392.
- Kouwenhoven, W. (2003). *Designing for Competence in Mozambique: Towards a Competence-based curriculum for the Faculty of Education of Eduardo Mondlane University*. Netherland: Enschede.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. de A. (2001). *Metodologia Científica* (4ª ed.). São Paulo:Atlas.
- Langa, P. (2014). Desafios para Moçambique. *Instituto de Estudos Sociais e Económicos, IESE*.
- Mello, G. N. D. (2003). Afinal, o que é competência. *Revista Nova Escola*, 2 (160), 14-18.
- Denscombe, M. (2007). *The Good Research Guide* (3rd ed.). England: Open University Press.
- Mendonça, M.I.M.do R. (2014). *Developing Teaching and Learning in Mozambican Higher Education: A Study of the Pedagogical Development Process at Eduardo Mondlane University*. Published Doctoral Dissertation: Umea University.
- MINED (2012a). *Colectânea de Legislação do Ensino Superior*. Maputo: DICES.
- MINED (2012b). *Plano Estratégico do Ensino Superior 2012-2020*. Maputo: Imprensa Universitária.
- Rato, V. J. M., Pereira, J. M. C. S., & Ramalho, A. P. (2020). *Para uma melhoria do atual perfil de competências em docência*. Livro de Atas, 1.
- Ribeiro, L.C. (1997). *Avaliação da aprendizagem* (6ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Ritchie, J. (2003). The Applications of Qualitative Methods in Social Research. In J. Ritchie & J. Lewis, *Qualitative Research practice: A Guide for Social Science Students and Researchers* (pp. 24-46). London: SAGE Publications, Lda.
- Snape, D., & Spencer, L. (2003). The foundations of Qualitative Research. In J. Ritchie & J. Lewis, *Qualitative Research practice: A Guide for Social Science Students and Researchers* (pp. 1-23). London: SAGE Publications, Lda.
- UEM (2016). *Statistics 2015*. Gabinete de Planificação. Maputo: Imprensa Universitária da UEM.
- UEM (2004). *Regulamento da carreira docente*. Maputo: Conselho Universitário.
- UEM (2012). *Plano de Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional dos Docentes da Universidade Eduardo Mondlane 2012-2015*. Gabinete do Reitor. Maputo, Moçambique. RPEC, Portugal-PT, V.4, N°1, p. 01-20, Jan./Jul.2023 www.revistas.editoraenterprising.net Página 18

Percepções e experiências de docentes do Ensino Superior sobre as competências adquiridas no curso de avaliação dos estudantes: Uma análise à luz de documentos normativos do Ensino Superior

UEM (2000). Projecto de Reabertura da Faculdade de Educação. Maputo, Moçambique.

Veiga, F. H., & Magalhães, J. (2013). Psicologia e Educação. In F. H. Veiga (Coordenador), *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação, Envolvimento dos Alunos na Escola* (pp. 682-981). Lisboa: Climepsi Editores.

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (2nd ed.) (pp. 1-37). USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Perceptions and experiences of Higher Education teachers on the skills acquired in the student assessment course: An analysis in the light of Higher Education normative documents

Abstract

This article aims to discuss the perceptions and experiences of lecturers from four Higher Education Institutions about a student assessment course offered by the Centre for Academic Development (CDA) of Eduardo Mondlane University (UEM), in the light of the normative documents that regulate the process of teaching, learning and assessment in HEIs in Mozambique, which recommends a student centred learning approach in order to increase student's competencies. It is a qualitative and quantitative study, based on two data collection

Percepções e experiências de docentes do Ensino Superior sobre as competências adquiridas no curso de avaliação dos estudantes: Uma análise à luz de documentos normativos do Ensino Superior

instruments, namely a questionnaire with closed questions, which explores the experiences of producing assessment instruments before and after the training and a semi-structured interview script to gauge the perceptions of the trainees regarding the competencies acquired in the course. The results of the study show that there are difficulties in the appropriation, materialisation and alignment of what is stipulated in the normative documents of Higher Education in relation to the student's process of teaching, learning and assessment. The study concludes that there is a need to empower teaching staff through permanent capacity building actions for the improvement and transparency in pedagogical practices and student assessment.

Keywords:

Higher education; student assessment; normative documents; assessment instruments.

Percepciones y experiencias de los docentes de Educación Superior sobre las competencias adquiridas en el curso de evaluación de los estudiantes: Un análisis a la luz de los documentos normativos de la Educación Superior

Resumem

Este artículo tiene como objetivo discutir las percepciones y experiencias de docentes de cuatro Instituciones de Educación Superior sobre un curso de evaluación de estudiantes ofrecido por el Centro de Desarrollo Académico (CDA) de la Universidad Eduardo Mondlane (UEM), a la luz de los documentos normativos que regulan el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación en las IES de Mozambique, que recomienda un enfoque de aprendizaje centrado en el estudiante para aumentar las competencias de los estudiantes. Es un estudio cualitativo y cuantitativo, basado en dos instrumentos de recolección de datos, a saber, un cuestionario con preguntas cerradas, que explora las experiencias de producción de instrumentos de evaluación antes y después de la capacitación y un guión de entrevista semiestructurada para medir las percepciones de los capacitados sobre las competencias adquiridas en el curso. Los resultados del estudio muestran que existen dificultades en la apropiación, materialización y alineamiento de lo estipulado en los documentos normativos de la Educación Superior en relación al proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación del estudiante. El estudio concluye que existe la necesidad de empoderar al personal docente a través de acciones permanentes de capacitación para la mejora y transparencia en las prácticas pedagógicas y la evaluación de los estudiantes.

Palabras clave:

Educación más alta; evaluación del estudiante; documentos normativos; instrumentos de evaluación