

QUE COMPETÊNCIAS SE AVALIAM NO ENSINO SUPERIOR? UM ESTUDO BASEADO EM PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES E DOCENTES SOBRE ALGUMAS DISCIPLINAS NA UNIVERSIDADE PÚNGUÈ

WHAT SKILLS ARE ASSESSED IN HIGHER EDUCATION? A STUDY BASED ON THE PERCEPTIONS OF STUDENTS AND TEACHERS ABOUT SOME SUBJECTS AT PÚNGUÈ UNIVERSITY

¿QUÉ COMPETENCIAS SE EVALÚAN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR? UN ESTUDIO BASADO EN PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES Y DOCENTES SOBRE ALGUNAS ASIGNATURAS EN LA UNIVERSIDAD PÚNGUÈ

Calton Armindo Mahoche¹, <https://orcid.org/0000-0002-8108-5872>

Evaristo Domingos Uaila², <https://orcid.org/0009-0008-7436-3695>

Resumo:

A principal função do ensino é a aprendizagem que contribui para mudança de comportamento dos estudantes sob orientação do docente, seguindo programas curriculares. A avaliação é uma componente relevante no processo de ensino. O artigo faz uma apreciação sobre o que se avalia, conhecimentos e/ou competências, nos testes e exames em algumas disciplinas na UniPúnguè. O tipo de pesquisa, que contou com a participação de 20 estudantes e 6 docentes da UniPúnguè selecionados intencionalmente, é mista. Para a recolha de dados usaram-se questionário para estudantes e entrevista semiestruturada para docentes. A pesquisa concluiu que o foco da avaliação na instituição em estudo está nos dois componentes: conhecimentos – saber teórico – e competências – habilidades para realização do trabalho.

Palavras-chave: avaliação; conhecimentos; competências.

Abstract:

The main function of teaching is learning, which contributes on changing student behavior under the guidance of the teacher, following curricular programs. Assessment is a relevant component in the teaching process. This article evaluates what is being assessed knowledge and/or skills in tests and exams in some subjects at UniPúnguè. The type of research, which involved 20 students and 6 teachers from UniPúnguè selected intentionally, is mixed-methods. Data collection was carried out using questionnaires for students and semi-structured interviews for teachers. The research concluded that the focus of assessment at the institution under study, is found in two components: knowledge – theoretical, – understanding, and skills – abilities to perform the work.

Keywords: assessment; knowledge; skills.

Resumen:

La principal función de la enseñanza es el aprendizaje, el cual contribuye al cambio de comportamiento de los estudiantes bajo la orientación del docente, siguiendo programas curriculares. La evaluación constituye un componente relevante en el proceso de enseñanza.

¹ Universidade Púnguè, Manica, Chimoio, Moçambique; camahoche@gmail.com

² Universidade Púnguè, Manica, Chimoio, Moçambique; eduaila@yahoo.com.br

Este artículo presenta una reflexión sobre qué se evalúa —conocimientos y/o competencias— en pruebas y exámenes de algunas asignaturas en la UniPúnguè. La investigación, de enfoque mixto, contó con la participación de 20 estudiantes y 6 docentes de la UniPúnguè, seleccionados intencionalmente. Para la recolección de datos se utilizaron cuestionarios dirigidos a los estudiantes y entrevistas semiestructuradas aplicadas a los docentes. La investigación concluyó que el foco de la evaluación en la institución estudiada se centra en ambos componentes: conocimientos —saber teórico— y competencias —habilidades para la realización del trabajo.

Palabras clave: evaluación; conocimientos; competencias.

Introdução

Em todas as áreas do saber, procura-se verificar, por meio do processo de avaliação, até que ponto as atividades propostas para aprendizagem correspondem aos objetivos prescritos. Afonso e Agostinho (2005) salientam que a avaliação é um processo de recolha e interpretação sistemática de informações que implicam juízos de valor, com vista à tomada de decisões.

Desde os longínquos anos da implementação do Ensino Superior em Moçambique, a avaliação nesse subsistema de ensino apresenta como objetivo primordial verificar o nível de assimilação dos conteúdos por parte dos estudantes. Essa prática leva ao direcionamento da sua atenção, quase exclusivamente, para a vertente do conhecimento na perspectiva do saber teórico. Todavia, a avaliação é muito mais que coletar dados produzidos em um instrumento e colocá-los como determinante do saber ou não saber. Nesta pesquisa propomo-nos a investigar o instrumento de avaliação visto, por muitos, como determinante do saber, definindo a temática: “Que competências se avaliam no Ensino Superior? Um estudo baseado em percepções de estudantes e docentes sobre algumas disciplinas na Universidade Púnguè”.

Em uma observação atenta de algumas avaliações realizadas em duas faculdades da Universidade Púnguè (UniPúnguè), em cursos do nível da graduação, constatamos os seguintes cenários:

1. Na Faculdade de Educação, na disciplina de Didática Geral, em uma avaliação com sete perguntas, cinco delas pediam que os estudantes definissem conceitos segundo autores X e Z; mencionassem; caracterizassem etc.
2. Na Faculdade de Letras, Ciências Sociais e Humanidades, na disciplina de Linguística Geral, em uma avaliação com seis perguntas, quatro delas também tinham as mesmas características.

Nos dois cenários evidencia-se uma unilateralidade na avaliação, caracterizada pelo direcionamento da avaliação para a vertente do conhecimento, o que propicia que o estudante reproduza os conteúdos abordados, pelo menos, na sala de aula; e limita horizontes para a verificação de outras aptidões que, de certa forma, podem ser muito importantes para o tipo de emprego que ele pode almejar no futuro ou que já tem. Entre outras qualidades práticas que constituem as competências do estudante, não são avaliadas, por exemplo, as capacidades de argumentação, expressão, observação, comparação, análise, síntese, julgamento, comunicação e liderança.

A curiosidade do estudo da temática em debate provém da experiência dos pesquisadores na instituição mencionada, onde ao longo das suas atividades constataram essas práticas. A escolha das duas disciplinas nas duas faculdades foi aleatória.

O *Regulamento Acadêmico da Universidade Púnguè* (UniPúnguè, 2021), no seu capítulo VI, artigo 20, número 2, estabelece que a avaliação se subordina às competências e ao perfil de saída definidos pelo plano curricular de cada curso.

Marinho-Araújo *et al.* (2010) salientam que há um desafio que se apresenta na avaliação de competências, que deve ultrapassar a investigação de saberes e conhecimentos e exigir processos de revisão e reconstrução tanto da prática avaliativa quanto do próprio processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação de competências não pode limitar-se à reflexão sobre a gênese das competências, mas também pode haver algumas mais indicadas e esperadas para um contexto ou uma situação, enquanto outras são mais eficazes para determinado problema ou tarefa.

Face às constatações anteriormente descritas, levantamos a seguinte pergunta de pesquisa: “O que os testes ou exames na UniPúnguè avaliam nos estudantes, conhecimentos e/ou competências?”.

A pergunta foi levantada para responder, de um modo geral, às seguintes hipóteses:

- a avaliação em algumas disciplinas na UniPúnguè é baseada exclusivamente em conhecimentos ou competências;
- a avaliação em algumas disciplinas na UniPúnguè é baseada simultaneamente em conhecimentos e competências.

Quadro teórico

No *Regulamento Acadêmico da Universidade Púnguè* (UniPúnguè, 2021), para os cursos dessa universidade enfatiza-se avaliação formativa, como podemos verificar no seu capítulo VI, artigo 20, número 1, quando estabelece que

a avaliação é um processo formativo, contínuo [sic], dinâmico, sistemático, que permite desenvolver no estudante o gosto e o interesse pelo estudo e investigação, identificar e desenvolver as suas potencialidades e sua formação integral, estimular a autoavaliação, contribuir para a construção de conhecimento e desenvolver uma atitude crítica e participativa perante a realidade sociocultural.

A visão da avaliação no *Regulamento da UniPúnguè* é reforçada por Hoffmann (2006, p.120), que assume “avaliação como ação provocativa do professor para desafiar o estudante a refletir sobre as situações vividas, a formular e reformular hipóteses, encaminhando-se a um saber enriquecido”.

Para Hadji (2001), a avaliação, no contexto do processo de ensino-aprendizagem, é um instrumento que contribui para o êxito do ensino, isto é, para a construção de saberes e competências pelos alunos.

Leitão (2013, p. 6) diz:

Por avaliação escolar, entende-se habitualmente uma multiplicidade significados: verificar os conteúdos apreendidos, julgar um trabalho em virtude das instruções dadas, averiguar competências nos alunos, comparar um aluno aos outros, rotular o resultado de acordo com critérios, determinar o nível de uma produção, opinar sobre os conhecimentos de alguém, medir a capacidade do aluno, desempenhar determinada tarefa, classificar hierarquicamente a produção dos alunos.

A avaliação como processo deve ser planejada e funcional, porque se realiza em virtude de objetivos; e, por fim, deve ser integral, pois considera o estudante como um todo, ou seja, além dos elementos cognitivos também enfatiza os aspetos afetivos e o domínio psicomotor (Oliveira; Paixão, 2013).

Do postulado anterior, podemos perceber que a avaliação é uma atividade permanente e metódica do processo de ensino-aprendizagem de todos os níveis de subsistemas de ensino; e

serve para acompanhamento da evolução do estudante no domínio de conhecimentos e competências que ele deve adquirir ao longo da sua aprendizagem ou formação.

O enfoque das autoras recém-referenciadas tende para avaliação baseada em conhecimentos e competências e coincide com as exigências recomendadas no *Regulamento Acadêmico da Universidade Púnguè* (UniPúnguè, 2021). Do recomendado no regulamento e confrontando a literatura, tivemos como base do início da nossa pesquisa a observação das avaliações em duas disciplinas: Didática Geral e Linguística Geral, da Faculdade de Educação e da Faculdade de Letras, Ciências Sociais e Humanidades, respectivamente, tendo em conta as bases prescritas na UniPúnguè.

Objetivos da avaliação no *Regulamento Acadêmico da UniPúnguè*

Com vista à essência da apreciação dos testes e/ou exames, são tomados como base os objetivos estabelecidos no artigo 21 do *Regulamento Acadêmico da Universidade Púnguè* (UniPúnguè, 2021):

- a) determinar o grau de aquisição de um conjunto de competências –por exemplo: conhecimentos, habilidades, capacidades e atitudes do estudante –em uma determinada disciplina, módulo ou atividade curricular;
- b) estimular o estudo individual e coletivo, regular e sistemático;
- c) comprovar a adequação e eficiência das estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas;
- d) permitir a identificação e o desenvolvimento das potencialidades;
- e) contribuir para a formação integral.

Podemos deduzir que os objetivos a) e e) têm um foco de avaliação somativa, enquanto b) e d) focalizam na avaliação contínua; e, por fim, o objetivo c) refere-se à avaliação formativa. A seguir apresentamos alguns detalhes sobre os tipos de avaliação de aprendizagem.

Os tipos de avaliação de aprendizagem

Avaliação contínua

De acordo com Oliveira e Oliveira (2020), a avaliação contínua é uma prática que exige não só informações coletadas apenas dentro da sala de aulas sobre o ensino programado, mas

também busca entender o modo como os estudantes se comportam cognitivamente e afetivamente, dentro e fora do ambiente escolar.

Por outro lado, Mendes (2010, p. 9) salienta: “a avaliação contínua fundamenta-se nos processos de aprendizagem, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais, em aprendizagens significativas que se aplicam em diversos contextos”.

Avaliação formativa

Cury (2005, p.1) evidencia: “na avaliação formativa, procura-se informações sobre o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, para adequá-lo às necessidades dos alunos”. Por outro lado, Oliveira e Oliveira (2020) destacam que a avaliação formativa busca regularizar o conhecimento no aluno sem julgá-lo, sem comparações ou sem resumir seu aprendizado a uma nota, mas com uma proposta avaliativa que instigue o estudante a aprender pelos seus erros com orientações de correções aplicadas pelo educador.

Monteiro (2015, p. 9) descreve que a avaliação formativa

É tratada como uma ferramenta avaliativa, utilizada quotidianamente em sala de aula e consistiria no olhar atento do corpo docente em relação aos discentes, de modo rotineiro, viabilizando uma reengenharia educativa. Pode-se dizer que a avaliação formativa reorienta as práticas de ensino utilizadas pelos docentes e gestores educacionais, que deverão ter seus olhos voltados, não para produto final gerado pela aprendizagem, e sim para o que ainda pode e está sendo construído.

Cury (2005), Oliveira e Oliveira (2020) e Monteiro (2015) afirmam que em uma avaliação formativa, na essência, não há intenção de reprovar ou aprovar, porque se busca registrar os conhecimentos dos estudantes e orientá-los na busca de soluções para os problemas encontrados.

Avaliação somativa

Os autores Brasileiro e Souto (2018) destacam que a avaliação somativa verifica o nível de aprendizagem do discente, por meio da atribuição de notas, permitindo uma classificação ao final do curso. Como afirmam Oliveira e Oliveira (2020), é a avaliação tradicional, que equivale a classificar os alunos por meio de notas, caracterizando assim o melhor e o pior aluno da sala de

aulas –e não há uma metodologia integrada para corrigir as dificuldades encontradas pelos alunos que apresentam uma nota menor.

Enquadramento dos objetivos da avaliação do *Regulamento Académico da UniPúnguè* com os tipos de avaliações

Olhando para os objetivos da avaliação propostos no *Regulamento Académico da UniPúnguè* (UniPúnguè, 2021), encontramos algumas ligações, embora alguns dos objetivos não sejam adequados para todos os tipos de avaliação. Ora, vejamos: o objetivo a) do artigo 21 do *Regulamento Académico da UniPúnguè* enquadra-sena avaliação somativa, já que esta contempla testes e exames, pois visa à verificação de um conjunto de competências, tais como: conhecimentos, habilidades, capacidades e atitudes, verificáveis no estudante em determinada disciplina, módulo ou atividade curricular. O objetivo b) do artigo 21, por sua vez, encontra-se ligado à avaliação contínua, na medida em que ressalta que esse tipo de avaliação estimula o estudo individual e coletivo, regular e sistemático. E, por fim, o objetivo c) interliga-se à avaliação formativa, uma vez que destaca a acomodação e a eficiência das estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas.

Competência

Brandão e Guimarães (2001) tratam a *competência* como preditor do desempenho. Para eles, *desempenho* é visto, de forma mais ampla, como resultado da articulação entre competência individual (conhecimentos, habilidades e atitudes mobilizados nas tarefas desempenhadas) e características pessoais (idade, grau de instrução, motivação, estratégias de aprendizagem etc.).

De acordo com Santos (2011, p. 370), “a competência passa a ser compreendida como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à realização de uma atividade, mas também como comportamentos adotados no trabalho”.

Santos (2001) salienta que a competência não é apenas conhecimento e habilidades para realização do trabalho (saber fazer), mas também atitudes, valores e características pessoais vinculados ao bom desempenho do trabalho (querer fazer). Por seu lado, Ruas (2009) afirma que competência é uma ação por meio da qual se mobilizam conhecimentos, habilidades e atitudes

personais e profissionais, a fim de cumprir certa tarefa ou responsabilidade, em uma determinada situação.

Gonçalves *et al.* (2017) definem a competência como aquela que provém da qualificação (habilidade) ou do cargo (fixa), de um funcionário ou da posição ocupada por ele –ela advém da pessoa. É a consonância entre conhecimentos, experiências, comportamentos e as suas utilizações em situações profissionais (*expertises*).

Do postulado anterior, percebemos que competências dizem respeito ao saber prático (saber fazer), que provém primeiramente do saber teórico (conhecimentos), que o indivíduo adquire ao longo do processo educativo. Isto é, no contexto educativo, na maioria das vezes o indivíduo possui conhecimentos que a posterior se traduzem na demonstração prática (competências/saber fazer).

Conhecimento

Segundo Santos (2011, p. 370), “o conhecimento corresponde a uma série de informações assimiladas e estruturadas pelo indivíduo, que lhe permitem entender o mundo ou seja, trata-se da dimensão do saber”. Acrescentando, Semidão (2014) compreende que o conhecimento traz a ideia de abranger, pela mente e nos termos da mente, elementos exteriores a ela.

Alvares e Batista (2007) destacam que o conhecimento é a presunção do saber, de modo que saber que não sabe se constitui em critério eficaz para diferenciar os verdadeiros dos falsos conhecimentos.

Entretanto, das discussões anteriormente descritas por Santos (2011), Semidão (2014) e Alvares e Batista (2007) podemos entender que conhecimento é a reprodução sensível e conceptual da realidade objetiva, ou seja, que existe fora da consciência natural e social, efetuada pelo cérebro humano, e independentemente dela.

O que avaliar

A escola reconhece que, ao lado da construção do conhecimento e das habilidades técnicas, é preciso desenvolver no aluno habilidades de pensamento. O aluno precisa aprender a pensar, refletir, analisar e desenvolver a capacidade de *aprender a aprender*, ou seja, a capacidade de autoaprendizagem (Mariani, 2007). Falar sobre o que avaliar é falar de todo o sistema educacional, uma vez que a avaliação é um processo abrangente que envolve todas as

atividades do aluno e do professor durante a sua interação. Como afirmamos anteriormente, toda ação do aluno é avaliável, bastando ao professor observar alguns critérios preestabelecidos do que se pretende avaliar. A isso, Piletti (2004, p.194) designou de “*princípios básicos de avaliação*”. Avaliação tem diferentes metas, como: “propor novos conteúdos de estudo e pesquisa, angariar mais conhecimento, adquirir condições de domínio temático e, também, sopesar o aproveitamento das aulas e seus conteúdos programáticos” (Barros, 2010, p. 7).

Partindo dessas ideias de Barros, é possível notar que a avaliação não só tem a função *medidora*, mas também abre horizontes para a aquisição do novo aprendizado e desperta algumas habilidades latentes nos indivíduos (alunos), por meio dos critérios propostos pelo professor.

Barros salienta que na educação superior a avaliação é função conformativa da escola. As notas e os conceitos são decisivos para continuação dos estudos, determinando o *status* de *sucesso* ou de *fracasso* acadêmico, de permanência ou de exclusão do processo escolar, independentemente da adequação ou não dos procedimentos que lhe deram origem. Por seu lado, Costa (2004) afirma que as avaliações no Ensino Superior não podem estar viradas apenas às aquisições cognitivas, devem também abarcar as competências alcançadas.

Consequentemente, a avaliação do desempenho do aluno deve recair sobre dados relativos ao domínio dos conteúdos do curso e das competências profissionais e ao desenvolvimento de habilidades do pensamento.

No entanto, no Ensino Superior a ênfase da avaliação deve estar centrada no desenvolvimento de habilidades ditas “superiores”, tais como análise, síntese e julgamento ou crítica, podendo também abarcar o desenvolvimento de conhecimentos e compreensão.

Portanto, são essas capacidades de argumentação, de expressão de liderar e até de convencer –enfim, tudo o que tem a ver com competências – que podem ajudar o indivíduo a prosperar não só do ponto de vista acadêmico, mas também do ponto de vista profissional, pois em nenhuma das ocasiões profissionais será obrigado a *decorar* alguns conteúdos. Ao contrário, deparar-se-á com situações que lhe vão cobrar competências e habilidades para supri-las.

Metodologias da pesquisa

Este estudo orienta-se pelo método de investigação-ação, que, segundo Canastra, Haanstra e Vilanculos (2015, p. 12), “é usado quando o investigador procura estudar um

determinado tipo de intervenção social e onde ele próprio faz parte do contexto em estudo”. Portanto, a utilização desse método justifica-se pelo fato de os pesquisadores fazerem parte da instituição em estudo.

Tipo de pesquisa

A abordagem desta pesquisa fez-se por meio da combinação do estudo qualitativo e quantitativo. Portanto, trata-se de uma pesquisa mista. Para Freitas e Prodanov (2013) essa combinação permite a consistência da pesquisa realizada tanto na dimensão explicativa (qualitativa) quanto na compreensiva (quantitativa).

Amostra

Entretanto, para uma melhor recolha e análise de dados da pesquisa, neste trabalho, realizado em 2025, limitamos os participantes do estudo em 26:10 estudantes da Faculdade de Educação; 10 estudantes da Faculdade de Letras, Ciências Sociais e Humanidades; e 3 docentes de cada faculdade. A escolha dos participantes observou a amostragem intencional, em que, na opinião de Livesey (2014), a pessoa encarregada de conduzir a pesquisa determina a escolha dos membros que farão parte do estudo.

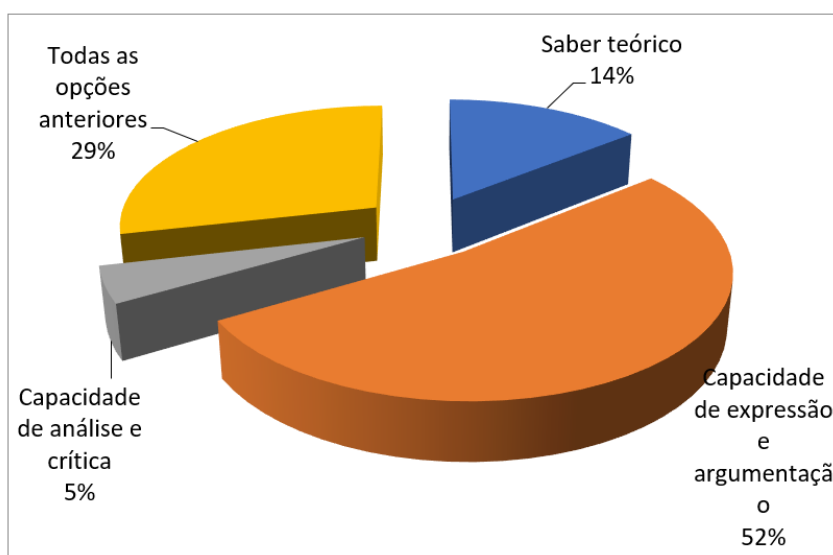
Como técnica de coleta de dados, nesta pesquisa aplicamos a entrevista semiestruturada para os 6 docentes e o questionário para os 20 estudantes das duas faculdades. As perguntas têm o mesmo teor, apenas foram datadas para cada grupo alvo.

Análise e discussão de dados

Nesta seção fazemos a apresentação, análise e discussão dos dados obtidos na pesquisa a partir das quatro questões do questionário e da entrevista semiestruturada que orientam o estudo.

A primeira questão colocada aos estudantes, no processo de coleta de dados, foi a seguinte: “O que os docentes avaliam com mais frequência?”. A distribuição das respostas resume-se no Gráfico 1.

Gráfico1 – “O que os docentes avaliam com mais frequência?”



Fonte: autores (2025)

Dos respondentes ao questionário, 52% disseram que os docentes avaliam a capacidade de expressão e argumentação; 29% referiram que se avaliam o saber teórico, a capacidade de análise crítica e a capacidade de expressão e argumentação; 14% salientaram que os docentes avaliam o saber teórico; e 5% disseram que a avaliação se centra na capacidade de análise crítica.

A primeira pergunta da entrevista administrada aos docentes no processo de coleta de dados foi a seguinte: “O que o docente avalia com mais frequência nos seus estudantes?”. As respostas para essa pergunta foram aglutinadas segundo a sua similaridade, da seguinte forma: capacidade de reconhecimento, relacionamento e dissertativa; competências e conhecimentos; e nível de conhecimento adquirido pelos estudantes.

Os dados colhidos pelo questionário e pela entrevista convergem com o que diz Mariani (2007, p.48):

[...] o foco da avaliação incide no facto de a escola reconhecer que, ao lado da construção do conhecimento e das habilidades técnicas, é preciso desenvolver no estudante habilidades de pensamento; ele precisa aprender a pensar, refletir, a analisar, a desenvolver a capacidade de aprender a aprender, ou seja, a capacidade de auto-aprendizagem. É necessário que o estudante tenha condições de emitir julgamento crítico, de argumentar, defendendo suas ideias, e de criar novas ideias e situações.

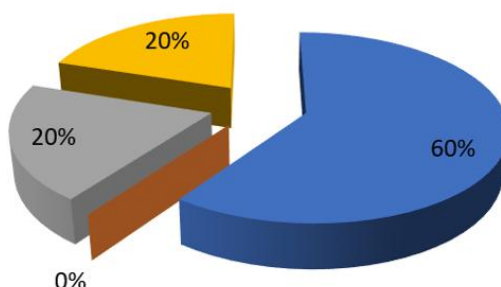
Olhando para as informações dos nossos inquiridos e entrevistados, podemos perceber que o foco da avaliação na UniPúnguense baseia nos dois componentes: o conhecimento (saber teórico) e as competências (habilidades para realização do trabalho, isto é, saber fazer e querer fazer).

Entretanto, pelo fato de os conteúdos poderem ser objeto de uma avaliação de conhecimentos, não podemos deduzir que sejam redutíveis a conhecimentos, razão pela qual há necessidade de o professor sugerir *atividades* mediante as quais se avaliarão não apenas as aquisições cognitivas, mas também as competências alcançadas. Isso sugere que os conteúdos constituem o pano de fundo a partir do qual os estudantes não só adquirem conhecimentos, mas também desenvolvem competências, ambos avaliados por meio das atividades apropriadas.

A pergunta número dois do questionário foi apresentada da seguinte forma: “Que tipo de perguntas são frequentes nas vossas avaliações?”. A distribuição das respostas dos estudantes resume-se no Gráfico 2.

Gráfico 2– “Que tipo de perguntas são frequentes nas vossas avaliações?”

■ Reflexivas ■ Múltipla escolha
■ Verdadeiro/Falso ■ Todas as opções anteriores



Fonte: autores (2025)

Como podemos ver no Gráfico 2, as respostas que obtivemos foram as seguintes: 60% responderam que os docentes elaboram testes com perguntas reflexivas; 20% disseram que aparecem perguntas de verdadeiro/falso; e 20% salientaram que são perguntas de reflexão, de verdadeiro/falso e de múltipla escolha.

Em resposta à segunda pergunta – “Que tipo de perguntas são frequentes nas avaliações que dá aos seus estudantes?” –, os entrevistados relataram que as perguntas frequentes nas

suas avaliações são: perguntas abertas que obrigam os estudantes a explicar e a descrever mais as suas respostas; perguntas analíticas de desenvolvimento de relacionamento e memorização; e, por fim, perguntas de correspondência, de argumentação, de escolha múltipla e de verdadeiro/falso.

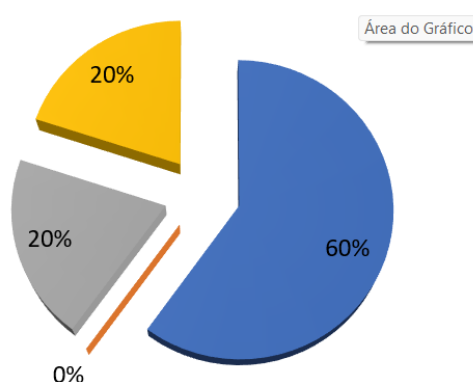
Os dados colhidos deixaram transparecer que as avaliações realizadas, na instituição em estudo, tendem a explorar um pouco de tudo por meio da diversificação de tipos de perguntas. Demonstraram maior incidência das reflexivas, que dizem respeito à evocação do conhecimento; das do tipo verdadeiro ou falso; e ainda das de múltipla escolha.

As constatações anteriores levam a crer que na UniPúnguè a avaliação tem em vista o defendido por Costa (2004, p. 2): “aferição de conhecimentos, competências, e capacidades de verificação do grau de cumprimento dos objetivos globalmente fixados para o nível superior, bem como para os cursos ou disciplinas neles integrados”.

A terceira pergunta do questionário foi a seguinte: “Os seus docentes usam outras formas de avaliação para além da tradicional (testes escritos)?”. A distribuição das respostas resume-se no Gráfico 3.

Gráfico 3– “Os seus docentes usam outras formas de avaliação para além da tradicional (testes escritos)?”

■ Sim ■ Não ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes



Fonte: autores (2025)

O Gráfico 3 mostra que 60% dos inquiridos disseram que sim, usam; 20% salientaram que às vezes; e 20% responderam que poucas vezes.

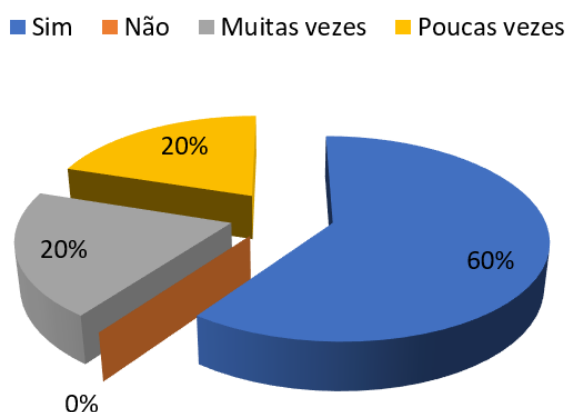
Aos entrevistados, foi colocada a pergunta: “O docente usa outras formas de avaliação para além da tradicional (testes escritos)?”. Em resposta, revelaram, sem especificar, que usam outras formas da avaliação diferentes da tradicional (testes escritos).

De uma forma geral os resultados da nossa pesquisa tenderam ao “sim”, o que indica, portanto, que os docentes usam outras formas de avaliação, o que permite, de certa forma, a recolha de dados mais profundos e necessários para a verificação da aprendizagem do estudante, não se limitando apenas à capacidade de responder às perguntas escritas, que muitas vezes têm sido do tipo *memorização*.

As ideias dos docentes entrevistados, assim como as dos estudantes, encontram fundamentos em Barros (2010), que salienta a necessidade de diversificar os métodos do processo avaliativo de modo que o estudante adquira mais conhecimentos e obtenha domínio dos conteúdos programáticos das disciplinas do plano curricular do curso ou do nível de escolaridade.

A pergunta número quatro do questionário foi: “As avaliações que o docente elabora permitem desenvolver nos estudantes capacidades necessárias para a progressão na vida profissional?”. Para essa pergunta obtivemos as respostas distribuídas no Gráfico 4.

Gráfico 4 – “As avaliações que o docente elabora permitem desenvolver nos estudantes capacidades necessárias para a progressão na vida profissional?”



Fonte: autores (2025)

Olhando para os dados do Gráfico 4, percebemos que 60% dos inquiridos nas duas faculdades disseram que “sim”, as avaliações que os docentes elaboram permitem desenvolver

nos estudantes capacidades necessárias para a progressão na vida profissional; 20% relataram que muitas vezes; e 20% salientaram que poucas vezes.

Aos entrevistados apresentamos a seguinte pergunta: “As avaliações que o docente elabora permitem desenvolver nos estudantes capacidades necessárias para a progressão na vida profissional?”. E, em resposta, os docentes foram unânimes em afirmar que as avaliações que elaboram permitem desenvolver nos estudantes capacidades necessárias para a progressão na vida profissional.

Analisando os dados obtidos, por meio do questionário e da entrevista, percebemos que as avaliações realizadas na UniPúnguè permitem a verificação do desenvolvimento de capacidades que cada estudante necessita para a sua ascensão profissional.

A base dos argumentos para a afirmação anterior é que os dados convergem como que apontam autores como Santos (2011), que olha para a competência não só como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à realização de uma atividade, mas também como comportamentos adotados no trabalho. Santos (2001) salienta que a competência são também atitudes, valores e características pessoais vinculados ao bom desempenho no trabalho (querer fazer).

Por fim pedimos que os docentes³descrevessem o que consideram, nas suas disciplinas, capacidades necessárias para a progressão na vida profissional dos seus estudantes, e algumas das respostas foram:

D1: Para os estudantes da disciplina de sociolinguística, como futuros professores de línguas, ajuda a perceberem e a lidarem com vários contextos linguísticos dentro da sala de aulas, uma vez que os seus futuros alunos serão usuários da língua com contextos culturais distintos.

D2: Acho que, quando os estudantes se envolvem em identificar soluções dos problemas colocados na sala de aulas e vivenciados pelas comunidades por meio de ações de extensão e excursões eles estariam a desenvolver as capacidades necessárias para a vida profissional.

D3: Como docente acredito que com o conhecimento sobre a estrutura de língua, os estudantes podem expandir seus conhecimentos sobre a língua (vocabulário) fator importante na comunicação interpessoal.

³A fim de preservar a identidade dos participantes, os docentes entrevistados estão aqui nomeados como D1, D2 e D3. Os excertos apresentados são resultado da transcrição das entrevistas realizadas com os docentes.

Olhando para as respostas dos entrevistados, percebemos que trabalham, com os estudantes, as competências que expressam o saber prático (saber fazer), que advém do saber teórico (conhecimentos), que a pessoa alcança durante o processo educativo. Isto é, no contexto educativo, em que muitas vezes o indivíduo possui conhecimentos que depois se traduzem na exibição prática (competências/saber fazer).

As respostas dadas pelos entrevistados enquadram-se nas ideias de Santos (2001), que olha para a competência não apenas como conhecimento e aptidões para execução do trabalho (saber fazer), mas também como disposições, valores e particularidades do indivíduo ligadas ao desempenho do seu trabalho (querer fazer).

Considerações finais

O desenvolvimento da presente pesquisa, intitulada “Que competências se avaliam no Ensino Superior? Um estudo baseado em percepções de estudantes e docentes sobre algumas disciplinas na Universidade Púnguè”, ajudou-nos a compreender que falar da avaliação é falar de todo o sistema educacional, uma vez que a avaliação é um processo abrangente que envolve todas as atividades do estudante e do docente durante a sua interação no processo de ensino-aprendizagem.

Os dados colhidos por meio do questionário e da entrevista semiestruturada durante a pesquisa na UniPúnguè deixaram crer que o foco da avaliação na instituição em estudo são os dois componentes: o conhecimento (saber teórico) e as competências (habilidades para realização do trabalho, isto é, saber fazer e querer fazer).

A evidência dessa conclusão é que 52% dos estudantes inquiridos disseram que os docentes avaliam a capacidade de expressão e argumentação, e por sua vez os docentes entrevistados expressaram que avaliam a capacidade dissertativa, as competências e o nível de conhecimento adquirido pelos estudantes. No mesmo diapasão, validamos a segunda hipótese, segundo a qual a avaliação em algumas disciplinas na UniPúnguè é baseada simultaneamente em conhecimentos e competências.

Resumidamente, em resposta à questão “Que competências se avaliam no Ensino Superior?”, concluímos que a avaliação do desempenho do estudante deve incidir sobre dados atinentes ao domínio dos conteúdos do curso e das competências profissionais e ao

desenvolvimento de habilidades do pensamento. Isso está em concordância com Mariani (2007), que salienta, para o caso do Ensino Superior, que a essência da avaliação deve estar concentrada no desenvolvimento de habilidades ditas “superiores”, tais como análise, síntese e julgamento ou crítica.

Referências

AFONSO, Manuel; AGOSTINHO, Simão. *Metodologia de avaliação no contexto escolar*. Luand: INIDE, 2005.

ALVARES, Lillian Maria Araújo de Rezende; BATISTA, Fábio Ferreira. *Ciência da informação e gestão do conhecimento: a convergência a partir da sociedade da informação*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO, 8., 2007, Salvador. *Anais [...]*. [S. l.: s. n.], 2007.

BARROS, Talma B. *Avaliação na educação superior: produção da proposta de avaliação da aprendizagem*. São Paulo: Imprensa Universitária, 2010.

BRANDÃO, Hugo P.; GUIMARÃES, Tomás de A. *Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo?* *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 8-15, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-75902001000100002>.

BRASILEIRO, Ada M. M.; SOUTO, Sara R. de A. *Avaliação no Ensino Superior: um estudo exploratório sobre as percepções e emoções dos alunos*. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, Cidade, n. 4, p. 472-479, 2018. DOI: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2017v18n4p472-479>.

CANASTRA, Fernando; HAANSTRA, Frans; VILANCULOS, Martins. *Manual de Investigação Científica da Universidade Católica de Moçambique*. 2. ed. Beira: Copyright, 2015.

COSTA, Aurea. Quatro questões sobre a noção de competências na formação de professores: o caso brasileiro. *Revista de Educação*, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 95-106, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100008>.

CURY, Helena Noronha. *Aprendizagem em cálculo: uma experiência com avaliação formativa*. In: CONGRESSO NACIONAL DE MATEMÁTICA APLICADA COMPUTACIONAL, Santo Amaro, 2005. *Anais [...]*. Santo Amaro: SBMAC, 2005.

FREITAS, Ernani C.; PRODANOV, Cleber C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. [S. l.]: Feevale, 2013.

GONÇALVES, Wesley Antonio et al. *Confrontando o conceito de competências pela sua diversidade e*

aplicação: um olhar entre a teoria e a prática. Pretexto, Belo Horizonte, v. 18, n. 4, p. 114-128, out./dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.21714/pretexto.v18i4.2722>.

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

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 26. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LEITÃO, Inês A. *Os diferentes tipos de avaliação: avaliação formativa e avaliação sumativa*. 2013. 82 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2013.

LIVESEY, Chris. *Cambridge International AS and A Level Sociology Coursebook*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

MARIANI, V. A. *Trabalhando com alunos: subsídios e sugestões*. 120. ed. São Paulo: Revista Universitária, 2007.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy M. *et al.* Processos avaliativos e o desenvolvimento de competências. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA, 7., 2010, Braga. *Actas [...]*. Braga: Universidade do Minho, 2010. p. 2947-2964.

MENDES, Maria L. F. Avaliação contínua na prática pedagógica. In: GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2010. p. 2-14.

MONTEIRO, Márcio de O. Crítica às práticas de avaliação nas redes públicas de ensino. *Revista Transformar*, Rio de Janeiro, p. 30-42, 2015.

OLIVEIRA, D. S. de; OLIVEIRA, P. C. F. de. *Os três tipos de avaliação: formativa, somativa e contínua, como podem ser úteis no desenvolvimento do aluno na área de exatas no ensino superior*. 2020. Disponível em: www.amazonlivejournal.com. Acesso em: 8 abr. 2024.

OLIVEIRA, Juliana D. de; PAIXÃO, Priscilla C. M. *Avaliação no Ensino Superior: modalidades, funções e instrumentos avaliativos no processo de ensino aprendizagem*. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA, 8., 2013, Maringá. *Anais [...]*. Maringá: CESUMAR, 2013. p. 1-8.

PILETTI, Claudino. *Didáctica Geral*. 23. ed. São Paulo: Ática, 2004.

RUAS, Roberto Lima. *Observações acerca do conceito, natureza e aplicação das competências nas empresas*. Porto Alegre: Mimeo, 2009.

SANTOS, Ana Cristina. *Gestão de conhecimento: análise e projecção de recursos humanos*. Cuba: Cujae, 2001.

SANTOS, Andréia Priscila. dos. Conhecimentos, habilidades e atitudes: o conceito de competência no trabalho e seu uso no sector público. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v. 62, n. 4, p. 369-386, 2011. DOI: <https://doi.org/10.21874/rsp.v62i4.78>.

SEMIDÃO, Rafael A. M. *Dados, informação e conhecimento enquanto elementos de compreensão do universo conceitual da ciência da informação: contribuições teóricas*. 2014. 198 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

UNIVERSIDADE PÚNGUÊ. *Regulamento Académico da Universidade Púnguê*. Chimoio: UniPúnguê, 2021.

SOBRE OS AUTORES

Calton Armindo Mahoche. Maior titulação: Mestre em Administração e Gestão Educacional; Instituição concedente da titulação: Universidade Católica de Moçambique (UCM); Ocupação e Instituição: Docente na Universidade Púnguê-Moçambique; Cargo: Director do Curso de Licenciatura em Administração e Gestão da Educação.

Contribuição de autoria: contribuiu na escolha do tema, redação, revisão da literatura, colheita e análise de dados.

Evaristo Domingos Uaila. Maior titulação: Doutor em Educação/Currículo; Instituição concedente da titulação: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP); Ocupação e instituição: Professor na Universidade Púnguê-Moçambique.

Contribuição de autoria: contribuiu na concepção de hipóteses, correções em cada parte do artigo e revisão geral.

NB: Os autores não possuem Currículo Lattes.

AUTODECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Durante a pesquisa não houve uso de ferramentas de Inteligência Artificial (IA).

Recebido em: 04.12.24

Aceito em: 28.11.25

Publicado em: 09.06.26