



Perseus

**Experiências de educação
integral nos PALOP e no
Brasil**

Everton Nery Carneiro
Ivaldo Marciano de França Lima

Organizadores



Períodos
REVISTA DE EDUCAÇÃO

Experiências de educação integral nos PALOP e no Brasil

Ivaldo Marciano de França Lima
Everton Nery Carneiro

Organizadores

Conselho Editorial

Abas Rezaey

Izabel Ferreira de Miranda

Ana Maria Brandão

Leides Barroso Azevedo Moura

Fernado Ribeiro Bessa

Luiz Fernando Bessa

Filipe Lins dos Santos

Manuel Carlos Silva

Flor de María Sánchez Aguirre

Renísia Cristina Garcia Filice

Isabel Menacho Vargas

Rosana Boullosa

Projeto Gráfico, editoração, capa

Editora Acadêmica Periodicojs

Idioma

Português

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E96 Experiências de educação integral nos PALOP e no Brasil / Ivaldo Marciano de França Lima, Everton Nery Carneiro – João Pessoa: Periodicojs editora, 2026.

E-book: il. color.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-6010-185-2

1. Educação. 2. Brasil. I. Lima, Ivaldo Marciano de França II. Carneiro, Everton Nery. . V. Título

CDD 370

Elaborada por Dayse de França Barbosa CRB 15-553

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: 370



Filipe Lins dos Santos
Presidente e Editor Sênior da Periodicojs

CNPJ: 39.865.437/0001-23

Rua Josias Lopes Braga, n. 437, Bancários, João Pessoa - PB - Brasil
website: www.periodicojs.com.br
instagram: [@periodicojs](https://www.instagram.com/periodicojs)



Capítulo

07

**EDUCAÇÃO INTEGRAL DO CORPO
DOCENTE COMO PRODUTO DA AUTO-
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UM OLHAR
ÀS EXPERIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE
PÚNGUÈ, MOÇAMBIQUE**

**Fernando Rafael Chongo, João Clemente de Souza Neto,
José Matias Alves**

EDUCAÇÃO INTEGRAL DO CORPO DOCENTE COMO PRODUTO DA AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UM OLHAR ÀS EXPERIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE PÚNGUÊ, MOÇAMBIQUE

Fernando Rafael Chongo¹
João Clemente de Souza Neto²
José Matias Alves³

Introdução

O controle da qualidade constitui o maior apanágio da instituição que tutela o ensino superior em Moçambique. Controla inclusivamente o cumprimento da auto-avaliação institucional para o desenvolvimento da qualidade total. As universidades, sejam públicas ou privadas, estão sob maior pressão política dado o fato de deverem garantir maior reconhecimento nacional e internacional em relação aos institutos e às escolas superiores. Uma universidade que almeja a qualidade total é inclusivamente engajada pela garantia da excelência na educação integral do seu corpo docente. O objetivo geral do estudo deste capítulo é de analisar o nível de adoção deliberada e estratégica de práticas de auto-avaliação institucional que estimulem a educação integral do corpo docente na Universidade Púnguê. Trata-se de uma pesquisa essencialmente bibliográfica, de enfoque qualitativo e marcada pela observação participante na Universidade Púnguê. A conclusão do estudo é de que sendo recém-criada, de dimensão menor e não devidamente capitalizada, a Universidade Púnguê tem estado a focar-se em encarar os processos avaliativos como uma obrigação,

1 Pós-doutorando em Educação pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil; Doutor em Inovação Educativa (Ciências da Educação) pela Universidade Católica de Moçambique; Professor Auxiliar na Faculdade de Educação da Universidade Púnguê, Moçambique; fernandochongo@yahoo.com

2 Pós-doutor e Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Professor e Pesquisador na Universidade Presbiteriana Mackenzie – Brasil. j.clemente@uol.com.br

3 Professor Associado e Membro do Centro de Estudos do Desenvolvimento Humano da Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Portugal. jalves@ucp.pt

e por essa razão ainda ignora possibilidades de adoção deliberada e estratégica de práticas de auto-avaliação institucional que estimulem a educação integral do corpo docente na Universidade Púnguè.

A universidade é um espaço social de construção de culturas através de atividades de ensino, pesquisa e extensão. As sociedades atuais procuram, em primeiro lugar, construir universidades que possam desempenhar a função de assessoria e de consultoria multissetorial em processos de desenvolvimento. Nessa sequência, a maior preocupação é que cada universidade seja um lugar de construção perene e rigorosa da excelência organizacional, de modo que a qualidade de seus serviços satisfaça realmente as necessidades de desenvolvimento nacional, continental e global (Chongo, Savaio; Zacarias, 2023).

As universidades que operam em Moçambique estão sob pressão política. O Conselho Nacional da Avaliação da Qualidade do Ensino Superior (CNAQ) tem estado a controlar o cumprimento de determinados requisitos que devem ser cumpridos pelas instituições de ensino superior e mormente pelas universidades, como condição para a sua acreditação prévia e regular. Ademais, é necessário que a reputação das universidades moçambicanas seja notável além-fronteiras. São, sobretudo, pressionadas a não estarem alheias aos preceitos estabelecidos direta ou indiretamente, ao nível global, com destaque no Processo de Bolonha (Laita, 2015).

A Universidade Púnguè (UniPúnguè), em termos de ciclo de vida organizacional, considera-se que esteja na fase de autoconstrução, pois tem estado a funcionar há cinco anos (2019-2024). No bojo das suas necessidades são notáveis os recursos financeiros, a construção de infra-estruturas, o incremento do universo de docentes, a garantia de um corpo docente qualificado com os níveis de doutoramento e mestrado, a concepção de documentos normativos em todas os seus setores, a inculcação de uma cultura de indissociabilidade da tríade ensino, pesquisa e extensão, entre várias outras necessidades típicas de uma organização que está no início do seu percurso.

Em finais de 2023 a UniPúnguè foi confrontada com o dever da auto-avaliação institucional e, posto isso, teve também que receber uma equipe do CNAQ para efeitos de avaliação externa, conforme rezam as normas. É importante referir que o CNAQ prescreve os seguintes

documentos: (i) Regulamento de procedimentos de auto-avaliação, avaliação externa e acreditação de cursos, programas e instituições de ensino superior, (ii) Manual de auto-avaliação de cursos e programas e, (iii) Guia de auto-avaliação de cursos e programas. Aliado a isso e num tom de réplica das normas do CNAQ, na UniPúnguè estão em uso três documentos normativos, designadamente a política de auto-avaliação e qualidade, o Manual de auto-avaliação da qualidade, bem como o Guia de auto-avaliação de cursos e programas.

O processo avaliativo baseou-se, portanto, em referentes previamente estabelecidos, que ignoram as condições atuais em que esta universidade se encontra. O CNAQ exige que haja cumprimento das normas estabelecidas sem exceção, tal como as cumprem as outras universidades, incluindo a Universidade Eduardo Mondlane (UEM), a primeira, mais antiga e desenvolvida universidade pública do país.

Face a esta situação, os pesquisadores formularam o problema de investigação: será que a Universidade Púnguè usa a auto-avaliação institucional, não apenas para cumprir com a sua obrigação, mas também de uma forma deliberada e estratégica que estimule a educação integral do seu corpo docente? O objetivo geral deste capítulo é de analisar o nível de adoção deliberada e estratégica da auto-avaliação institucional em prol da educação integral do corpo docente na Universidade Púnguè.

O presente artigo resulta duma pesquisa significativamente bibliográfica, de enfoque qualitativo, e de certa forma baseada na técnica de observação participante. A pesquisa é relevante porquanto estimula a Universidade Púnguè a tirar proveito de processos de auto-avaliação para o desenvolvimento da excelência. Releva também, tanto pela sua aplicabilidade noutras universidades moçambicanas e estrangeiras, quanto pelo arcabouço teórico que oferece para o estudo do ensino superior. Com efeito, o presente capítulo desperta a concepção dos gabinetes de avaliação da qualidade como vetores preponderantes de investigação e de recomendação de estratégias de autodesenvolvimento organizacional, profissional e integral no ensino superior.

Em termos de estrutura, o presente artigo subdivide-se em cinco partes principais. A primeira parte é a introdução, que envolve o problema de investigação, os objetivos e a justificativa. A segunda

parte é o corpo teórico, que faz algumas abordagens sobre o processo avaliativo e, particularmente sobre a auto-avaliação no ensino superior. Importa referir, por uma questão de respeito aos preceitos éticos, que a parte teórica deste estudo é um extrato da tese de doutoramento de um dos seus autores. A terceira parte é a metodologia, que descreve de forma sintetizada os caminhos metodológicos usados no decurso do estudo. A quarta parte é a da apresentação, análise e discussão de dados. A quinta parte, por fim, é a das considerações finais.

Avaliação na educação escolar

A educação escolar, do nível primário ao terciário, tem sido desafiada a ser cada vez melhor. Por essa razão, tem estado a usar a avaliação como ferramenta da almejada melhoria. O conceito de avaliação é polissêmico e os seus significados foram sendo desenvolvidos ao longo de várias épocas, desde o século XVIII. Á propósito disso faz-se referência a quatro gerações de estudos sobre avaliação, que se notabilizaram no decurso da história da educação escolar (Lauriti, 2002; Cabrito, 2009; Alves, 2013), conforme vem na tabela abaixo:

Tabela: Gerações de estudos sobre avaliação na educação escolar

Gerações	Época	Finalidade	Papel do avaliador	Contexto histórico	Pensador
1ª: Geração da medida	1792-1930	Medir	Técnico	Emergências das ciências sociais	Thorndike
2ª: Geração da descrição	1930-1945	Descrever	Narrador	Emergência da avaliação de programas	Ralph W. Tyler
3ª: Geração do julgamento	1946-1972	Julgar	Juiz	Reconhecimento de duas faces da avaliação: descrição e julgamento	Stake / Scriven / Stufflebean
4ª: Geração da negociação	1973-2000	Chegar a consensos	Orquestrador de uma negociação	Influência do paradigma construtivista	Gyba / Lincon / Patton

Fonte: ALVES (2008; 2013)

As primeiras três gerações são aliadas à avaliação como um instrumento de gestão do processo de ensino-aprendizagem. A primeira geração faz referência a um momento histórico marcado pela revolução industrial. Nessa época era necessário garantir mão-de-obra barata e, para tal, os conhecimentos eram transmitidos e avaliados por meio de testes padronizados, que tinham sido desenvolvidos por Thorndike, nos Estados Unidos da América. Com efeito, a avaliação estava aliada à medição de conhecimentos com o intuito de verificação do rendimento escolar (Lauriti, 2002).

A segunda geração era focada nos objetivos. Esta geração, marcada pelo modelo de Ralph W. Tyler, entre 1930 e 1940, concebe a avaliação como um processo de determinação da congruência entre os objetivos estabelecidos num programa e as respectivas performances. Quando os objetivos previamente estabelecidos não coincidiram com os resultados logrados, notava-se logo a necessidade de tomada de uma série de decisões por parte dos professores, administradores ou desenvolvimentistas curriculares, e uma das medidas era a reformulação dos objetivos. Tratou-se de um modelo primeiramente vocacionado na avaliação da aprendizagem, e mais tarde serviu também para a avaliação de projetos, programas, currículos, entre outros objetos ao nível das instituições escolares (Guskey, 2000).

A terceira geração tratava de julgar, através de exercícios de descrição e medição. O sujeito era o avaliador e o aluno era simplesmente um objeto de avaliação. Esta geração tem a ver com o modelo de Stake, que atuou entre as décadas de 1960 à 1970, e que defendia que a avaliação devia ter em conta os antecedentes (objetivos, materiais e aptidões dos estudantes), as transações (interações entre professor e alunos na sala de aulas), bem como os resultados a médio prazo (aprendizagens formais e atitudes) (Lauriti, 2002). O modelo de Stake fazia a descrição e julgamento de programas educacionais, com o intuito de identificar os seus pontos fortes e fracos. Focava-se, tanto na avaliação das qualidades intrínsecas, que tinham a ver com o mérito, quanto na avaliação das qualidades extrínsecas de seus resultados, que tinham ver com a sua relevância (Lauriti, 2002).

Ademais, a terceira geração tem a ver com o modelo de Scriven, feita nos anos de 1970, cujo foco era o produto observado e não o produto intencionado (Guskey, 2000). Por fim, a terceira geração

é relacionada com o modelo de Stufflebean, que concebia a avaliação sendo um processo de delineamento, obtenção e proporção para o julgamento de decisões alternativas. Tratava-se de um modelo que visava avaliar: Contexto, Insumo, Processo e Produto, com a intenção de fornecer informações úteis e relevantes com vista a tomada de decisões de melhoria da qualidade de determinado programa educacional (Lauriti, 2002).

A quarta geração, diferentemente das anteriores, concebe o aluno como um dos sujeitos da avaliação. Baseia-se, pois, no paradigma construtivista, que por sinal ainda está atualmente em vigor. Trata-se de uma prática cujo traço distintivo é a negociação. Esta geração, representada por Gyba, Lincon e Patton, ganha mérito em dois aspectos. O primeiro é a incorporação de aspectos humanos, sociais, culturais e éticos, envolvidos na avaliação. O segundo aspecto é que: i) reúne as descrições de objetos, ii) relaciona as referidas descrições com os padrões de mérito e de valor, iii) compartilha as referidas informações e, (iv) faz a negociação das decisões. O termo negociação marca, portanto, a quarta geração de estudos sobre avaliação. Caracteriza, pois, a crítica dialógica no seguimento de critérios, procedimentos e recomendações. É o mesmo que motiva o agir comunicativo, que é a interação entre os sujeitos da avaliação (Lauriti, 2002).

A avaliação, na quarta geração, é associada ao termo empowerment, que significa potenciação, fortalecimento ou energização de competências, tendo-se em vista a instigação do autodesenvolvimento e do auto-aperfeiçoamento dos avaliados (Firme, 2000, citado em Lauriti, 2002). A preocupação do avaliador é o feedback ao longo do processo avaliativo, de modo a poder aperfeiçoar as suas atuações. O feedback pode ser em torno do mérito, que é relativo à sequência do trabalho, ao material utilizado, ao relacionamento, a procedimentos e a outros aspectos. Pode ser também em torno da relevância, que tem a ver com o impacto da sua metodologia. Ao feedback são inclusas as informações fornecidas aos docentes, relativas ao seu desempenho, acompanhadas por recomendações de melhoria. Aliado ao feedback relatado há necessidade de ações acrescidas, de promoção, desenvolvimento e garantia da melhoria da prática docente, que podem ser elogios, aconselhamentos, capacitações, como também expressões do agir comunicativo dos sujeitos de avaliação (Lauriti,

2002).

Na ótica da quarta geração, a avaliação deixa de ser vista como controle. Torna-se uma prática educacional compartilhada, iniciando na auto-avaliação, passando pela avaliação de pares e, desaguando na avaliação externa. Trata-se de um gênero de avaliação que busca uma multiplicidade de olhares, tendo em vista a aprendizagem e o desenvolvimento. Concebe, com efeito, o avaliador como um exímio comunicador e facilitador (Chongo, 2019).

Nos dias que correm o debate sobre avaliação parece continuar ainda a girar em torno da sua polissemia e ainda não descartou por completo os significados das gerações passadas. É contestável a concepção da avaliação como mensuração, por ser apegada a uma visão positivista. A prática de avaliação é processual e de observação de uma dada realidade educativa, baseada em atividades de análise, compreensão e melhoria, com vista a uma constante melhoria da sua qualidade política e pública. Esta visão subjetivista é muito mais imprescindível no contexto em que a avaliação é realizada no seio das instituições educativas, para a promoção da identidade e da alteridade (Alves, 2013; Angst; Alves, 2017).

A avaliação em educação, é um processo reflexivo de delimitação, obtenção e fornecimento de informações cuja utilidade influencia na tomada de certas decisões. Um processo de avaliação pressupõe a prescrição de uma norma ou referente. É nessa base que se faz a observação de uma determinada realidade ou referido, tendo-se em vista a aferição da sua articulação com a norma previamente estabelecida. O juízo da avaliação é, portanto, o julgamento desse confronto entre os juízos de prescrição e de observação (Hadji, 2003).

A avaliação é um juízo de valor, ou melhor, análise e atribuição de uma certa significação, a um determinado objeto de investigação ou referido, decorrente da sua relação com determinados critérios que constituem o referente. Depreende-se de que o processo de avaliação tem sido desafiado pelas dinâmicas sociais, que geram constantes necessidades de mudanças. Assim, o elemento central do processo de avaliação é a referencialização, que é a construção contínua e reflexiva do referente, de modo que se tenha nele um meio de trabalho que esteja devidamente atualizado (Rodrigues, 2012).

A avaliação é tida, assim, como a atribuição de um valor

a um determinado objeto, resultante da sua interpretação, isto é, da comparação dos seus respectivos dados com os de um determinado modelo (Alarcão; Tavares, 2003). Embora o mérito e o valor sejam atributos incontornáveis de qualidade, chama-se atenção ao fato de que o que mais importa numa avaliação formativa não é o julgamento ou rotulagem do objeto visado, mas sim a sua descrição (Davok, 2007). É com base na descrição das características de um referido objeto que se obtém indicadores que permitem inferir conhecimentos resultantes da sua interpretação e significação (Bardin, 1995).

A avaliação aliada à educação é atualmente um processo que se interessa não apenas pela compreensão da realidade, mas também pela sua transformação. Em função disso, adota a potencialidade formativa tendo em vista reforçar a competência individual, grupal e institucional (Sobrinho, 2008). À vista disso, “a avaliação busca a melhoria da instituição e dos processos de gestão no seu interior por meio da humanização do trabalho académico” (Oliveira et al, 2006, p. 78). Mais ainda, “esse acto de avaliar, de compreender a qualidade em educação, só faz sentido se tiver um objectivo formativo, se contribuir para encontrar problemas e sugerir possíveis respostas adequadas a cada situação particular” (Cabrito, 2009, p. 10). Por conseguinte, a avaliação é um processo iterativo de análise de um determinado objeto real, ou referido, com base num determinado ideal, ou referente, sendo decorrente daí a negociação de uma proposta de tomada de certas medidas de melhoria do seu valor e utilidade (Lauriti, 2002).

Avaliação é a forma usada pelas instituições de ensino superior para a certificação da sua qualidade académica (Davok, 2007). Baseiam-se, para o efeito, na seguinte convicção:

Avaliar pode ser a acção que dará impulso às mudanças. Com o conhecimento de si e o olhar lúcido aos entornos locais, regionais e internacionais, talvez não se alcance o patamar de excelência imaginado, mas talvez se alcance a utopia de uma universidade de grande qualidade educativa, técnica e eticamente inserida no seu tempo e no seu espaço (Leite, 2005, p. 29).

A qualidade total, entretanto, é o nível de satisfação que um determinado serviço de ensino superior chega a alcançar aos seus

respectivos públicos, sendo de destacar os estudantes, as entidades empregadoras e a sociedade em geral (Gueorguiev, 2006). Nesta ordem de ideias, a qualidade total é o resultado do bem servir o que é bom e útil, de forma multidimensional, tendo-se em vista a satisfação de todas as entidades que concorrem de forma significativa para a existência da instituição de ensino superior (Sallis, 2002; Moreira, 2010). Assim, fica bem claro que a qualidade total é relativa aos padrões estabelecidos ao nível institucional, e que a elevação dos seus patamares é condicionada pelo carácter inovador, participativo e democrático da avaliação interna (Leite, 2005). Nos dias que correm é imprescindível definir a avaliação, tendo em conta a sua multiplicidade de funções no contexto educativo. Aliado a isso, assevera-se o seguinte:

A avaliação na universidade pode ter dois enfoques básicos: o primeiro, e mais conhecido, é a avaliação do processo de ensino e aprendizagem. O segundo é a avaliação institucional, que contribui para o autoconhecimento institucional, porque fornece informações para os processos decisórios por meio de análise dos processos académicos, do funcionamento e estrutura organizacional e administrativa, dos cursos, dos projectos e programas (Sanches, 2009, p. 19).

O presente trabalho debruça-se sobre a avaliação institucional, partindo do princípio de que ela constitui uma realização imprescindível numa instituição de ensino superior (Sobrinho, 2008). Ademais, dado o fato deste tipo de avaliação ter as suas subdivisões, designadamente auto-avaliação ou avaliação interna e avaliação externa, importa realçar que o presente trabalho é especificamente focado na avaliação externa.

Perspectivas e propósitos da avaliação institucional no ensino superior

A avaliação do ensino superior integra essencialmente três perspectivas. Trata-se de práticas de auto-avaliação, de avaliação interna, bem como de avaliação externa. A avaliação do ensino superior

é feita tendo em vista um propósito fundamental, que é desenvolvimento e garantia de qualidade (Sobrinho, 2008). Na sequência das suas atividades, uma instituição de ensino superior apostada na excelência e tem sempre uma preocupação pela introspecção. É nessa base que faz um exercício permanente de detectar e corrigir anomalias, em prol de aquisição de bons resultados. A esse exercício designa-se auto-avaliação (Afonso, 2014).

Certos contextos de auto-avaliação pendem mais para a hétéro do que para a auto e, sendo assim, acabam sendo heteroavaliações realizadas pelos respectivos governos. Há que referir casos críticos, em que o governo constitui o quadro de referências a ser usado ao nível institucional. No exercício das suas funções, algumas instituições são obrigadas a recorrerem a determinados instrumentos para o cumprimento de procedimentos, bem como a utilizarem determinados dados em suas auto-avaliações. Trata-se de comandos, à distância, de auto-avaliação e, como tal é retirado o real sentido do prefixo auto. É importante referir que o conceito de auto, além de dar o significado de uma avaliação a si mesmo e sobre si mesmo, refere-se de forma enfática a uma avaliação realizada em conjunto, na instituição e pela instituição, numa lógica de intersubjetividade, tendo em vista a melhoria das atividades educativas, para o benefício próprio. Nesses contextos inadequados de cumprimento de uma obrigação, a auto-avaliação é vista como um processo de recolha e distribuição de informações, com a obrigação do autoconhecimento, auto-regulação e de mudança. Contrariamente a isso, a auto-avaliação define-se como sendo um processo consciente e deliberado de análise participativa de processos e atos educativos, focado na melhoria e, sobretudo, num processo de transformação, tendo como referência a visão, missão, valores e objetivos institucionais (Tarrasêca, 2016).

O termo auto-avaliação deriva do latim e é referente a ações internas de reflexão e crítica pela qualidade (Barbito; Angst, 2016). Auto-avaliação, ou avaliação interna, é um processo de autoconhecimento institucional em que seus agentes repensam constantemente em torno de sua visão, missão, valores e práticas, à procura de melhores caminhos. Trata-se, portanto de um processo de auto-retrato em prol da qualidade de objetos educativos tais como currículo, docentes, estudantes, entre vários outros (Sanches, 2009).

Embora requeira formas complexas de procedimento, a auto-avaliação é um processo que para além de ser autocrítico é criativo e renovador, dado o fato de prender-se em análises e sínteses das várias dimensões ao nível de uma dada instituição. Por via disso a auto-avaliação constitui um insumo no processo de gestão organizacional. Ajuda na planificação, mediante o fornecimento de dados em atos de diagnóstico de necessidades e, ajuda também na execução, no processo de tomada de decisões (Fonton, 2008).

Há três razões fundamentais que justificam o processo deliberado da auto-avaliação institucional no ensino superior. A primeira razão é a melhoria do desempenho organizacional e profissional. A auto-avaliação facilita, pois, a identificação e solução de problemas de várias ordens, de que são passíveis as instituições e os docentes de ensino superior. A segunda razão fundamental que justifica a prática da auto-avaliação no ensino superior é o fato de ser um instrumento de marketing. Quando é antecedida de um maior engajamento em termos de desempenho organizacional e profissional, seus resultados tornam-se um fator de atração de apoios por parte de entidades governamentais e privados. Além disso, torna-se uma estratégia de atração da procura por novos ingressos. A terceira razão tem a ver com a estratégia de gestão da pressão política, decorrente da avaliação externa. A auto-avaliação, quando implementada na instituição e pela instituição, ajuda, pois, a antecipar na eliminação dos pontos fracos, bem como a transformar as ameaças em oportunidades de autodesenvolvimento. Com efeito, a auto-avaliação releva pelo fato de poder ser uma plataforma de autoconhecimento e de criação do desenvolvimento organizacional e profissional (Afonso, 2014). Em última análise, a auto-avaliação é um instrumento de gestão para a transformação em prol da excelência organizacional, numa instituição de ensino superior. Assim, uma instituição cuja cultura é de permanentes exercícios de auto-avaliação tem o benefício de ganhar a relevância científica e social (Fonton, 2008).

A auto-avaliação é sinónima da avaliação interna. Esta última é feita também a nível institucional, visando a sua emancipação (Verhine; Freitas, 2010). Contudo, embora decorra de iniciativas organizacionais, a avaliação interna tem como ponto de exclusividade o fato de recorrer e ser executada por agentes externos. A preocupação

dos gestores das instituições educativas com a questão da qualidade é expressa por iniciativas de solicitação de agentes externos para a realização da avaliação interna, aquela que já não é a auto-avaliação, mas também, ainda não é avaliação externa (Sobrinho, 2008; Simões, 2000; Ferreira et al, 2017). A justificação da avaliação interna tem a ver com a concepção de que a qualidade é relativa e tipicamente relacionada com o seu respectivo padrão que é definido a nível institucional. Aliado a isso, defende-se que a elevação dos padrões de qualidade é decorrente da avaliação e, para tal, esta deve ser inovadora, interna, participativa e democrática (Leite, 2005).

A questão da qualidade de ensino superior é tão relevante que mais do que ser da inteira e exclusiva responsabilidade de cada instituição, mexe sobremaneira com as sensibilidades estatais. Nesses termos, é de praxe que os governos dos países se preocupem com a avaliação dos seus sistemas educativos. Servem-se, pois, de práticas avaliativas externas para o conhecimento do desempenho das mesmas e, em função disso, tomam decisões, que podem ser de reforço da qualidade ou, de manutenção da mesma, nos casos em que se mostra ótima (Tarrasêca, 2016). A avaliação externa, que sucede a auto-avaliação e a avaliação interna, embora seja conhecida pelo seu carácter de prestação de contas, integra implicitamente a componente formativa, tendo como fim último a acreditação nacional e internacional das instituições de ensino superior. Significa que ela abre espaço, tanto para explicações e justificações por parte dos gestores institucionais, quanto para ponderações e aconselhamentos por parte dos guardiões das políticas educativas nacionais e internacionais. Aliás, partindo do princípio de que uma organização é sempre caracterizada por forças, oportunidades, fraquezas e ameaças, o momento da avaliação constitui uma ocasião oportuna para a justificação de certos fracassos (Afonso, 2014).

Em função disso, é passível de crítica a tendência da avaliação externa em exigir uma correspondência perfeita e incontestável entre as referências e as realidades avaliadas nas instituições (Cappelletti, 2015). Com efeito, o processo de avaliação no ensino superior comporta essencialmente três perspectivas, designadamente a inspectiva, que é avaliação externa, a formativa, que comporta a auto-avaliação e, a de consultoria, que é a avaliação interna. Estas complementam-se e têm

em vista a garantia da melhoria constante da qualidade no seio das instituições educativas em geral e particularmente nas instituições de ensino superior.

Dimensões e modelos da autoavaliação institucional no ensino superior

A autoavaliação institucional é multidimensional. Na dimensão das disciplinas, estas podem ser auto avaliadas por alunos, egressos, docentes e gestores. Na dimensão dos cursos podem atuar como avaliadores os docentes, os consultores, os pares da comunidade académica ou entidades comunitárias, departamentos, os da gestão universitária. Na ótica de Freitas (s/d) a auto-avaliação institucional é feita em três dimensões. A primeira é a organização institucional, cujas categorias contemplam o plano de desenvolvimento institucional, o projeto pedagógico e a articulação das atividades académicas. A segunda dimensão é do corpo docente, que integra a formação académica e profissional, as condições de trabalho, bem como o desempenho académico e profissional. Por fim, a terceira dimensão é das instalações, que além das gerais contemplam os laboratórios, as bibliotecas e as especiais. Conforme se pode constatar, trata-se de dimensões interdependentes.

Por sua vez, Leite (2005) defende que a avaliação na área da educação comporta duas dimensões, designadamente a avaliação educacional e a avaliação institucional. Diz que a avaliação educacional é a que se preocupa com a aprendizagem individual ou grupal e, por via disso, preocupa-se também com o desempenho individual ou grupal. As avaliações de currículo, ensino e de cursos são, na sua ótica algumas das modalidades desta dimensão de avaliação. Quanto à avaliação institucional, Leite (2005) diz ser de políticas públicas, dedicada à avaliação da instituição num todo. No nosso entender, a auto-avaliação institucional é de caráter integral e comporta três grandes dimensões. A primeira é a autoavaliação académica, relativa à cursos e programa. A segunda, que no contexto moçambicano tem sido designada por auto-avaliação institucional, é no nosso entender designada auto-avaliação administrativa. Por fim, a terceira é a dimensão relativa a autoavaliação de questões transversais.

No que diz respeito aos modelos de auto-avaliação institucional, é de destacar três. O primeiro é o modelo básico compreensivo, que trata da avaliação de todos os aspectos educacionais tendo como base a visão, missão e os objetivos da instituição. O segundo é o modelo compreensivo com ênfase, que é para os casos em que se queira dar ênfase a determinados objetos de avaliação. Perante situações em que a IES já tiver sido acreditada, pode usar o modelo de tópicos selecionados de modo a aprimorá-los. Pode também usar o terceiro modelo, que é o modelo colaborativo, convidando agências nacionais ou internacionais para uma avaliação interna. Este modelo tem a ver com a solicitação de agentes externos para o reforço dos processos avaliativos internos, antes ou depois da chegada dos avaliadores externo (Verhine; Freitas, 2010).

Educação integral do corpo docente: um olhar para às experiências da Universidade Púnguè, Moçambique

A Universidade Púnguè foi criada recentemente. À vista disso é indubitável que ela esteja enfrentando enormes desafios em termos de preenchimento de uma série de requisitos de modo a lograr ganhar uma boa reputação na arena nacional e internacional. Um dos seus maiores desafios tem a ver com a garantia do poder financeiro. Trata-se de uma universidade cujo universo não tem passado de 6.000 estudantes por ano. Ademais, estima-se que seja bastante baixa a percentagem dos estudantes que pagam propinas mensais, designadamente os do período pós-laboral e os do ensino à distância. A isto tudo acresce-se o fato de que anualmente está a reduzir o valor do Orçamento Geral do Estado que sido alocado às instituições públicas de ensino superior. Esta gama de fatores tem propiciado significativamente o poder financeiro da Universidade Púnguè, que é basicamente decorrente das receitas fiscais e da arrecadação de receitas próprias. Decorre, portanto, do seu perfil financeiro o seu poder indesejável de auto-sustentabilidade.

Entretanto, não obstante o seu perfil, em termos de obrigações ela é tratada de forma igualitária. Entre as suas obrigações destaca-se a realização regular de processos de avaliação institucional, mormente a auto-avaliação e a avaliação externa, tanto de cursos e programas,

quanto institucional. Nessa sequência, atualmente tem estado a cumprir com os processos de avaliação e acreditação prévia dos seus cursos. É aconselhável que a Universidade Púnguè se desdobre em tomar os processos obrigatórios de auto-avaliação institucional não como meras obrigações. Que os transforme, deliberada e estrategicamente em magnas oportunidades de engajamento pelo crescimento em várias perspectivas. Um exercício sistemático, contínuo e profissionalmente rigoroso de auto-avaliação constitui, pois, uma estratégia de auto-superação, de marketing e de superação da pressão política (Afonso, 2014). Que olhe para isso como um investimento que é passível de trazer retorno.

O investimento em atos de consultoria para a melhoria das práticas de auto-avaliações constitui umas das estratégias de aprendizagem universitária em busca da excelência organizacional. A excelência universitária requer que sejam primeiramente de excelência os seus respectivos processos de auto-avaliação da qualidade total (Verhine; Freitas, 2010). Requer inclusivamente a auto-avaliação da qualidade de educação integral dos docentes, numa altura em que ambientes de ensino superior em Moçambique têm sido infestados por atos de assédio sexual e de corrupção. Estudantes e dirigentes da Universidade Púnguè, mormente a Magnífica Reitora, têm feito referência a docentes com atitudes que não se compadecem com a sua digna profissão. Ativa ou passivamente envolvem-se em cobranças ilícitas de valores monetários, ou em negociações de favores sexuais em troca de atribuições de aproveitamentos pedagógicos positivos. Alguns deles têm-se mostrado incorrigíveis, com foco no seu egocentrismo.

Na Universidade Púnguè há, por conseguinte, indícios de que em certa medida ela é consideravelmente caracterizada por alguns docentes que são integralmente mal-educados. Os referidos docentes, embora sejam escolarizados, são desprovidos de educação para a colaboração ativa em prol da coesão social. Ignoram o espírito de cidadania e desdobram-se em alcançar objetivos humanamente funestos (Chongo; Souza Neto, 2024).

O investimento na educação integral é imprescindível no contexto universitário. Propicia o desenvolvimento de docentes integralmente competentes, capazes de garantir segurança aos elos mais fracos em processos de ensino-aprendizagem. A educação

integral constitui, assim, uma estratégia imprescindível de promoção da dignidade humana (Chongo; Siteo, 2023). Processos avaliativos que sejam inclusivamente orientados para a melhoria da qualidade de educação integral geram ambientes organizacionais humanizados e humanizantes. Uma organização focada na educação integral torna-se concomitantemente educada e educadora, ou melhor, torna-se competente e consultora (Chongo, Savaio; Zacarias, 2023).

No âmbito da sua responsabilidade social a Universidade Púnguè pode buscar alguma abertura de espaço e daí ousar tornar-se gradualmente um instituição consultora de processos de auto-avaliação, as instituições de ensino superior. No estágio de crescimento e de certa maturidade de uma universidade, atividades como consultoria e assessoria em questões ligadas a suas áreas de atuação passam a constituir um dos seus traços distintivos (Alves; Roldão, 2015; Chongo, Savaio; Zacarias, 2023). A consultoria de instituições congêneres constitui um estratégico ponto de partida para lograr o domínio da consultoria interna. Ademais, atividades excelentes de consultoria para a melhoria da qualidade total no ensino superior podem constituir uma fonte de arrecadação de recursos financeiros de que tanto necessita a Universidade Púnguè.

No âmbito das suas estratégias de aprendizagem, uma universidade que almeja a excelência, tal como a Universidade Púnguè, abre-se para ser um objeto de análise e consultoria por parte das suas congêneres mais apreciáveis, mormente no que concerne a auto-avaliação (Verhine; Freitas, 2010).

Considerações finais

A conclusão do estudo que resultou neste artigo é de que sendo recém-criada, de dimensão menor e não devidamente capitalizada, a Universidade Púnguè tem estado a focar-se exclusivamente em encarar os processos avaliativos como uma obrigação. Ainda ignora, por conseguinte, possibilidades de adoção deliberada e estratégica de práticas de auto-avaliação institucional que estimulem inclusivamente a educação integral do seu corpo docente.

Assim, recomenda-se ao Gabinete de Avaliação e Qualidade, da Universidade Púnguè, para que promova reflexões organizacionais

de busca de estratégias de garantia de recursos para lograr não apenas o cumprimento da legislação, mas também e sobretudo ações significativamente investigativas. Esta unidade orgânica constitui uma ponte de ligação entre a base e o topo da universidade, pelo que tem a tarefa de promover uma plataforma inteligente de comunicação para o desenvolvimento organizacional integral (Lauriti, 2002). Recomenda-se, também, ao Conselho Universitário da Universidade Púnguè, para que conceba políticas internas com que se possa lograr o poder concomitantemente financeiro, o autoconhecimento, a auto-sustentabilidade e a potenciação de comunidades externas. Que veja a situação em que a universidade se encontra como uma oportunidade de pensar e planificar-se estrategicamente para a construção redobrada de forças com que se possa superar eventuais fraquezas. Há que aprovar um plano estratégico de 10 anos para a gestão da qualidade total.

É de recomendar, por fim, ao Ministério que tutela o ensino superior em Moçambique, para que faça uma reflexão empática sobre a situação controversa por que passam as universidades emergentes e em vias de crescimento. Pode ser que necessitem de momentos de bonança, nos seus primeiros 10 anos, através da isenção das taxas de avaliação externas de modo a provarem terem-nas usado em atividades de potenciação organizacional. Aliás, seria ótimo se, na sua fase inicial, as universidades emergentes se retroalimentassem das mais consolidadas. Há, com efeito, que classificar as universidades, basicamente em emergentes e consolidadas. Nessa ótica há, também, que fazer com que as emergentes se possam sentir num processo de verdadeira potenciação. Assuma-se, acima de tudo, que as universidades emergentes expressem, através das suas áreas de aruação, a necessidade de garantir a energização do estado moçambicano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Elias. Avaliação Externa, Auto-avaliação e Planos de Melhoria. Texto inédito. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação. Bragança, Portugal, 2014.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. 2ª Edição. Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem.

Coimbra, Portugal: Almedina, 2003.

Alves, M. Avaliação de Desempenho e Supervisão Pedagógica. Texto inédito. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro, Departamento de Educação. Aveiro, Portugal, 2013.

ALVES, José; ROLDÃO, Maria (Coordenação). Escolas e Consultorias: Percursos de desenvolvimento. Porto: Universidade Católica Editora. 2015.

AMADO, João. (Coordenação). Manual de Investigação Qualitativa em Educação. 2.ed. Coimbra: Coimbra University Press, 2014.

ANGST, Felipe. & ALVES, José. Acções de Auto-avaliação e seus Efeitos para Melhoria da Qualidade no Ensino Superior. Em A. Barbosa, A. Ibraimo, M. Laita, & I. Mussagy. (Coordenadores). Desafios da Educação: Leituras Actuais. Nampula, Moçambique: Década de Palavras, 2017, p. 245-263.

ANGST, Felipe. Auto-avaliação de Qualidade do Ensino Superior na Universidade Católica de Moçambique: Um estudo de caso. Texto inédito. Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia. Porto, Portugal, 2017.

BARBITO, Albertina. & ANGST, Felipe. Auto-avaliação da Qualidade numa Unidade Básica da Universidade Católica de Moçambique. Revista Electrónica de Investigação e Desenvolvimento, vol 1, n 7, 2016.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, 2013.

CABRITO, Belmiro. Avaliar a qualidade em Educação: Avaliar a

qualidade em Educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? Cad. Cedes, Campinas, 29, 78, p. 178-200, maio/ago. 2009.

CAPPELETTI, Isabel. Os Conflitos na Relação Avaliação e Qualidade de Educação. Educar em Revista. Curitiba, Brasil. Edição Especial. 1, 93-107, 2015.

CHONGO, Fernando; SOUZA NETO, João. Pedagogia Social e Saberes Locais: estratégias da Universidade Púnguè. Revista Educação Popular, Uberlândia, Edição Especial, p. 282-399, 2024.

CHONGO, Fernando. Auto-avaliação institucional e desempenho pedagógico dos docentes no ensino superior em Moçambique: estudo de caso. Texto inédito. Tese de doutoramento. Nampula: Universidade Católica de Moçambique. 2019.

CHONGO, Fernando; SITOIE, Bento. Missões de educação integral e acções de emancipação local: uma inovação na Igreja Presbiteriana de Moçambique. Revista Africa(s), Vol. 10, nº 19, p. 49-75, 2023.

CHONGO, Fernando; SAVAIO, Severino; ZACARIAS, Álvaro. Integração local da Universidade e activismo no desenvolvimento comunitário: Análise das percepções dos gestores do Município de Gondola. In NHALEVILO, Emília., RASO, Edson., JOÃO, Afonso; MUZIME, Félix. Universidade crescendo com a comunidade. Maputo: Edi-Line Editores Lda, p. 27-44. 2023.

DAVOK, Delsi. Qualidade em Educação. Revista Avaliação, Campinas. São Paulo, Brasil, vol. 12, n. 3, p. 505 – 513, 2007.

FERREIRA, Alberto; MENDES, Ângelo; MARTINS, Vera. A UCM e o Contexto Internacional: Breve Reflexão. In: BARBOSA, Adérito., IBRAIMO, Mahomed., LAITA, Martins; MUSSAGY, Ibraimo. (Coordenadores). Desafios da Educação: Leituras Actuais. Nampula, Moçambique: Década de Palavras, 2017, p. 15-56.

FONTON, Elias. Procedimentos para a Auto-avaliação dos Cursos

Universitários Segundo a percepção de Docentes, Discentes e Técnicos Administrativos. Universidade Estadual Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes. Rio de Janeiro, Brasil, 2008.

FREITAS, André. A auto-avaliação de IES: Uma Importante Contribuição para a Gestão Educacional. Revista Iberiamericana de Educación.

GUEORGIEV, Tzvetelin. Quality Management in Higher Education, 2006.

GUSKEY, Thomas. Does it make a difference? Evaluating Professional Development. Educational Leadership. 59(6), p. 45-51, 2000.

HADJI, Charles. Avaliação, Regras do Jogo: Das Intenções aos Instrumentos. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003.

KARSENTI, Thierry; SAVOIE-ZAJC, Lorraine. La recherche en éducation: étapes et approches. 4e édition revue et mise à jour. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 2018.

LAMBERT, Mike. Practical research Methods in Education: An early researcher's critical guide. London: Routledge, 2019.

LAURITI, Nádia. A Comunicação na Avaliação de Desempenho no Ensino Superior. Eccos Revista Científica. Centro Universitário Novo, 4, 001, 111-130, 2002.

LEITE, Denise. Reformas Universitárias: Avaliação Institucional Participativa. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Vozes, 2005.

MOREIRA, Luís. O Desempenho Docente e a Construção da Qualidade no Ensino Superior: um modelo para a acção. Texto inédito. Tese de doutoramento. Universidade de São Tiago de Compostela, Faculdade de Ciências da Educação, 2010.

RODRIGUES, Pedro. Avaliação Curricular. Em ESTRELA, Albano;

NÓVOA, António. (Orgs). Avaliação em Educação: Novas Perspectivas. Porto, Portugal: Porto Editora.

SALLIS, Edward. (2002). Total quality management in Education. 3rd Edition. Sterling VA: Kogan Page, 2002.

SIMÕES, Gonçalo. Avaliação do Desempenho Docente: Contributos para uma Análise Crítica. Lisboa, Portugal: Texto Editora, 2000.

SANCHES, R. Avaliação Institucional. Curitiba, Brasil: IESDE, 2009.

SOBRINHO, José. Avaliação da Educação Superior: Avanços e Riscos. Eccos-Revista Científica, São Paulo, n. ESPECIAL, p. 67-93, 2009.

TARRASÊCA, Manuela. Auto-avaliação, Avaliação Externa... Afinal para que serve a Avaliação das Escolas? Revista Cad. Cede. Campinas, 36, 99, 155-174, 2016.

VERHINE, Robert; FREITAS, António. Avaliação da Educação Superior: Modalidades e Tendências no Cenário Internacional. Revista Ensino Superior Unicamp, 2010.