

O *feedback* na avaliação dos trabalhos acadêmicos dos alunos no ensino superior em Nampula

Manuel Sozinho *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-6953-6829>

Mahomed Ibraimo Nazir **

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-9198-9544>

Louise Lima ***

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-3042-8097>

Resumo: Este relatório de pesquisa qualitativa objetiva analisar o modo como os professores dão o *feedback* na avaliação dos trabalhos acadêmicos dos alunos no ensino superior: o caso da universidade X em Nampula. O modo como os professores praticam o *feedback* aos trabalhos acadêmicos dos alunos na avaliação é o que constitui problema da presente pesquisa. Tratando-se de uma pesquisa exploratória ela se sustenta pela teoria de base sócio-interacionista, conciliada com a contrastiva. Participaram da pesquisa dezesseis professores, trinta alunos, três membros de direção, um chefe de departamento e três coordenadores de cursos, por meio de entrevistas semiestruturada com perguntas abertas com o objetivo de levar os inquiridos a se exprimirem e discorrer sobre o tema livremente e análise de documentos pessoais, que era para ver as ocorrências in loco. Recorreu-se à análise de conteúdo para o tratamento dos dados. Os principais resultados da pesquisa mostram que alguns entrevistados pensam que o objetivo do *feedback* é o de apenas atribuir notas para o aluno passar de classe ou reprovar, por conta disso, os professores riscam no trabalho do aluno, circundam, deixam em branco e sobre põem os pontos de interrogações sem texto explicativo ao que não interessa. No entanto, quase maior parte ousou destacar com veemência que o *feedback* tem como objetivo descrever tudo quanto constitui lacunas ou excessos e que retira a cientificidade e a qualidade desejada ao trabalho do aluno.

Palavras-chave: Feedback; Trabalhos do Aluno; Avaliação; Professores

Feedback in the assessment of students' academic work in higher education in Nampula

Abstract: This qualitative research report aims to analyze the way in which professors provide feedback in the evaluation of students' academic work in higher education: the case of the X University in Nampula. The way in which teachers practice the feedback to the students' academic work in the assessment is what constitutes the problem of the present research. As it is an

* Doutorando em Inovação Educativa. Mestre em Educação/Ensino de Português. Especialista em Língua Portuguesa e Literaturas de Expressão Portuguesa. Licenciado em Ensino de Português. Bacharel em Ensino de Português. Professor Superior de Metodologia de Comunicação no Departamento de Línguas na Academia Militar "Marechal Samora Machel" (Nampula-Moçambique). E-mail: manuelsozinho81@gmail.com

** Docente da Universidade Católica de Moçambique, Coordenador do Departamento de Educação, Nampula. E-mail: mibraimo@ucm.ac.mz

*** Formadora de Professores, Consultora em Educação, Docente no Ensino Superior e Professora de Matemática, é Doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCE) pela Universidade do Porto (UP), é Mestre em Ensino da Matemática (PEMAT) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Licenciada em Matemática também pela UFRJ. Desenvolve trabalho de docência, consultoria e formação nas áreas da autonomia e flexibilidade curricular, metodologias ativas, organização e gestão do trabalho em contexto de inovação pedagógica, didática da matemática e avaliação. E-mail: louiselima@fpce.up.pt

exploratory research, it is supported by the socio-interactionist theory, reconciled with the contrastive one. Sixteen professors, thirty students, three board members, a department head and three course coordinators participated in the research, through semi-structured interviews with open questions with the aim of getting respondents to express themselves and discuss the topic freely and analysis. Of personal documents, which was to see the occurrences on the spot. Content analysis was used to process the data. The main results of the research show that some interviewees think that the purpose of feedback is just to assign grades for the student to pass the class or fail, because of this, teachers cross out the student's work, circle, leave blank and over place the question marks without explanatory text to what does not matter. However, almost most of them dared to emphasize vehemently that the objective of the feedback is to describe everything that constitutes gaps or excesses and that removes the scientificity and the desired quality of the student's work.

Keywords: Feedback; Student Work; Assessment; Teachers

Maoni katika tathmini ya kazi za masomo za wanafunzi katika elimu ya juu Nampula.

Lingua kiswahili

Muhtasari: Ripoti hii ya utafiti wa ubora inalenga kuchanganua jinsi maprofesa wanavyotoa maoni katika tathmini ya kazi ya kitaaluma ya wanafunzi katika elimu ya juu: kisa cha chuo kikuu cha X huko Nampula. Namna walimu wanavyofanyia mazoezi mrejesho wa kazi ya kitaaluma ya wanafunzi katika tathmini ndiyo inayojumuisha tatizo la utafiti huu. Kwa vile ni utafiti wa kiuchunguzi, unaungwa mkono na nadharia ya msingi wa mwingiliano wa kijamii, unaopatanishwa na utofautishaji. Maprofesa kumi na sita, wanafunzi thelathini, wajumbe watatu wa bodi, mkuu wa idara na waratibu watatu wa kozi walishiriki katika utafiti, kupitia mahojiano ya nusu muundo na maswali ya wazi kwa lengo la kupata wahojiwa kujieleza na kujadili mada kwa uhuru na uchambuzi wa hati za kibinafsi. , ambayo ilikuwa ni kuona matukio papo hapo. Uchambuzi wa maudhui ulitumika kuchakata data. Matokeo makuu ya utafiti yanaonesha kuwa baadhi ya waliohojiwa wanafikiri kuwa lengo la mrejesho ni kumpa mwanafunzi alama za kufaulu au kufeli, kwa sababu hiyo, walimu huchambua kazi ya mwanafunzi, mduara, kuacha wazi na kumweka juu. alama za kuuliza bila maandishi ya maelezo kwa kile kisichojali. Hata hivyo, karibu wengi wao walithubutu kusisitiza kwa nguvu kwamba lengo la maoni ni kueleza kila kitu ambacho kinajumuisha mapungufu au ziada na kinachoondoa sayansi na ubora unaohitajika wa kazi ya mwanafunzi.

Maneno muhimu: Maoni; Kazi Ya Wanafunzi; Tathmini; Walimu.

Considerações iniciais

No cômputo geral, a didática do ensino moderno é, principalmente, guiada pela inovação educativa, caracterizada pela produção de novos conhecimentos. Procura ser inovadora e produzir um valor acrescentado para o corpo de conhecimento, conforme certificam os estudos de Ruas (2017). Em paralelo a estes estudos, Lopes e Silva (2012) desenvolveram um trabalho do qual resulta que toda a produção de conhecimento, por parte do aluno, tem de ser acompanhada de uma avaliação formativa, repleta de um *feedback* como elemento chave para a condução dos alunos para as aprendizagens. Estes estudos justificam que o *feedback* é uma espécie de retro-informação resultante de um trabalho do processo da avaliação que todo o professor tem de considerar em suas práticas docentes. Em contrapartida, Sozinho (2017), num exercício de observação às

aulas, e revisão linguística das Monografias, para além de leituras de documentos pessoais, na universidade anfitriã do presente estudo, concluiu que os professores mostram-se abnegados ou indiferentes em avaliar os trabalhos dos alunos procurando ajuda-los a aprenderem mais/melhor.

Diante dessa realidade, o presente artigo, através de uma abordagem predominantemente qualitativa, apoiada em entrevista semi-estruturada, faz uma reflexão sobre o *feedback* que os mesmos deviam merecer, ainda que se trata do ensino superior. O estudo importa porque almeja ver o ensino a se tornar, cada vez mais, aberto, livre, autônomo e ajustado às necessidades dos alunos. Seu propósito é o analisar o modo como os professores dão o *feedback* na avaliação dos trabalhos acadêmicos dos alunos, buscando identificar se procuram compreender as dificuldades que enfrentam na sua aprendizagem, averiguar se aproveitam os erros dos alunos para alavancar a sua aprendizagem, reconhecer como os orientam para as aprendizagens, aferir o sentimento dos entrevistados sobre o *feedback* no processo de ensino-aprendizagem, particularmente na avaliação.

Conforme foi referido, o *feedback* é uma área de conhecimento importantíssima vinculada à condução de alunos para a melhoria de suas aprendizagens. Trata-se de uma temática que se prende com a utilização de distintas metodologias que devem promover mudanças a partir das dificuldades que enfrentam no seu dia-a-dia. Em função do exposto, constitui prioridade aspectos do desenvolvimento da competência acadêmica no processo de avaliação dos trabalhos dos alunos, isto é, através da sua articulação, são avaliados, os alunos, com vista a orientá-los a produzirem melhores trabalhos acadêmicos, capazes de transmitir a intenção de comunicação subjacente e adequada as esferas de circulação, da qual brota o texto a produzir, sendo ela a relevância desta investigação.

A sua efetivação, caracteriza-se ainda, por distintos momentos que vão desde o trabalho de campo à redação do presente texto. A maior perspectiva é dar um contributo, conforme referenciado num dos objetivos específicos, que busque alavancar as atividades docentes e a melhoria de relações entre professor e aluno no processo avaliativo, para além da própria estratégia de avaliação a usar pelo professor, com o propósito de se melhorar a qualidade das produções dos alunos e a redução das dificuldades que estes enfrentam em suas produções acadêmicas, que constituem objeto de debate de todos os dias, por se figurarem problemáticas e merecedoras de uma

intervenção pedagógica resultante de um esforço aturado, com vista a responder a pergunta da presente investigação.

Em vista, os estudos de Lopes e Silva (2012) aludem que o *feedback* é uma das componentes primordiais que o professor precisa instalar em sua pessoa e dominar para fazer valer em todas as suas atividades avaliativas, as quais devem ser predominantemente formativas com impacto positivo nas aprendizagens dos alunos. Enquanto isso, a experiência mostra que a prática do *feedback* na avaliação não tem sido uma tarefa fácil, sobretudo no ensino superior em que muitos professores nunca param para pensar no que fazem, nem no que fazer para que as dificuldades que seus alunos enfrentam sejam minimizadas ou superadas.

Assim, a prática da avaliação, sobretudo formativa, pode ser uma das formas mais eficientes de controlar comportamentos, atitudes e crenças dos alunos, face ao desenvolvimento de competências de aprendizagem, conforme defende Postic (1995). Seguidamente, ao lado deste autor, Correia e Fonseca (2008) amparam a afirmação segundo a qual as dificuldades de aprendizagem dos alunos, só são superadas, com base num trabalho contínuo e adorado, caracterizado por uma avaliação formativa vincada por um *feedback* descritivo e, acima de tudo, positivo e não destrutivo.

O autor mostra que um *feedback* é positivo, se este for explicativo. Em outras palavras, depende do modo como ele é orientado ou articulado, conforme os seus mecanismos de inclusão ou exclusão. Dando prosseguimento a análise de Romão (1998) considera a avaliação, sobretudo formativa, como ferramenta principal para a orientação das aprendizagens, devendo ser dialética e diagnóstica. Buscando entender o processo de avaliar, compreende-se, logo, que a avaliação é uma das práticas de investigação que ajuda na identificação das dificuldades dos alunos e não somente como elemento de classificação. Por isso, ela tem de ser vista como elemento que capitaliza o aluno, a ser o centro das aprendizagens.

À semelhança a esta análise, os estudos de Laita (2015) referem que nos finais de 2009 e princípios de 2010 algumas instituições de ensino superior em Moçambique iniciaram com os trabalhos de estruturação e mudanças para conformar a organização da avaliação, seus currículos, seus métodos e suas políticas, através das exigências impostas pela Lei nº 27/2009, de 29 de Setembro, que copia alguns aspectos do modelo do Processo Educativo de Bolonha, segundo o qual, o aluno é o centro das aprendizagens e, em consequência disso, deve-se promover a seu favor, um conjunto de práticas que lhe possam ajudar a adquirir competências desejáveis. Essa lei garante que

é através dessas práticas de que resultam implicações significativas nos métodos de ensino-aprendizagem. Em termos estruturais, o artigo ostenta, para além desta parte, o resumo, o estado da arte, parte empírica, resultados da pesquisa, considerações finais e as respectivas referências.

1. Os procedimentos de avaliação

Os estudos de Laita (2015) apontam que os procedimentos de avaliação procuram o seu ajustamento aos objetivos e técnicas de ensino no espectro de mudanças. As reflexões deste autor consagram, ainda, que a avaliação deve espelhar uma característica formativa, integral e integradora. Devendo, sim, deixar de ser, predominantemente sumativo e assumir um carácter mais formativo e contínuo. Deve ainda, aferir um nível de desenvolvimento de competências, em cada estudante, individualmente, consoante às dificuldades que este mostrar. Nesses termos, a avaliação deve caracterizar-se por um *feedback descritivo*, para além de métodos diversificados ao serviço das características dos estudantes e dos conteúdos, visando melhorar ou promover a qualidade de ensino, tal como defende Esteves (2007).

Para a promoção da qualidade de ensino, sobretudo no subsistema de ensino superior, as universidades impõem que as avaliações sejam diversificadas, para além de focar aspectos de desenvolvimento de competências e aplicação (Mendes, 2005). Congruente a este autor, os estudos de Laita (2015) confirmam que no subsistema de ensino ao nível do mundo, a qualidade está por detrás de todo o movimento reformista das décadas em decurso. Enfatizando o seu posicionamento, o autor afirma que as alterações ou mudanças são feitas com o objetivo de trazer melhores resultados. Por essa razão, os sistemas educativos, tanto de América Latina, quanto de África, se inspiram no modelo do Processo Educativo de Bolonha para criar suas próprias leis para a melhoria da qualidade do seu ensino superior.

Assim, Júnior e Vieira (2002) alinha-se às reflexões de Laita (2015) ao defender que a qualidade de ensino é um dos principais fatores que leva as universidades a se estruturarem ao nível institucional, com o objetivo de se internacionalizar e, os seus formandos são analisados em função de suas mudanças comportamentais (nível de reflexão, organização do pensamento, ordenação de ideias, capacidades de sequenciar resoluções, entre outros aspectos, mediante programas de desenvolvimento profissional, colocados aos professores, como desafio à dinâmica de transformação integral do indivíduo ou cidadãos).

No contexto do exposto acima, Laita (2015) sublinha que ao reestruturar seus currículos, com base em lei que se inspira no modelo do Processo Educativo de Bolonha, as universidades, sobretudo moçambicanas, pretendem se tornar mais competitivas, com vista a conseguir mais estudantes, tanto nacionais, quanto estrangeiros, ainda que a concorrência para o seu ingresso tende a aumentar consideravelmente. Enquanto isso, o mesmo atesta que, alguns analistas mostram-se críticos em relação ao conteúdo sobre as mudanças curriculares que se identificam aos modelos do Processo de Bolonha, introduzidas através da Lei nº 27/2009, de 29 de Setembro (lei do ensino superior em Moçambique). Para eles, as mudanças não são ajustadas a um país como Moçambique, devido aos altos níveis de pobreza e escassez de recursos financeiros para a aquisição de alguns meios didáticos para auxiliar a aprendizagem, comparados com os do espaço europeu, para além de encurtamento dos períodos de formação e que a excessiva autonomia conferida ao aluno não é coerente com a qualidade de educação do nível pré-universitário em Moçambique, visto que este não prepara o estudante para o efeito (Laita, 2015).

Em contrapartida, com o advento da globalização nenhuma nação deve estar alheia às mudanças que ocorrem nos sistemas educativos, desde que se façam tendo em conta os contextos específicos de cada nação. Com base nesta perspectiva, o quadro normativo moçambicano introduziu algumas alterações que fazem parte da lista de preocupação do governo, através da referida Lei nº 27/2009 de 29 de Setembro, comprometida com a qualidade de ensino. Sendo nesse contexto que se pode ponderar que o Processo de Bolonha constituiu uma alavanca oportuna para as reformas curriculares do ensino superior em Moçambique, o qual lhe confere qualidade de padrões internacionais (Laita, 2015).

Ainda assim, o autor considera que, com a adequação curricular moçambicana do ensino superior aos modelos de Processo de Bolonha, os métodos e tipos de avaliação foram, igualmente, ajustados para nova realidade caracterizada com a preocupação de desenvolvimento de competências, capacidades de resolução de problemas e aprendizagens ao longo da vida, para além da autonomia e independência. Contudo, no entender do autor, os docentes enfrentam dificuldades de aplicar os métodos de avaliação considerados ideais para o paradigma de avaliação formativa enfatizado no padrão curricular que Moçambique transporta do Processo Educativo de Bolonha. Com mais destaque, refere o autor que os docentes têm falhado na qualidade do *feedback* a aprovisionar aos trabalhos académicos dos alunos. Fenômeno que também foi

identificado nas observação às aulas e análise de documentos pessoais dos alunos no processo de recolhe de dados na universidade X, para a produção da Dissertação de Mestrado de Sozinho (2017). Nessa conjuntura, pretende-se, com esta pesquisa, responder a questão “De que modo os professores da Universidade X em Nampula, dão o *feedback* na avaliação dos trabalhos acadêmicos dos alunos no ensino superior?”

Em função das constatações que levantam esta questão e face à atualidade da problemática, Fernandes (2007) lamenta acerca da realidade da avaliação que, tal como se referiu nas considerações iniciais, maior parte dos professores desenvolve com uma certa fraqueza ou pouco força integradora do *feedback* no processamento da avaliação no ensino-aprendizagem. Tal realidade prova, portanto, que maior parte das atuais práticas educativas funcionam em detrimento de uma orientação cuidada dos alunos no que concerne ao que não sabem e que precisam e devem saber, assim como compreender as suas dificuldades, ajudando-os a superá-las. Tanto os estudos de Fernandes (2007), quanto os de Sozinho (2017), ambos referem, portanto, que a realidade em análise mostra-se discrepante aos princípios da avaliação para as aprendizagens, recomendável para uma educação construtivista e de sucesso.

2. O *feedback* no processamento da avaliação

Sendo a avaliação para as aprendizagens uma prática valiosa, indispensável e peça central no sistema escolar, ela serve para descrever os conhecimentos, atitudes ou aptidões que os alunos se apropriam a partir de orientações precisas do professor (Fernandes (2008). Todavia, desde a metade do século XIX, nem todo o processo educativo é conduzido com uma única realidade. Havendo, pois, segundo Santos e Pinto (2018), muitas modalidades, de acordo com as intenções e objetivos a alcançar, conforme se pode conferir: a avaliação enquanto medida, caracterizando-se por quantificação dos resultados, embora não se refira o respectivo instrumento, nem a unidade de medição; a avaliação como o juízo avaliativo, a que se usa para dizer quem sabe ou não sabe; a avaliação como descrição, a qual procura relatar padrões de pontos fortes e fracos manifestados no processo de execução de tarefa, os quais ditam o alcance ou não dos objetivos não só educacionais, mas principalmente da aprendizagem; Nesta última modalidade, a avaliação é vista como integradora do *feedback*, o qual ajuda os alunos a desenvolver suas aprendizagens, por privilegiar aspectos formativos, melhoria e regulação das aprendizagens. Com base nesta visão, os autores consideram a avaliação, portanto, como um processo de vai e vem, ou seja, de seleção, produção de informação e

de exposição de evidências, entre que o aluno produz em resposta à orientação do professor que respeita determinados modelos.

No processo de avaliação, o *feedback* conduz um conjunto de ações, com vista a ajudar o aluno a desenvolver suas capacidades que, quando mobilizadas melhoram as aprendizagens. Nesse contexto, no ato de avaliação das aprendizagens dos alunos, Fernandes (2005), exorta a não se devolver trabalho do aluno sem comentários descritivos que vão dar o ponto de situação ao aluno sobre a sua aprendizagem.

Assim, de acordo com o autor, o *feedback* tem de conduzir qualquer ação para o aluno desenvolver o seu campo de conhecimento, com vista a melhorar a sua aprendizagem, visto se trata de um recurso fundamental na modalidade educacional, que auxilia ao professor na orientação do processo de ensino-aprendizagem feito com propriedade, sobretudo na avaliação dos trabalhos académicos.

Orientar o ensino com propriedade e focado na aprendizagem efetiva do aluno, pressupõe levar a cabo a mediação do saber. Daí, a necessidade de mais do que descrever as práticas dos professores, sublinhar em que ajuda o *feedback*, em que momento da aprendizagem tem de ocorrer, por que privilegiá-lo e de que forma se deve dar aos trabalhos académicos dos alunos. Sendo com base nesses aspectos que o presente trabalho procura contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no ensino superior.

3. Metodologia da pesquisa

Trata-se de um estudo exploratório, baseado no paradigma fenomenológico-interpretativo. Assim, ocupar-se no processo de investigação qualitativa com uma trajetória a mover-se de constatações de ocorrências factuais e discrepantes às teorias ao campo, ao texto e, do texto ao leitor. O método qualitativo, de acordo com Aires (2015), é o que se recomenda nos estudos das ciências de educação. Caracterizou-se por um processo reflexivo e complexo que pautou por duas persuasões como a científica que procurou definir e descrever a natureza da realidade social na universidade em questão e, epistemológica que, por seu turno, procurou determinar e orientar o modo de captar e compreender a realidade em estudo. Privilegiou também a interação entre o investigador com o campo no ato de recolha dos dados, assim como os membros do estudo que foram responsáveis pela produção do conhecimento que se pretendia.

Durante o trabalho de campo, assim como decomposição dos resultados, procurou-se interpretar as declarações dos entrevistados e atribuir significados, mediante à análise

de conteúdo que foi a técnica de tratamento dos resultados da pesquisa. Neste estudo procurou-se compreender as intenções e significações, crenças, opiniões, percepções, representações, perspectivas, concepções que os entrevistados foram prestando, em jeito de respostas, às perguntas da entrevista. Tratando-se de uma abordagem qualitativa seu maior interesse foi o processo em si e ao significado das interpretações. No que tange a opção metodológica, ela baseia-se, para além de natureza fenomenológica e interpretativa ora apontada, em estudo de caso. O estudo visa introduzir modificações, ou seja, inovações nos padrões de ensino por via avaliação, sobretudo, na componente do *feedback*.

A universidade X está sediada na cidade de Nampula e ministra vários cursos em diferentes áreas de saber. A aprendizagem dos alunos é orientada por vários professores, entre eles, uns sem e outros com a componente psicopedagógica. Para além da componente pedagógica, a universidade desempenha ainda outras atividades como: pesquisa extensão, apoio a comunidade, ajuda humanitária, entre outras, em função dos seus objetivos, visão e missão constantes dos seus estatutos. O seu corpo docente é constituído, por uma minoria com o grau de PhD, uma maioria de Mestres e ainda um número considerável de camada jovem e iniciantes com o nível de Licenciatura,

Sendo dezoito cursos ministrados em sete Departamentos de Ensino, interessou para este estudo, apenas um (Departamento de CEJ) que adentra uma especialidade com três cursos. Com vista a responder as entrevistas, o estudo teve como participantes 5% professores, (33,33%) de alunos do 2º Ano do Curso (AL); 0,31% membros de Direção Científica; 0,31% membros de Direção Pedagógica e 0,31% membros da Reitoria, todos da mesma Universidade. Partindo do número total dos participantes da pesquisa, (80,36 %) são homens e (19,64%) são mulheres. Importa sublinhar ainda que uma parte dos informantes docentes foi escolhida obedecendo à certos critérios como por exemplo, a experiência na docência, oportunidade de contacto com as produções académicas dos alunos e função a desempenhar no seio da organização do processo de ensino-aprendizagem na Universidade.

3.1. Entrevista semi-estruturada

Na operacionalização deste estudo recorreu-se à entrevista semi-estruturada para a recolha dos dados, através da comunicação entre pesquisador e os entrevistados. Através desta técnica descreveu-se os sentimentos dos entrevistados, assim como compreender a conduta de alguns sobre a maneira como percebem e interpretam as

práticas de *feedback*, assim como o seu potencial na avaliação dos trabalhos acadêmicos dos alunos. A escolha da entrevista semi-estruturada foi pela sua natureza de não tornar presa a expressão do entrevistado e por oferecer a vantagem de desenvolver a conversa entre o pesquisador e os entrevistados, fazendo com que estes discorram livremente sobre o tema em estudo, salientando o que eles achavam relevante sobre o objeto em análise. Por questões éticas, foram contactados os entrevistados com uma antecedência e explicados sobre a importância da sua contribuição no estudo.

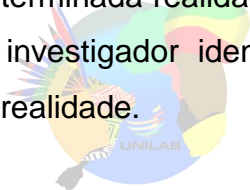
Com os alunos privilegiou-se as entrevistas grupais, através da interação explícita grupal, que era para produzir dados que seriam menos acessíveis fora do contexto da interação. Com esta modalidade procurou-se todo o conjunto das significações específicas do grupo sobre o foco da discussão. O objetivo central na aposta dessa modalidade foi o de apreender as opiniões e representações simbólicas associadas às práticas do *feedback* aos trabalhos dos alunos no ensino superior e transformar posições individuais em grupais. Afonso (2014) investigou sobre a modalidade de entrevista grupal e constatou que ela torna a informação segura, confidente e afastada de distorção. Sendo isso que também motivou a escolha dessa técnica, pelo pesquisador do presente estudo.

No que concerne à análise e interpretação dos dados cumpre sublinhar que se deduzir e induzir, de forma lógica, todo o processo de investigação conduzido através das entrevistas. Com base nesta atividade, extraiu-se as respectivas generalizações. Para o tratamento dos dados recorreu-se a análise de conteúdo, conforme ficou referido anteriormente, com o objetivo de obter informações, através da descrição do teor dos depoimentos dos entrevistados. Posto isso, procurou-se distinguir a (explicação) da (interpretação). A explicação ajudou analisar os dados acerca do modo como os professores da Universidade X em Nampula dão o *feedback* na avaliação dos trabalhos acadêmicos dos alunos no ensino superior, na orientação das aprendizagens e, sobre o que condiciona o fenómeno. A interpretação ajudou ao pesquisador a perceber o significado das respostas, dadas às perguntas de pesquisa e expôs o significado dos dados apresentados para a discussão. Procurou-se ajustar as técnicas ao objetivo da investigação.

De modo a produzir resultados replicáveis, os dados beneficiaram-se de codificação e agrupamento em categorias, com vista a classificá-los, e clarificá-los de forma precisa. Para a concretização da presente pesquisa, observou-se três momentos da análise de conteúdo: o de seleção dos documentos e definição do corpus de análise, assim como formulação dos seus objetivos; o de transformação dos dados brutos e seu

agrupamento em unidades de registro e da inferência e interpretação dos dados colhidos através do trabalho de campo, em função da sua significação. Com a utilização desta técnica, procurava-se exteriorizar, da melhor forma, o fundo das informações recolhidas a partir dos informantes. Bardin (2016) estudou assuntos relacionados com os momentos de investigação e os seus estudos ponderaram que é sempre bom obedecer, no mínimo, três momentos na efetivação de uma pesquisa.

Tendo em vista que a preocupação primordial da presente pesquisa foi a de construir uma visão apoiada em opiniões consensuais dos entrevistados, pautou-se pelo Método Delphi. A utilização deste método justifica-se por querer fazer contacto conversacional com os especialistas, recorrendo às entrevistas, às quais se procurou colocar em evidência convergências e divergências das opiniões dos entrevistados, assim como destacar unanimidades. Antunes (2014) refere que este método oferece uma perícia, na procura da realidade, através do trabalho de campo. O qual se processa por interrogação de especialistas com a ajuda das entrevistas, a fim de evidenciar convergências e consensos das ideias. Já Gil (2008) explica que a pesquisa parte de uma lacuna no conhecimento de uma determinada realidade e, toda a ciência tem o seu ponto de partida nos problemas que o investigador identifica, como discrepância entre as expectativas e o que se observa na realidade.



4. Percepção sobre o *feedback* na orientação das avaliações

Os resultados foram analisados e interpretados com o objetivo de concretizar sua intenção comunicativa. Para o efeito, a partir das questões que se seguem, obteve-se vários resultados que ajudaram a perceber as motivações, as implicações, entre outros fatores das práticas do *feedback* nos moldes em que ocorre.

Procurando compreender o que os professores, alunos e membros de direção entendem sobre o *feedback* no processo de avaliação, formulou-se a questão “Que ideia tem sobre o *feedback* no processo de avaliação?” Em resposta a esta questão, maior número dos professores entrevistados afirmou que o *feedback* é uma estratégia que os professores usam para estimular a aprendizagem do aluno (RP1); (RP16); (RP8); enquanto isso, “*dar feedback é sobretudo orientar e dar rumo ao aluno na sua aprendizagem para melhor aprender*” (RP3); (RP14) e (RP7); no entanto, “*na prática, o professor trabalha em vão, porque os alunos de hoje não estão preocupados com a aprendizagem*” (RP5); mas também, muitos professores não sabem ou então, ignoram as

técnicas sobre como se emite um *feedback* descritivo que alavanca a aprendizagem dos alunos” (RP12), (RP1) e (RP4).

Respondendo a mesma questão maior parte dos alunos convergem suas declarações, ao afirmar que “o *feedback* no processo de avaliação constitui o meio pelo qual os professores utilizam para analisar o seu nível do aprendizado” (GD1); além do exposto, “segue-se também a atribuição da nota” (GD2); constitui ainda “a retro-informação sobre o trabalho do aluno” (GD5); contudo, “precisando tempo suficiente para o professor emití-lo, para além de ler e compreender bem o trabalho dos alunos a avaliar” (GD3). O membro de direcção entende que se trata de informação que o professor tem de aprovisionar aos trabalhos dos alunos desenhando as melhores estratégias que acha que lhe vão ajudar a levar o aluno para as melhores aprendizagens.

Os excertos abaixo testemunham que no entendimento dos alunos o *feedback* é uma forma de dar aos alunos a retro-informação sobre o seu trabalho e é muito importante para aluno e professor. Só a minoria é que percebe que o *feedback* constitui um instrumento valioso para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos porque permite identificar a capacidade dos alunos naquele momento, bem como o estágio do desenvolvimento das suas aprendizagens, para a partir de dele, identificar o que é necessário fazer para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Analisando as declarações dos entrevistados, percebe-se que, o *feedback* é uma informação e descritiva detalhada, produzida pelo professor, em reacção à produção de trabalhos dos alunos, devendo descrever, em princípio, sobre sua qualidade. Tem como função, atualizar aos alunos sobre êxitos e pontos a melhorar da sua aprendizagem. Ajuda ao professor a orientar ao aluno pelo seu aprendizado, a partir do seu estágio atual. Sem o *feedback* a dar pelo professor, o aluno pode, então, enfrentar certas dificuldades de progressão. O que significa que exige do professor que sempre esteja presente na articulação do processo de ensino-aprendizagem, com vista a motivar o aluno pela sua aprendizagem. A esse respeito, Fernandes (2008) refere que o *feedback* tem de conduzir ou mobilizar um conjunto de ações que vão levar o aluno a desenvolver seu raciocínio, melhorando assim, suas competências, assim como aprendizagens, devendo, para o efeito, autoavaliar-se e autorregular-se.

Percebe-se ainda que, afinal, muitos professores têm noção sobre o *feedback*. Pois, as declarações da maioria vão ao encontro do que autores como Laita (2015) e Lopes e Silva (2012) afirmam em seus estudos que dar *feedback* ao trabalho do aluno, é emitir-lhe uma informação descritiva sobre o seu estágio atual, com o objetivo de, não só,

fazê-lo saber os resultados da sua aprendizagem (êxitos e fracassos), mas sobretudo, informar-lhe sobre o que fazer para sua melhor aprendizagem, o que portanto, não dão consideração. Sendo a minoria quem percebe o sentido e a importância que o *feedback* oferece e que constitui um instrumento valioso para o processo de ensino-aprendizagem, dado que permite identificar o estágio do desenvolvimento das aprendizagens, para além de contribuir para a sua melhoria. Assim, é de concordar com Fernandes (2008), ao referir que devolver trabalho do aluno em branco sem comentários descritivos e sugestivos para a melhoria arruína, desgasta e desmotiva os estudantes pelas aprendizagens. Analisando a reflexão dos professores e alunos, percebe-se que maior número dos entrevistados tem noção sobre o *feedback*, contudo, não procura cumprir com os seus princípios e obrigações docentes.

4.1 Articulação do *feedback* na orientação do aluno para as aprendizagens

Partindo da questão “Como é que os professores articulam o *feedback* na orientação dos alunos para as aprendizagens?” os entrevistados professores, quase a minoria, foram unânimes em afirmar que articulam o *feedback*, dando orientações sobre como efetivar o trabalho para que o aluno possa atingir a qualidade desejável (RP9). (RP12) e (RP6); todavia, a maioria diz que, na verdade, muitas vezes, nós como professores não articulamos o *feedback* na avaliação dos trabalhos dos alunos, com vista a leva-los para uma aprendizagem de sucesso (RP7); (RP11); (RP13); (RP14) e (RP15).

O posicionamento dos alunos sobre a questão é de que “maior parte dos professores se abstém de articular o *feedback*, o que lhes interessa é riscar o que não está correto e colocar certo onde lhes parece correcto” (GD1); isto é, “são poucos professores que descrevem o que o aluno deve fazer para melhorar o seu trabalho” (GD2); ainda assim, “quando se trata de um trabalho eletrónico o aluno só vê a pauta pendurada, com notas baixas ou altas, no entanto, sem *feedback* descritivo” (GD3); isso mostra que “parece muitos professores não sabem ou mesmo não dominam as ferramentas que facilitam a emissão do *feedback* sobre o determinados” (GD4) e (GD5).

Fazendo uma análise, a verdade pesa sobre as declarações da maioria, formada por professores, alunos e membro de direção, segundo a qual os professores não avaliam os trabalhos dos alunos, no sentido de leva-los a aprenderem melhor com ou a partir de suas dificuldades. Além disso, da análise dos documentos pessoais constou que, na verdade, são poucos, os professores que cuidam de alicerçar os alunos para as aprendizagens no ato de avaliação dos seus trabalhos. Tudo porque suas ações estão à

margem de promoção de uma educação ou ensino-aprendizagem de referência ou qualidade. Por analogia a essa análise, Freire (2009) estudou que há ações realizadas no ensino-aprendizagem que não desafiam mudanças relevantes, e que ignoram a aprendizagem dos alunos, através de construção do próprio conhecimento e desenvolvimento da autonomia intelectual, retirando, desta forma, o aluno, da posição central e de referência da ação de ensino-aprendizagem.

Quando se trata de, por exemplo, avaliação dos trabalhos que o professor recebe via eletrônica, os professores escusam-se de usar as novas tecnologias educativas, que segundo Moraes (1996) contribuem para a modernização do ensino, para além de facilitação de formação dos alunos, através de paradigmas da complexidade. Sustentando seu posicionamento, o autor refere que não é pela beleza dos programas que a educação passa a ser criativa, a ser chamada inovativa, mas sobretudo pela forma estratégica da sua orientação, ou seja, da modalidade de articulação do processo educativo.

4.2. Sentimento dos alunos, professores e outros membros da universidade sobre o *feedback* provisionado na avaliação dos trabalhos académicos

Tendo-se levantado a questão “Como é que os professores consideram as dificuldades e erros dos alunos na avaliação dos seus trabalhos académicos?” O objetivo desta questão era a de procurar perceber se os professores fazem o aproveitamento dos erros dos alunos para alavancar suas aprendizagens. Em resposta `a questão levantada percebeu-se que “maior parte dos professores usa os erros dos alunos para troça-los” (GD1); nesse contexto, “os erros constituem fonte de gargalhadas. Não é valorizada a avaliação formativa, a qual procura incorporar o *feed forward* e *feed up* no processo de ensino aprendizagem” (GD2); prática que mostra que “os professores não aproveitam as lacunas dos alunos para ensina-los a aprender melhor o que não sabem” (GD3); em consequência disso, “maior parte dos professores considera os erros dos alunos normal por isso não se interessa pela sua correção e só se preocupa com a atribuição da nota ao trabalho, sem critérios, isto é, distribuição da cotação em função das áreas abrangidas pela produção do trabalho” (GD4); em vista, “são, poucos professores que procuram participar do processo de construção do conhecimento dos seus alunos. Outrossim, maior número de professores diz que muitos alunos não gostam professores que lhes avaliam de modo a orienta-los ou obrigando-os a aprender, mas sim que avalia o que eles aprenderam” (GD5). “Eles só estão preocupados com a nota para passar de classe e não com a lapidação da sua mente, ou seja, a aprendizagem” Em contra partida, os (MDC,

MDP, MR, DCGL CDCEJ) foram unânimes em afirmar que os professores devem considerar as dificuldades e os erros dos alunos como um ponto de partida para novas aprendizagens para si e para os alunos.

Atentos às respostas dos alunos entrevistados, averigua-se que os grupos de discussão têm um sentimento tal que as suas dificuldades e os seus erros não são levados em consideração pelos professores, porque maior parte desses não se interessa pela sua aprendizagem efetiva, apenas atribui notas aos trabalhos para que o aluno possa passar de classe. Enquanto isso, constatou-se também que há casos em que os professores fazem observação, com vista a ajudar os alunos a melhorar seus trabalhos. Em contrapartida, alguns alunos não se preocupam em seguir as orientações dadas.

Como se pode analisar, tanto os professores, quanto os alunos, poucos se interessam pelo processo de construção de conhecimento. Confere-se ainda nesta análise, que qualquer professor que atribui uma tarefa ao aluno, é sua responsabilidade avalia-la em todos os aspectos necessário, desde o conteúdo, organização, seleção vocabular, enquadramento lógico, apresentações sintáticas, assim como aspectos semânticos. Neste estudo, entende-se por erros, o conjunto de todos os desvios semânticos, sintáticos, grafias gramaticais, assim como ortográficas, para além dos aspectos desajustados ao próprio conteúdo e estrutura, podendo recorrer, se necessário, determinadas técnicas que facilitam a aprendizagem. A respeito da análise em questão, é de concordar com Pacheco (1996), ao afirmar que avaliar envolve processos técnicos que auxiliam ao professor a operar mudanças nas aprendizagens dos avaliados.

4.3. O professor e a compreensão das dificuldades dos alunos

Nesta subsecção pretendia-se apurar se os professores buscam compreender as dificuldades dos alunos no processo da avaliação dos seus trabalhos académicos. Com vista a dar aval a este propósito, formulou-se a pergunta “De que modo os professores compreendem as dificuldades dos alunos?” Em resposta a esta interrogação, os entrevistados professores referiram que “a compreensão das dificuldades dos alunos pode-se entender de diferentes formas. Pois, há compreender do ponto de vista do jeito como o aluno falhou, e perceber o que ele quis dizer. Mas também há que depois de identificadas as dificuldades, encontrar um meio-termo de, junto com os alunos tentar percebê-las, causas que as originam, e técnicas a recorrer para tentar solucioná-las. (DCF).

Assim, indo mais para o concreto os entrevistados foram unânimes em afirmar que “muitos professores não fazem das suas práticas, um mecanismo ou arma de recrutamento dos alunos para a melhoria de suas aprendizagens (C/DCEJ). Em contrapartida, o professor, tanto na formação, como em seminários pedagógicos, o é convidado a adotar um comprometimento que convida os seus alunos a saberem o que lhes dificulta” (DC); nesse sentido, “as dificuldades que os alunos apresentam sobre a não compreensão de tarefas que o professor atribui, pode-se considerar como matérias-primas úteis para trabalhar suas competências de aprendizagens (MRU); ainda mais, “os erros que os alunos cometem na produção de seus trabalhos acadêmicos, também constituem elementos fundamentais para o professor identificar as dificuldades que aqueles encaram (DCGP).

As respostas dos entrevistados alunos também mostram que os professores devem se procurar em explorar todas as atividades realizadas pelos alunos (GD1). Nesse sentido, eles precisam de dar acompanhamento a cada passo do percurso da aprendizagem dos alunos, com recurso à avaliação para as aprendizagens ou formativa (GD2) e (GD4); e, só assim é que poderão levar os alunos à uma aprendizagem efetiva, eficaz e eficiente (GD3) e (GD5). Procurando perceber as declarações dos entrevistados, compreende-se que os professores não procuram trabalhar as dificuldades dos alunos. O que mais lhes interessa é o cumprimento dos planos curriculares. Fato que leva a deixar, cada vez mais, às mesmas escadas.

Sobre a avaliação formativa que se propõe incorporar na análise dos trabalhos dos alunos, autores como Estrela e Nóvoa (1999) defendem que a avaliação formativa caracteriza-se por um *feedback* descritivo, o qual ajuda ao professor a identificar todo o conjunto de lacunas dos seus alunos. De seguida, leva o aluno a potenciar a sua autorregulação da aprendizagem. Enquanto isso, Nóvoa (2002) explica que o professor tem de ter, no exercício de suas funções, o tático pedagógico e saber comunicar, dois aspectos indispensáveis no ato de ensino-aprendizagem. Sendo deste modo que se ajuda os alunos a melhorarem suas aprendizagens, assim como a superar suas dificuldades, conforme (Alves, Formosinho, 1992).

Considerações finais

Analisando todo o processo do trabalho desencadeado, identificou-se que são poucos professores, embora reconheçam o seu potencial, que articulam da melhor forma o *feedback* na avaliação dos trabalhos acadêmicos dos alunos, com vista a leva-los para

uma aprendizagem de sucesso. São, portanto, poucos professores que descrevem o que o aluno deve fazer para melhorar o seu trabalho. O estudo ajudou a averiguar que um grupo de professores não sabe como articular um *feedback*, e a outro não domina as ferramentas que facilitam a sua emissão. Reconheceu-se, ainda que, embora os professores não articulem em função das necessidades dos alunos, o *feedback* é um instrumento didático-pedagógico que, quando articulado convenientemente, serve como auxílio para orientar os educandos para a aprendizagem. Enquanto a prática mostre que, tanto os professores, quanto os alunos, não estejam preocupados com a aprendizagem, aferiu-se que a articulação bem-sucedida do *feedback* no processo de avaliação constitui um instrumento valioso, pois, se trata de uma alavanca ou estratégia a usar pelo professor, visando estimular a aprendizagem dos alunos e promover suas aprendizagens. Assim, em resposta à pergunta de partida percebeu-se que maior parte dos professores não usa os erros, não aproveitam as lacunas dos alunos para ensiná-los e promover neles as aprendizagens melhoradas e desejáveis. Portanto, não fazem das suas práticas, um mecanismo de angariação dos alunos para a melhoria de seu aprendizado. Para o efeito, identificadas as dificuldades, é preciso encontrar, junto com os alunos, formas de perceber as causas que as originam e tentar solucioná-las.

Compreendeu-se ainda, que o *feedback* é um dos componentes da avaliação formativa, a qual ajuda a fazer recolha de informações sobre as dificuldades que os alunos enfrentam. É preciso que os professores as transformem essas dificuldades que os alunos enfrentam, em matéria-prima para trabalhar suas competências de aprendizagens. Enquanto isso, a pesquisa mostra que o *feedback* ajuda a tomar decisões apropriadas com relação à aprendizagem do aluno, com vista a levá-lo a construção de conhecimento efetivo. Através do *feedback* o professor toma com os seus próprios sentidos os problemas que cada aluno enfrenta. Dai a necessidade de um olhar crítico, uma reflexão interventiva e que contribua para a construção de uma avaliação formativa, focalizada para as aprendizagens dos alunos.

Em última instância, o estudo mostra que os modelos dominantes da avaliação das aprendizagens, em detrimento da avaliação para as aprendizagens dos alunos, vinculadas para os ajudar a aprenderem melhor e a serem mais autônomos e capazes de utilizar recursos cognitivos e metacognitivos a sua disposição, já é o momento de ultrapassá-los, porque não faz sentido que ainda hoje, a universidade prevaleça recorrendo estímulos que apenas são evidenciadas em classificação e certificação do que o aluno aprendeu.

Referências

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Lisboa: Fundação Manuel Leão.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Porto: Universidade Aberta/Faculdade de Ciências da Educação.
- Alves, F.; Formosinho, J. (1992). *Contributos para uma outra prática educativa*. 2.ed. Lisboa: Edições ASA.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70 Brasil, [1977].
- Correia, L. de M.; Fonseca, P. de V. da. (2008). *Dificuldades de aprendizagem Específicas: contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A.; Nóvoa, A. (1999). *Avaliação em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora LDA.
- Esteves, M. (2007). Formação de professores: das concepções às práticas. In: Conselho Nacional de Educação (Org.), *A educação em Portugal (1986-2006): contributos de investigação*. Lisboa: CNE, p. 151-205.
- Fernandes, D. (2005). Avaliação das aprendizagens: reflectir, agir e transformar. In: Futuro Congressos e Eventos (Ed.), *Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação*. Curitiba: Futuro Eventos, p. 65-78.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e pesquisa*. São Paulo, vol.33, nº3, p. 581-600, set./dez.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 40.ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6.ed. São Paulo: Editora Atlas. S. A.
- Júnior G. D. G.; Vieira, M. M. F. (2002). Qualidade total e administração hospitalar: explorando disjunções conceituais. *Ciência & Saúde Coletiva*, vol.7, nº2, p.325-334.
- Laita, M.S.V. (2015). *A universidade em questão. uma leitura do processo de bolonha no contexto moçambicano*. Nampula: Fundação AIS.
- Lopes, J.; Silva, H.S. (2012). *50 Técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Edições Técnicas LDA.

- Moraes, M. C. (1996). O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. *Em Aberto*: Brasília, vol.1, nº70, p. 57-69. abr./jun.
- Moçambique. (2009). *Lei 27/2009 de 29 de Setembro*. Lei do Ensino superior.
- Mendes, O. M. (2005). Avaliação no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. In: Veiga, Ilma Passos A.; Nave, M. L. de P. (Org.). *Currículo e avaliação na educação superior*. São Paulo: Junqueira & Marin, p. 175-197.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Pacheco, J. A. (1996). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. 2.ed. Porto: Porto Editora.
- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- Romão, J. F. (1998). *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. 7.ed. São Paulo: Cortez Editora.
- Ruas, J. (2017). *Manual de Metodologias de Investigação: como fazer propostas de Investigação, Monografias, Dissertações e Teses*. Maputo: Escolar editora.
- Santos, L.,; Pinto, J. (2018). Ensino de conteúdos escolares: A avaliação como Fator Estruturante. In: Veiga, F. (Coord.). *O Ensino como fator de envolvimento numa escola para todos*. Lisboa: Climepsi Editores, p. 503-539.
- Sozinho, M. (2017). *Análise do texto escrito por alunos Universitários: Caso de estudantes do 1º Ano da Academia Militar “Marechal Samora Machel”*, Maputo.

Recebido em: 28/07/2022

Aceito em: 20/09/2022

Para citar este texto (ABNT): Sozinho, Manuel; Nazir, Mahomed Ibraimo; Lima, Louise. O *feedback* na avaliação dos trabalhos acadêmicos dos alunos no ensino superior em Nampula. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p. 226-244, 2022.

Para citar este texto (APA): Sozinho, Manuel; Nazir, Mahomed Ibraimo; Lima, Louise. (2022). O *feedback* na avaliação dos trabalhos acadêmicos dos alunos no ensino superior em Nampula. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 226-244.