



## O exame de admissão ao ensino superior como indicador de qualidade entre os estudantes

*Higher education admission exam as an  
indicator of quality among students*

*La prueba de acceso a la educación superior  
como indicador de calidad entre los estudiantes*

IVAN COLLINSON<sup>a</sup> 

ADÉRITO BARBOSA<sup>b</sup>

ALBERTINA RIBÁUÈ<sup>c</sup>

### Resumo

O uso de avaliações, testes e exames remonta a vários séculos antes da nossa era, sendo um mecanismo ou instrumento com diversas aplicações, quer no contexto educacional, quer no contexto mais amplo da vida em sociedade. Especificamente, no que se refere ao ensino superior, a importância atribuída aos exames, em especial de admissão ao ensino superior, é enquadrada no contexto das funções desempenhadas pelos exames, de forma geral, mas em particular, pela percepção de qualidade que daí advém. A literatura disponível e consultada para o efeito, bem como os resultados de um inquérito realizado a uma amostra de estudantes do ensino superior, em específico da Universidade Eduardo Mondlane, em Moçambique, ilustra que os estudantes têm uma percepção de qualidade do ensino superior, resultante do mecanismo de ingresso usado, neste caso o exame de

---

<sup>a</sup> Universidade Católica de Moçambique, Beira, Moçambique. pós-graduado em Gestão de Empresas (MBA), pós-graduando em Estudos do Ensino Superior e Desenvolvimento e Doutorando em Inovação Educativa, e-mail: ivan.collinson@uem.ac.mz

<sup>b</sup> Universidade Católica de Moçambique, Beira, Moçambique. Doutor em Ciências da Educação, e-mail: aaderitus@ucm.ac.mz

<sup>c</sup> Universidade Católica de Moçambique, Beira, Moçambique. Doutora em Administração de Empresas, e-mail: aribaue@ucm.ac.mz

admissão à que foram sujeitos. Com efeito, conclue-se também que a validade do instrumento, proveniente da concepção correcta dos exames, é um indicador de qualidade do futuro graduado.

**Palavras-chave:** Avaliação. Exame de admissão. Ensino superior. Qualidade.

### *Abstract*

*The use of assessments, tests and exams goes back several centuries before our era, being a mechanism or instrument with diversified applications, both in the educational setting and in the broader context of life in society. Specifically, in regard to higher education, the importance attached to examinations, especially the ones related to higher education admission, is framed in the context of the functions performed by the examinations, in general, but in particular, by the perception of quality that ensues. The literature available and consulted for this purpose, as well as the results of a survey carried out on a sample of higher education students, specifically within Eduardo Mondlane University in Mozambique, show that students have a perception of the quality of higher education resulting of the admission mechanism used, in this case, the admission examination to which they were subjected. In fact, it is also concluded that the validity of the instrument, derived from the correct conception of the exams, is an indicator of the quality of the graduated future.*

**Keywords:** Assessment. Admission exam. Higher education. Quality.

### *Resumen*

*El uso de evaluaciones, pruebas y exámenes se remonta a varios siglos antes de nuestra era, siendo un mecanismo o instrumento con diversas aplicaciones, tanto en el contexto educativo como en el contexto más amplio de la vida en sociedad. Específicamente, en lo que respecta a la educación superior, la importancia que se le da a los exámenes, especialmente la admisión a la educación superior, se enmarca en el contexto de las funciones que desempeñan los exámenes, en general, pero en particular, por la percepción de calidad que conlleva. La literatura disponible y consultada para este propósito, así como los resultados de una encuesta realizada a una muestra de estudiantes de educación superior, específicamente en la Universidad Eduardo Mondlane, en Mozambique, ilustra que los estudiantes tienen una percepción de la calidad de la educación superior, resultante del mecanismo de ingreso utilizado, en este caso el examen de ingreso al que fueron sometidos. En efecto, también se concluye que la vigencia del instrumento, resultante de la correcta concepción de los exámenes, es un indicador de la calidad del futuro egresado.*

**Palabras clave:** Evaluación. Examen de admision. Enseñanza superior. Calidad.

## Introdução

Historicamente, o uso e a aplicação de testes, avaliações e exames têm sido difundidos como mecanismos privilegiados de aferição da aprendizagem, medição, selecção e certificação, quer de alunos, quer de professores e, em última análise, de sistemas educativos, transmitindo a percepção de qualidade prévia, exigida para a prossecução e continuação de estudos, mas também para o ingresso no mercado de trabalho.

O presente estudo pretende explorar a percepção existente, na comunidade discente da Universidade Eduardo Mondlane<sup>1</sup>, do grau de importância que é atribuído ao exame de admissão, como indicador de qualidade do ensino superior. De modo específico, pretende-se (i) discutir sobre o conceito e modelos de avaliação aplicáveis ao contexto da admissão ao ensino superior; (ii) inventariar os modelos de admissão usados pelos vários países do Mundo; (iii) explorar o enquadramento teórico do actual mecanismo de ingresso à Universidade Eduardo Mondlane e, por último, (iv) aferir a percepção existente sobre o grau de importância que é atribuído ao exame de admissão como indicador de qualidade para o ensino superior.

## Metodologia

Para a prossecução do estudo, além da revisão de literatura, recorreu-se à abordagem qualitativa, exactamente porque, como bem refere Creswell (2007), o foco deste tipo de pesquisa (qualitativa) está nas percepções dos participantes, que constitui a base de interesse deste estudo, conforme referido nos seus objectivos. Este estudo segue uma linha indutiva (MARCONI; LAKATOS, 2010) e é essencialmente uma pesquisa descritiva, pois tem por objectivo efectuar o levantamento de opiniões sobre um determinado fenómeno social, diferenciando-se da exploratória, por exemplo, pelo facto de usar técnicas padronizadas de colecta de dados (GIL, 2008). Para o presente estudo a colecta de dados foi feita a partir de um inquérito por questionário

---

<sup>1</sup> A Universidade Eduardo Mondlane é a instituição de ensino superior mais antiga de Moçambique, tendo sido criada em 1962, pelo Decreto nº 44.530 de 21 de agosto de 1962, sob a égide dos Estudos Gerais Universitários de Moçambique.

padronizado (usando o *GoogleForm*<sup>2</sup>), oferecido a uma amostra por acessibilidade, não representativa, de trinta e três estudantes da Universidade Eduardo Mondlane, de níveis que variam desde o 1º ao 4º ano, de sete faculdades, das dezasseis existentes. O critério de selecção dos inquiridos obedeceu a uma proximidade e acesso ao universo amostral para inquirição, combinada à técnica de bola de neve (LUNDIN, 2016), pelo facto de se ter acesso à rede de estudantes, através dos Núcleos de Estudantes das Faculdades e Escolas Superiores inquiridas.

## Conceito de Avaliação

A avaliação educacional, enquanto campo de estudos das ciências da educação, tem sido debatida por vários autores (TYLER, 1949; MIRANDA, 1982; GUBA; LINCOLN, 1989; DIAS SOBRINHO, 2003; DÍAZ, 2010; FIGARI, 2007 apud NOGUEIRA, 2013; LUCKESI, 2013), tendo estes também proposto periodizações, com o intuito de clarificar sobre o conceito de avaliação adoptado num determinado momento histórico e, mais do que isso, para melhor poder associar o conceito ao uso e respectiva aplicação. Com efeito, a “avaliação é parte inevitável de todo o empreendimento humano”, conforme conclui Rodrigues (1999, p. 18), uma vez que está sempre presente nas escolhas da vida humana (CHUERI, 2008). Para Miranda (1982), avaliar significa essencialmente julgar em referência a um critério que, a partir da década de 50, passou a ser os objectivos educacionais. Na realidade, Lesne (1984 apud RODRIGUES, 1999), suporta esta definição ao detalhar que avaliar é pôr em relação um referido, entendido como o objectivo, a norma, o modelo (por exemplo, os conteúdos de uma disciplina), com um referente, percebido como sendo o apreendido (ou seja, resultado ou fruto da avaliação), produzindo, no final, um juízo de valor sobre esse resultado (PÉCHENART, 1977 apud RODRIGUES, 1999). Os demais autores, na tentativa de sugerir uma definição alinhada à dimensão funcional da avaliação, propuseram que a avaliação fosse interpretada como (i) *medida*, pois o foco da avaliação era a medição da aprendizagem dos estudantes (GUBA; LINCOLN, 1989; LUCKESI, 2003 apud CHUERI, 2008; STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987 apud DIAS

---

<sup>2</sup> O questionário digital está disponível através do endereço:  
<https://goo.gl/forms/Q9uwtslFuSH5kiQi2>

SOBRINHO, 2003; DÍAZ, 2010; FIGARI, 2007 apud NOGUEIRA, 2013 ); (ii) *descrição*, uma vez que o foco passou a ser a avaliação do programa de ensino, estratégias e escolas (GASPAR; ROLDÃO, 2007); (iii) *juízo de valor*, pois que a avaliação deverá formular juízos de valor e de mérito acerca dos objectivos da avaliação (NOGUEIRA, 2013; DIAS SOBRINHO, 2003); (iv) *avaliação como negociação e construção*, pois a informação colectada deverá ser negociada pelos actores do processo educativo, permitindo uma construção consensual (GASPAR; ROLDÃO, 2007); (v) *avaliação como examinação*, permitindo também a classificação, certificação de conhecimentos (LUCKESI, 2003 apud CHUERI, 2008); (vi) *avaliação como instrumento de classificação do desempenho do aluno* (SCRIVEN; STUFFLEBEAM, 1978 apud MESQUITA, 2004); (vii) a avaliação como instrumento qualitativo, atribuindo valor aos processos educativos (SAUL, 1988 apud MILESKI; BORTOLI, 2013; SCHUWIRTH; VAN DER VLEUTEN, 2006); (viii) *instrumento de regulação*, na medida em que regula o conhecimento e o seu impacto no comportamento (DIAS SOBRINHO, 2003); (ix) a avaliação é vista como instrumento de diagnóstico quantitativo da rentabilidade e eficiência da escola e dos seus processos pedagógicos e administrativos (DIAS SOBRINHO, 2003); (x) a avaliação serve à prestação de contas e sua relação com o financiamento público (DIAS SOBRINHO, 2003); (xi) o conceito de avaliação dá um salto qualitativo, na medida em que adopta a função de controlo de qualidade do sistema educativo (ALMEIDA, 1997 apud DIAS SOBRINHO, 2003).

## Importância e função da avaliação

A avaliação, ao longo dos tempos, assumiu papéis importantes na vida em sociedade, muito para além do domínio físico da escola, permitindo, no seu sentido social mais amplo, a mobilidade social dos cidadãos, a partir de uma base meritocrática proporcionada pelos exames escolares (HILL, 2013). No contexto específico do ambiente escolar, a avaliação produz conhecimento (RODRIGUES, 1999), na medida em que adopta uma função diagnóstica (formativa), portanto, de aferição prévia de conhecimentos dos alunos, embora também possa ter uma função reguladora, aferindo ao longo do processo, com subsequente correcção e, finalmente, a função certificativa (sumativa), de natureza mais administrativa e pública (ZABALZA, 1992 apud GASPAR; ROLDÃO, 2007). Importa referir que a tipologia

da avaliação em discussão na actualidade terá tido início com os trabalhos de Scriven (1967 apud STUFFLEBEAM, 2001), tendo cunhado duas teorias, designadamente, a da avaliação formativa e da avaliação sumativa.

Com efeito, a avaliação formativa será aquela em que se diagnostica onde, em que conteúdo, unidade curricular ou matéria, um aluno (ou estudante) tem dificuldades, ou seja, é, na realidade, um exercício de retroinformação quer para o aluno, quer para o professor, seguindo-se uma acção correctiva correspondente (LANDSHEERE, 1976). Em síntese, tal como Black e William (1998) referem, a avaliação formativa é interpretada como todas as actividades desenvolvidas por professor e alunos, nas quais proveem informações que são usadas como retorno para modificar o ensino e aprendizagem, ou seja, informações para a melhoria do processo (SCRIVEN, 1967 apud BENNETT, 2011). Por outro lado, a avaliação sumativa é aquela que se traduz por uma nota classificatória, partindo da verificação da aquisição de conhecimento (LANDSHEERE, 1976; CHUERI, 2008). O autor Díaz (2010), sugere outra função, designadamente, a selectiva, embora associada ao conceito de avaliação como medida, permitindo a hierarquização dos alunos mediante os resultados obtidos a partir duma determinada avaliação.

## **Exames de admissão para o ensino superior**

A importância da avaliação, mais concretamente dos exames e respectiva funções, já descritas anteriormente, abre espaço para a reflexão sobre o uso e aplicação de exames no espaço escolar, em especial, os exames de admissão. Com efeito, os exames de admissão, de modo particular no contexto educativo, têm uma inspiração curiosamente fora do ambiente escolar: a admissão ao exército imperial chinês, aproximadamente no ano 3.000 a.C. (LUCKESI, 2003 apud CHUERI, 2008), mas também à administração pública, enquanto instrumento para a selecção de candidatos para os serviços burocráticos e civis das dinastias Han (206 A.D.) e Ming (1368 – 1912 A.D.), segundo Hill (2013). Na Europa, mesmo antes da adopção pelos jesuítas, como se verá mais adiante, Earl (2013) afirma que a prática de exame também foi usada anteriormente por Aristóteles para as apresentações públicas dos seus estudantes. No ambiente escolar, Luckesi (2003 apud CHUERI, 2008) afirma que os exames foram

adoptados pelos jesuítas nos colégios católicos, durante o séc. XVI, e no séc. XVII pelas escolas protestantes, sendo caracterizadas pelo ritual de solenidade e rigor durante todo o processo de organização dos exames. Contudo, terá sido a partir do séc. XIX que o conceito de exame no ambiente escolar foi amplamente difundido e adoptado na Europa, no contexto da sociedade burguesa que, uma vez desprovida dos direitos de nascença que os aristocratas tinham, via também nos exames um mecanismo de ascensão social (CHUERI, 2008; LUCKESI, 2003 apud CHUERI, 2008).

Na Idade Média, a admissão ao ensino superior, portanto, às primeiras universidades europeias, concretamente, na Itália, França e Inglaterra, com a Escola de Medicina de Salerno, a Universidade de Bologna, a Universidade de Paris, a Universidade de Oxford e a Universidade de Cambridge, era o resultado de um processo cumulativo no qual o candidato frequentava cursos básicos necessários para as profissões liberais, nomeadamente, gramática, retórica e dialéctica (o *Trivium*), em mosteiros que não tinham o estatuto de universidade. Após a conclusão destas, o candidato poderia frequentar quatro artes liberais, designadamente, música, aritmética, geometria e astronomia (o *Quadrivium*), completando o ciclo das sete artes liberais que serviam de requisito para a frequência de cursos superiores, nomeadamente, Teologia, Direito ou Medicina (GOODCHILD; WECHSLER, 1997).

No início do séc. XX, a admissão ao ensino superior passou a recorrer ao exame de admissão, inicialmente aplicado a um número reduzido de jovens previamente seleccionados para se submeterem a avaliações de ciências e letras, para, caso aprovados, frequentarem cursos superiores, sendo que este processo de selecção social foi substituído pelo sucesso nos exames, embora houvesse excepções, como, por exemplo, a admissão automática à universidade que o *Abitur* oferecia aos seus graduados na França e Alemanha (HALSEY, 2011). No ensino superior, o exame de admissão tem um carácter exclusivamente selectivo, na perspectiva de Díaz Alcaraz, já referido antes, uma vez que é o instrumento privilegiado para a selecção de candidatos para a admissão a um curso ou programa do ensino superior, embora limitado, como bem discutem Perrenoud (1999) e Luckesi (2003 apud CHUERI, 2008), e destinado a interceptar os propósitos da “avaliação da aprendizagem”, como já visto anteriormente. O exame de admissão ao ensino superior permite, assim, a optimização da equidade e impacto gerado pelo ensino superior, conforme advogam

Coates, Edwards e Friedman (2010). O presente documento inventariou os modelos de admissão ao ensino superior, tendo culminado com duas propostas, designadamente, de (i) Coates, Edwards e Friedman e de (ii) Helms.

## **Modelos de admissão ao ensino superior, segundo Coates, Edwards e Friedman**

Assim, e segundo Coates, Edwards e Friedman (2010), os países da OCDE adoptam individualmente cada um dos três modelos, nomeadamente, (i) exame de admissão como requisito único de admissão ao ensino superior; (ii) exame de admissão como requisito-chave para a admissão ao ensino superior, mas não o único; e (iii) testes diversos, produzidos institucionalmente, complementares ao processo de selecção ao ensino superior. Do ponto de vista prático, e embora os modelos possam diferir, ainda assim, os testes de admissão tendem a ser (i) de aptidão; (ii) de desempenho ou ainda (iii) de aptidão e desempenho. O primeiro visa medir o potencial que o candidato tem para ingressar no curso e aprender, enquanto que o segundo, afere somente o grau de assimilação de conteúdos do ensino secundário.

### I. Exame como Requisito Único

1. O exame de admissão é usado como requisito único de admissão ao ensino superior em vários países, designadamente, Portugal, China, Coreia do Sul e Grécia.

Quadro 1 - Lista de países da OCDE que têm o exame de admissão como único requisito

<b>País</b>	<b>Exame</b>	<b>Entidade Responsável</b>	<b>Descrição</b>
<b>China</b>	<i>GaoKao</i>	Ministério da Educação	Engloba várias disciplinas Realiza-se num período de 2 a 3 dias Os testes não incorporam questões e problemas práticos, portanto, não têm o componente aptidão
<b>Coreia do Sul</b>	<i>Suneung</i> ou <i>CSAT</i> <sup>3</sup>	Instituto Coreano para o Currículo e Avaliação (Governo)	O enfoque do exame é o desempenho, baseado no currículo nacional

(continua)

<sup>3</sup> CSAT: College Scholastic Ability Test.



Quadro 1 - Lista de países da OCDE que têm o exame de admissão como único requisito

(conclusão)

País	Exame	Entidade Responsável	Descrição
<b>Grécia</b>	Exame Nacional de Ingresso ao Ensino Superior	Governo	Exame multidisciplinar
<b>Portugal</b>	Concurso Nacional (Públicas) Concurso Local (Privadas)	Ministério da Educação	Os exames cobrem os conteúdos do currículo do secundário e conteúdos de aptidão

Fonte: Adaptado de Coates, Edwards e Friedman (2010).

## II. Exame como Requisito-Chave Complementar

O exame de admissão é usado como requisito complementar no processo de admissão ao ensino superior em países como a Turquia, Japão, Suécia, Estados Unidos e África do Sul.

Quadro 2 - Lista de países da OCDE que têm o exame de admissão como requisito complementar

País	Exame	Entidade Responsável	Descrição
<b>Estados Unidos</b>	Não possui um sistema métrico comum entre Estados e Instituições, mas destacam-se o <i>SAT</i> e <i>ACT</i> ; o <i>GRE</i> é usado especificamente para candidatos maiores de idade.	ETS e Estados (ex. THEA do Texas)	Combinam o enfoque sobre a aptidão dos candidatos, o desempenho em exames de áreas (disciplinas) e a avaliação das próprias instituições ( <i>College Boards</i> )
<b>Japão</b>	Sistema NCUEE	Centro Nacional de Testes para Admissão à Universidade (NCUEE)	Os exames avaliam conteúdos do ensino médio (desempenho) e a aptidão dos candidatos. Alguns testes são complementados com cartas de recomendação de professores
<b>África do Sul</b>	<i>NBT</i>	Governo ( <i>Higher Education South Africa - HESA</i> )	Conjuga o desempenho do ensino médio e a nota dos testes de admissão

(continua)

Quadro 2 - Lista de países da OCDE que têm o exame de admissão como requisito complementar (conclusão)

País	Exame	Entidade Responsável	Descrição
<b>Suécia</b>	<i>SweSAT</i> e <i>GAP</i>	Conselho Sueco para o Ensino Superior	O <i>SweSAT</i> é um exame de aptidão (não obrigatório). O <i>GAP</i> , que é a média do ensino médio (desempenho), é conjugado à entrevista/experiência/conhecimento prévio sobre uma determinada área
<b>Turquia</b>	<i>Ögrenci Seçme Sınavı</i> (ÖSS)	Órgão que superintende o ensino superior (ÖSYM)	Os candidatos são submetidos a dois tipos de exames (verbal e quantitativo) Privilegia a análise ao desempenho e aptidão do candidato

Fonte: Adaptado de Coates, Edwards e Friedman (2010).

### III. Outros Testes

Em muitos outros países, o uso de exames de admissão para o processo de selecção ao ensino superior é esporadicamente usado (ver Quadro 3.).

Quadro 3 - Lista de países que têm outro tipo de exames

País	Exame	Entidade Responsável	Descrição
<b>Austrália</b>	UniTeste	ACER	Teste de aptidão
<b>Canadá</b>	Não tem um exame nacional, mas cada instituição de ensino superior estipula os requisitos de ingresso	Cada Estado (Província)	Teste de desempenho no ensino médio
<b>México</b>	Não tem um exame nacional	Existe um Centro Nacional de Avaliação da Educação Superior, mas não tem um exame nacional; Individualmente, as instituições vão desenvolvendo testes de admissão ( <i>EXHCOBA</i> , <i>EXANI-I</i> ).	Teste de desempenho
<b>Reino Unido</b>	Não tem um sistema geral para informar a admissão ao ensino superior; Algumas usam o UniTest; Oxford e Cambridge usam o TSA como complementar ao processo de admissão.	Instituições de ensino superior	Teste de aptidão

Fonte: Adaptado de Coates, Edwards e Friedman (2010).

## Modelos de Admissão ao Ensino Superior, segundo Helms

A partir do inventário elaborado por Helms (2008), foram listados modelos de exames de admissão pelo mundo inteiro e, como complemento ao levantamento anterior, revela que as tendências mundiais, mesmo fora dos países membros da OCDE, variam em cinco principais tipos, nomeadamente, (i) exames de finais do secundário; (ii) exames de admissão, (iii) exames padronizados de aptidão; (iv) exames múltiplos; (v) admissão sem exame.

Quadro 4 - Lista de países e tipologia de exames de admissão

<b>Tipologia de Exames de Admissão</b>	<b>Países</b>
<b>Tipo I: Exames finais do secundário</b>	
Somente nota do exame nacional	Áustria, França, Irlanda e Egito
Nota do exame, conjugado ao desempenho do ensino secundário	Tanzânia
Nota do exame, conjugado à candidatura documental	Reino Unido
Exames regionais, conjugados ao desempenho do ensino secundário	Austrália
<b>Tipo II: Exames de admissão</b>	
Somente a nota do exame	China, Irã e Geórgia
Nota do exame, conjugado ao desempenho do ensino secundário	Turquia e Espanha
Somente notas dos exames institucionais	Argentina e Paraguai
Somente notas dos exames institucionais, conjugadas ao desempenho do ensino secundário	Bulgária e Sérvia
<b>Tipo III: Exames padronizados de aptidão</b>	
Notas dos exames padronizados de aptidão ou desempenho do ensino secundário	Suécia
Notas dos exames padronizados de aptidão, conjugadas à candidatura documental	Estados Unidos
<b>Tipo IV: Exames múltiplos</b>	
Notas dos exames nacionais (ensino secundário), conjugadas aos exames institucionais de admissão	Japão, Rússia, França
Notas dos exames nacionais (ensino secundário), conjugadas aos exames institucionais de admissão e/ou desempenho no ensino secundário	Finlândia
Notas dos exames finais do secundário, conjugadas aos exames padronizados de aptidão	Israel
Múltiplos exames administrados por múltiplas entidades	Índia
<b>Tipo V: Admissão sem exame</b>	
Desempenho do ensino secundário	Noruega e Canadá
Candidatura documental sem necessidade de notas de exames	Algumas IES nos Estados Unidos

Fonte: Adaptado de Helms (2008).

De forma particular, vários países do mundo têm também exames específicos para determinadas áreas do ensino superior, como Medicina e Ciências da Saúde, Engenharia, História, Veterinária, Educação, Psicologia, Matemática, entre outros, como a seguir se demonstra (COATES; EDWARDS; FRIEDMAN, 2010).

Quadro 5 - Lista de PAÍSES que têm exames específicos para determinadas áreas.

Área	País	Nome do Exame	Amplitude de Uso no País	
<b>Medicina e Ciências da Saúde</b>	Austrália	Undergraduate Medical Admissions Test - UMAT	Todo o país	
	Bélgica	Toelatingsexamen	Todo o país	
	Canadá	Dental Admissions Test - DAT	Todo o país	
	Irlanda	Health Professions Admission Teste - HPAT	Todo o país	
	Coreia do Sul	Medical Education Eligibility Test - MEET	Todo o país	
	Nova Zelândia	Undergraduate Medical Admissions Test - UMAT	Todo o país	
	Irlanda do Norte	Health Professions Admission Test - HPAT-Ulster	Todo o país	
	Reino Unido		Medical School Admissions Test - MSAT	Algumas IES
			Biomedical Admissions Test - BMAT	Algumas IES
			Dental Admissions Test - DAT	Todo o país
			Pharmacy College Assessment Test - PCAT	Todo o país
		Medical College Assessment Test - MCAT	Todo o país	
		Optometry Assessment Test - OAT	Todo o país	
	Veterinary College Assessment Test - VCAT	Todo o país		
<b>Direito</b>	Austrália	Australian Law Schools Entrance Test - ALSET	Algumas IES	
	Coreia do Sul	-	Todo o país	
	Reino Unido	National Admissions Test for Law - LNAT	Algumas IES	
		Cambridge Law Test	Algumas IES	
	Estados Unidos	Law School Admissions Test - LSAT	Algumas IES	
<b>Educação</b>	Finlândia	-	Todo o país	
<b>Engenharia</b>	Austrália	ATN Engineering Selection Test - ATNEST	Algumas IES	
		Aptitude for Engineering Assessment - AEA	Algumas IES	
	Bélgica	-	Algumas IES	
<b>Psicologia</b>	Finlândia	-	Todo o país	
<b>História</b>	Reino Unido	History Aptitude Test - HAT	Algumas IES	
<b>Matemática</b>	Reino Unido	Sixth Term Examination Paper - STEP	Algumas IES	

Fonte: Adaptado de Coates, Edwards e Friedman (2010).

## Concepção dos Exames

Admitindo a função que os exames têm, e a expectativa social que lhe é associada, é pertinente referir sobre a concepção deste instrumento. Assim, segundo Landsheere (1974), os exames deverão ser preparados seguindo as fases previamente estabelecidas, nomeadamente, (i) definição do objecto e objectivos; (ii) reacção de perguntas; (iii) padronização da apresentação, execução e correcção; (iv) aferição; (v) verificação da fidelidade do exame; (vi) estabelecimento da validade. Para além de se definir o porquê do exame (prognóstico, inventário ou diagnóstico — LANDSHEERE, 1974), é necessário que os objectivos que se pretendem atingir com o exame sejam definidos com precisão, reconhecendo os seus vários domínios, nomeadamente, cognitivos (aprendizagem relacionada ao conhecimento — Bloom, Gagne, Guilford), afectivos (relacionada às atitudes, sentimentos e emoções — Krathwohl) e psicomotores (relacionada às acções e competências motoras — Harrow, Simpson, Thomas), como Landsheere refere ao citar Benjamim Bloom, considerado o pioneiro e promotor da relação entre a avaliação e a verificação dos objectivos educacionais (LANDSHEERE, 1974; THOMAS, 2004). De forma específica, Ferraz e Belhot (2010) afirmam que esta taxonomia, aplicável ao contexto da educação, é importante pois tem as vantagens de (i) “oferecer a base para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação e utilização de estratégias diferenciadas para facilitar, avaliar e estimular o desempenho dos alunos” e (ii) “estimular os educadores a auxiliarem os seus discentes, de forma estruturada e consciente, a adquirirem competências específicas a partir da percepção da necessidade de dominar habilidades mais simples [e posteriormente] as mais complexas”. Para o contexto dos exames escolares, o domínio cognitivo tem sido escolhido com regularidade, exactamente pela sua característica específica (SAETTLER, 1990) e, portanto, quantificável, proveniente da visão *behaviorista* de Skinner (ERTMER; NEWBY, 2013). O domínio cognitivo, por conseguinte, é relacionado ao conhecimento, segundo Ferraz e Belhot (2010) e corresponde “à aquisição de um novo conhecimento, do desenvolvimento intelectual, de habilidade e de atitudes, [de] reconhecimento de factos, [...] procedimentos padrões e conceitos que estimulam o desenvolvimento intelectual”.

Os passos para a concepção de uma avaliação, propostos por Downing e Haladyna (2006), conferem-lhe validade (FIVES; DIDONATO-BARNES, 2013), sendo de destacar as especificações ou *Blueprint*, Tabela de Especificações, Matriz dos Testes ou ainda Plano de Teste (SUSKIE, 2009; COOMBE et al., 2012 apud SINGUN, 2016) que, segundo Guskey (2005) apresentam vantagens a todos os actores no processo de elaboração, como (i) ajuda os professores a relacionarem actividades instrucionais significantes aos padrões; (ii) clarifica quais os componentes individuais que os estudantes devem dominar a fim de demonstrar a sua proficiência; (iii) confere precisão ao ensino; (iv) os professores conseguem identificar as subcompetências cuja aprendizagem é requerida aos estudantes; (v) mais importante que todas as vantagens é que confere validade aos testes. É importante referir a validade, pois é vista como um dos indicadores de qualidade, no contexto educacional (ALIAS, 2005), entendida como o grau no qual as avaliações ou juízos sobre os estudantes (ou alunos) podem ser confiáveis, baseados na qualidade da evidência agregada através dos testes (WOLNRING; WILKSTRON, 2010 apud ALADE; OMORUYI, 2014). A questão da qualidade aqui invocada, remete à complexidade do conceito de qualidade e dos seus atributos multifacetados (UNICEF, 2000; DIAZ, 2003; SCHINDLER et al., 2015), condensando em si vários entendimentos, em particular para o ensino superior, designadamente, valor, conformação com as especificações ou exigências, adequação para uso, perfeição, adequação para o propósito, valor para o dinheiro, transformação e avaliação, entre outras (AVILA, 2009). A autora Diaz (2003) afirma que há três dimensões de significados da qualidade, designadamente, (i) relacionado à definição de eficácia — portanto “aquela” educação em que se consegue que os alunos aprendam o que deviam aprender no fim de programa de estudos ou nível; (ii) referida à relevância — a educação de qualidade seria aquela em que os conteúdos necessários ao desenvolvimento intelectual, afectivo e social do indivíduo; (iii) relacionada aos processos e meios, ou seja, a educação de qualidade será aquela que oferece aos estudantes um ambiente adequado à aprendizagem, um corpo docente qualificado, estratégias didácticas adequadas, entre outros. Entretanto, entendendo a complexidade da definição de qualidade da educação, pela sua variação em função da extensão do conceito, dos actores invocados, dos indicadores usados, os autores

Schindler et al. (2015) agruparam as várias definições de qualidade, propondo um modelo conceptual classificatório das várias correntes interpretativas do conceito de qualidade, que se baseia fundamentalmente na agregação de cada uma dessas visões.

Quadro 6 - Classificação das acepções de qualidade

<b>Classificação</b>	<b>Definição</b>
<b>Intencional</b>	Conjunto de produtos e serviços institucionais conformados à missão e visão ou a um conjunto de especificações, requisitos, padrões, definidos pelas entidades de acreditação ou reguladoras [...]
<b>Excepcional</b>	Produtos e serviços institucionais que atingem distinção e exclusividade através do preenchimento de padrões elevados [...]
<b>Transformativa</b>	Produtos e serviços institucionais que produzem mudanças positivas na aprendizagem dos alunos, nos vários domínios de aprendizagem, afectivo, cognitivo e psicomotor [...]
<b>Responsável</b>	As instituições são responsáveis perante as partes interessadas, pelo uso optimizado dos recursos e a entrega de produtos e serviços educacionais precisos, com zero defeitos. [...]

Fonte: adaptado de SCHINDLER et al., 2015.

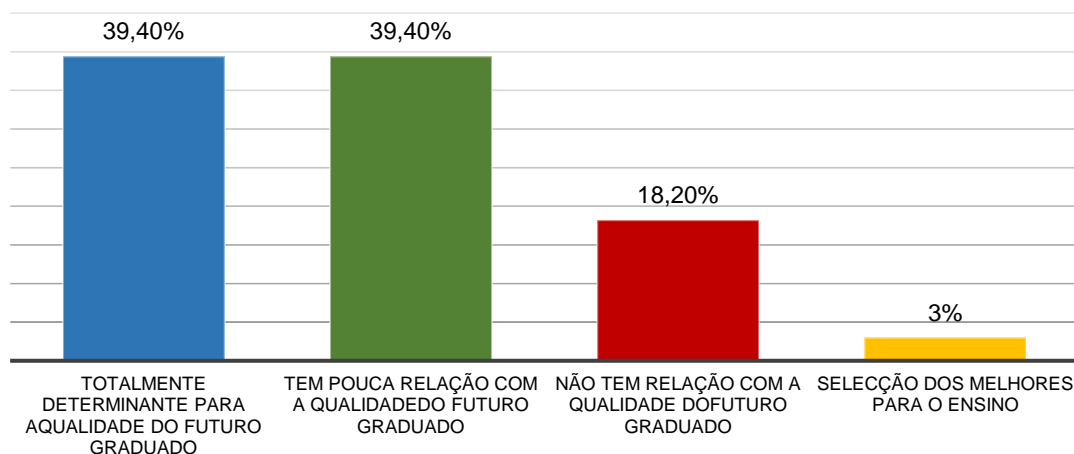
Para o propósito deste trabalho, percebe-se que o conceito de qualidade que melhor se relaciona com a avaliação, no contexto em que o debate é aqui colocado, é a transformativa. De qualquer forma, e mais importante ainda, é a percepção de qualidade que é atribuída à avaliação, ao teste, ao exame. Entretanto, se, por um lado, a literatura permite estabelecer essa conclusão (avaliação como indicador de qualidade), as percepções de estudantes do ensino superior sobre o grau de importância conferida ao exame são igualmente importantes.

## **Apresentação e discussão de resultados do inquérito**

A fim de relacionar a matriz teórica até agora apresentada e a percepção dos estudantes, são apresentados os resultados de um inquérito aplicado com o propósito de aferir o grau de percepção do exame de admissão e sua possível relação com a qualidade. Estes revelam que 42,4% dos inquiridos consideram que o exame é também determinante para a qualidade do futuro graduado, permitindo igualmente uma melhor selecção [prévia] dos “melhores” para o ensino. Por outro lado, 39,4% consideram que os exames têm alguma relação com a qualidade do futuro graduado

(ainda que pouca). Conjugando estes dois dados, poder-se-á afirmar que 81,8% consideram que o exame é total ou parcialmente determinante para a qualidade do graduado, fazendo valer a base teórica que fundamenta esta relação (exame como indicador de qualidade).

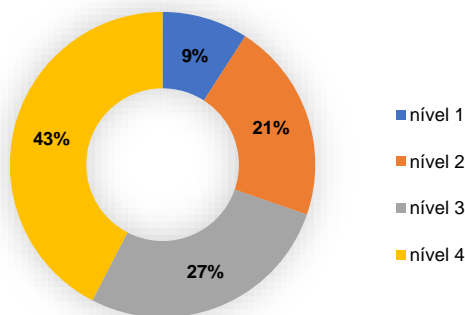
Gráfico 1 - Percepção dos inquiridos (estudantes) sobre a importância do exame de admissão como indicador de qualidade



Fonte: Dos autores.

Estes dados, embora não suficientemente representativos pela amostra usada (33 estudantes), ainda assim reflectem uma diversidade de respondentes, o que permitiu reduzir a possível influência em cadeia, adicionado ao facto de 93,9% dos inquiridos terem ingressado exactamente por via do exame de admissão, para além da transferência interuniversitária.

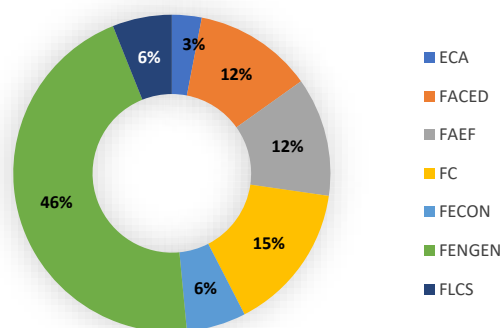
Gráfico 2 - Distribuição dos inquiridos por nível académico.



Fonte: Dos autores.



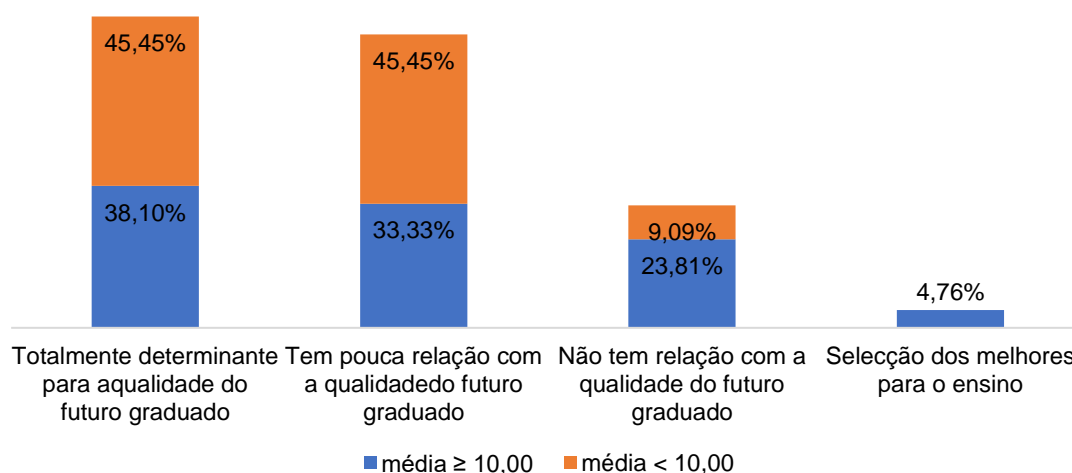
Gráfico 3 - Distribuição dos inquiridos por nível Faculdade.



Fonte: Dos autores.

Outro dado importante a notar, relativamente às características dos inquiridos e à sua percepção da importância do exame de admissão como indicador de qualidade, é o facto de, dentro do universo de estudantes com médias de admissão abaixo de 10,00 valores, portanto, negativa, ainda assim, 90,91% consideram que o exame de admissão é total ou parcialmente determinante para a qualidade do graduado. No universo dos estudantes com médias de admissão igual ou superior a 10,00 valores, 71,43% consideram que o exame de admissão é total ou parcialmente determinante para a qualidade do graduado e outros 4,76% considera que é mesmo importante para a selecção [prévia] dos “melhores” para o ensino.

Gráfico 4 - Percepção da importância do exame de admissão como indicador de qualidade, por intervalo da média de admissão (10,00 > média de admissão ≥ 10,00).



Fonte: Dos autores.

## Conclusão

A importância da avaliação, de forma geral, é reconhecida, mesmo considerando as limitações mais objectivas que acompanham o processo avaliativo, de forma mais geral. Contudo, os esforços para que os instrumentos sejam cada vez mais aperfeiçoados, reduzindo ao máximo a sua subjectividade, de modo a garantir, por fim, qualidade da avaliação aplicada, remetem a um compromisso permanente com a qualidade. O presente estudo procurou destacar a importância da avaliação, em especial do exame de admissão realizado pela Universidade Eduardo Mondlane, explorando o seu enquadramento nas matrizes teóricas sobre o conceito e modelo de avaliação, enquanto, simultaneamente, o relaciona à qualidade, assumindo que a qualidade do instrumento (do teste, da avaliação) está associada ao processo de concepção do mesmo.

Com efeito, e de modo muito específico, o ensino superior em Moçambique em geral adopta vários modelos de admissão, sendo que as instituições públicas do ensino superior, em particular, a Universidade Eduardo Mondlane, usam o exame de admissão como mecanismo de selecção de candidatos aos cursos de licenciatura, conforme explicitam os vários Relatórios de Admissão à Universidade (2017, 2016, 2015, 2014 e 2013), explicitando que o conceito de avaliação adoptado é o da *avaliação como instrumento de classificação do desempenho do aluno* de Scriven & Stufflebeam, 1978 (apud MESQUITA, 2004), perspectivando a selectividade de candidatos, referida por Díaz (2010), por via da sua hierarquização, com recurso aos resultados obtidos nos exames de admissão. Com efeito, o modelo de admissão, segundo Helms (2008), é o Tipo II. Portanto, aquele que tem o exame de admissão como instrumento único de admissão e, segundo Coates, Edwards e Friedman (2010), é o modelo no qual o exame é requisito único para admissão.

Este instrumento (o exame de admissão) de algum modo é referência de melhor selecção e, portanto, visa à qualidade, conforme sustentam os dados colectados a partir do inquérito realizado. Por via deste exercício, demonstrou-se a percepção por parte dos estudantes do ensino superior, concretamente da Universidade Eduardo Mondlane, de diferentes níveis e áreas de formação, têm em relação à importância do exame de admissão como indicador de qualidade. Embora

carecendo de estudos mais aprofundados sobre a matéria, especialmente para problematizar as limitações de testes padronizados (*standardizados*), ainda assim, os resultados demonstram que existe de facto uma relação entre o exame de admissão e a percepção de qualidade. Na realidade, o protesto de estudantes na França às reformas no ensino superior tem como um dos focos exactamente a suspensão do exame de admissão, para uso exclusivo dos resultados do ensino médio<sup>4</sup>. De qualquer forma, este dado conclusivo, para este estudo, poderá também servir para problematizar os vários mecanismos utilizados para a admissão ao ensino superior e seu respectivo grau de importância, quer a partir do nível de utilização, a partir do número de instituições e países que os utilizam, quer a partir da percepção dos estudantes do ensino superior.

## Referências

ALADE, O. M.; OMORUYI, I. V. Table of Specification and Its Relevance in Educational Development Assessment. *European Journal of Educational and Development Psychology*, v. 2 n. 1, p. 1-17, 2014. Disponível em: <http://www.eajournals.org/journals/european-journal-of-educational-and-development-psychology-ejedp/vol-2issue1march-2014/table-specification-relevance-educational-development-assessment/>. Acesso em: 11 ago. 2021.

ALIAS, M. Assessment of learning outcomes: validity and reliability of classroom tests. *World Transaction on Engineering and Technology Education*, v. 4, n. 2, p. 234-238, 2005. Disponível em: <http://eprints.uthm.edu.my/6811/>. Acesso em: 11 ago. 2021.

AVILA, A. B. *The relationship between European higher education policies and the national and regional policy arenas: an analysis of European, Spanish and Catalan policies on university autonomy, funding and quality*. 122 p. f. Orientador: Peter Maasen. Tese (Mestrado em Ensino Superior) — Universidade de Oslo, Noruega, 2009.

BENNETT, R. E. Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, v. 18, n. 1, p. 5-25, 2011. doi/abs/10.1080/0969594X.2010.513678

BLACK, P.; WILLIAM, D. *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. v. 80, n. 2, p. 139-144, 1998. Disponível em: [http://https://www.researchgate.net/publication/44836144\\_Inside\\_the\\_Black\\_Box\\_Raising\\_Standards\\_Through\\_Classroom\\_Assessment](http://https://www.researchgate.net/publication/44836144_Inside_the_Black_Box_Raising_Standards_Through_Classroom_Assessment). Acesso em: 10 ago. 2021.

CHUERI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. *Estudos Em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr., 2008. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/issue/archive>. Acesso em: 10 ago. 2021.

---

<sup>4</sup> Para mais, cf. <http://www.euronews.com/2018/04/10/french-students-continue-protests-against-education-reform>.

COATES, H.; EDWARDS, D.; FRIEDMAN, T. *Student Aptitude Test for Tertiary Admission (SATTA) - Pilot Program Evaluation Report for the Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR)*. Australia: Australian Council for Educational Research, 2010.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

DÍAZ, A. F. (Coord.). *Modelo para Autoevaluar la Práctica Docente*. 2. ed. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A., 2010.

DIAZ, A. S. *Avaliação da Qualidade das Escolas*. Portugal: Edições ASA, 2003.

DOWNING, S. M.; HALADYNA, T. M. (Eds.). *Handbook of Test Development*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2006.

EARL, L. M. *Assessment as Learning – Using classroom assessment to maximize student learning*. 2. ed. California: Corwin, 2013.

ERTMER, P. A.; NEWBY, T. J. Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, v. 26, n. 2, p. 43-71, 2013. Disponível em: [http://www.csiss.org/SPACE/workshops/2007/UCSB/docs/ertmer\\_newby1993.pdf](http://www.csiss.org/SPACE/workshops/2007/UCSB/docs/ertmer_newby1993.pdf). Acesso em: 11 ago. 2021.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. doi <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>.

FIVES, H.; DIDONATO-BARNES, N. Classroom Test Construction: The Power of a Table of Specifications. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, v. 18, p. 1-7, 2013. Disponível em: <https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1300&context=pars>. Acesso em: 11 ago. 2021.

GASPAR, I.; ROLDÃO, M. *Elementos de Desenvolvimento Curricular*. 1. ed. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas da Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S. A, 2008.

GOODCHILD, L. F.; WECHSLER, H. S. *The History of Higher Education*. Education Systems in Historical, Cultural and Sociological Perspectives. 2. ed. Old Tappan: Simone; Schuster Custom Publishing, 1997.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. *Fourth Generation Evaluation*. California: SAGE Publications Inc., 1989.

GUSKEY, T. R. Mapping the road to proficiency. *Educational Leadership*, v. 63, n. 3, p. 32-38, 2005. Disponível em: [https://uknowledge.uky.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=edp\\_facpub](https://uknowledge.uky.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=edp_facpub). Acesso em: 11 ago. 2021.

HALSEY, A. H. Admission. In: RÜEGG, W. *A history of the university in Europe*. Volume IV: universities since 1945. UK: Cambridge University Press, 2011. p. 207-236.

HELMS, R. M. *University Admission Worldwide*, v. 15, p. 1689-1699, 2008. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/671131468153295738/pdf/451470NWP0HDNE1Box0334045B01PUBLIC1.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2021.

HILL, P. *Examination Systems*. Bangkok: UNESCO, 2013.

LANDSHEERE, G. de. *Avaliação Contínua e Exames - Noções de Docimologia*. Coimbra: Livraria Almeida, 1976.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da Aprendizagem Escola: Estudos e Proposições*. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013. (Kindle version).

LUNDIN, I. B. *Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais*. Maputo: Escolar Editora, 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 7. ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2010.

MESQUITA, R. R. *O exame nacional dos ensinos médio e superior: uma avaliação comparativa dos resultados*. 96 p. f. Orientador: Euclides de Mesquita Neto. Tese (Mestrado em Engenharia Mecânica) — Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Engenharia Mecânica, Goiânia, Brasil, 2004.

MILESKI, V. M. R.; BORTOLI, M. Critérios de avaliação: análise crítico-reflexiva da teoria à prática, dicotomias, limites e possibilidades. In: *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor*. Paraná, Brasil: Cadernos PDE, Vol. 2, 2013.

MIRANDA, M. J. A Docimologia em Perspectiva. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 8, n. 1, p. 39-69, 1982. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33276/36014>. Acesso em: 11 ago. 2021.

NOGUEIRA, C. C. L. Avaliação formativa do desempenho pedagógico de docentes do ensino superior pelo recurso ao portefólio – uma investigação-ação na Escola Superior de Educação. *Revista de Docência Universitária*, v. 11, n. 3, 173-196, 2013. Disponível em: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5525/5516>. Acesso em: 11 ago. 2021.

PERRENOUD, P. Profissionalização do Professor e Desenvolvimento de Ciclos de Aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, n. 108, p. 7-26, 1999.

RODRIGUES, P. A avaliação curricular. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Org.) *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1999. p. 18-76.

SAETTLER, P. *The evolution of American Educational Technology*. Englewood, Co.: Libraries Unlimited, Inc. 1990.

SCHINDLER, L., PULS-ELVIDGE, S., WELZANT, H.; CRAWFORD, L. Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature. *Higher Learning Research Communications*, v. 5, n. 3, p. 3, 2015. Disponível em: <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1087&context=hlrc>. Acesso em: 11 ago. 2021.

SCHUWIRTH, L. W. T.; VAN DER VLEUTEN, C. P. M. *A plea for new psychometric models in educational*. Medical Education, v. 40, New Jersey, 2006. p. 296-300.

SINGUN, A. J. Application-based teste blueprint for a summative classroom assessment. In: *Challenges of Modern Management*. Proceedings of the 10<sup>th</sup> International Management Conference, Bucharest. 2016. p. 170-181.

STUFFLEBEAM, D. L. Evaluation Models. *New Directions for Evaluation*, n. 89, 2001.

SUSKIE, L. *Assessing Student Learning: A Common Sense Guide*. 2 ed. USA: Jossey-Bass. 2009.

THOMAS, K. *Learning taxonomies in the cognitive, affective, and psychomotor domains*. Rocky Mountain Alchemy, 2004.

TYLER, R. W. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press, 1949.

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE (UEM). *Relatório de Admissão à Universidade Eduardo Mondlane – Ano Académico de 2017*. Maputo, 2017.

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE (UEM). *Relatório de Admissão à Universidade Eduardo Mondlane – Ano Académico de 2016*. Maputo, 2016.

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE (UEM). *Relatório de Admissão à Universidade Eduardo Mondlane – Ano Académico de 2015*. Maputo, 2015.

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE (UEM). *Relatório de Admissão à Universidade Eduardo Mondlane – Ano Académico de 2014*. Maputo, 2014.

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE (UEM). *Relatório de Admissão à Universidade Eduardo Mondlane – Ano Académico de 2013*. Maputo, 2013.

UNITED NATIONS INTERNATIONAL CHILDREN'S EMERGENCY FUND (UNICEF). *Defining Quality in Education. Working Paper Series*. New York, 2000.

RECEBIDO: 05/10/2018  
APROVADO: 11/08/2021

RECEIVED: 10/05/2018  
APPROVED: 08/11/2021

RECIBIDO: 05/10/2018  
APROBADO: 11/08/2021