



ISSN: 2310-0036

Vol. 2 | Nº. 9 | Ano 2018

Fernando Chongo

Universidade Católica de Moçambique

fchongo@ucm.ac.mz

Matias Alves

Universidade Católica Portuguesa

matiasalvesucp.porto@porto.ucp.pt



Rua: Comandante Gaivão n° 688

C.P.: 821

Website: <http://www.ucm.ac.mz/cms/>

Revista: <http://www.reid.ucm.ac.mz>

Email: reid@ucm.ac.mz

Tel.: (+258) 23 324 809

Fax: (+258) 23 324 858

Beira, Moçambique

Auto-évaluation institutionnelle et performance pédagogique des enseignants de l'enseignement supérieur au Mozambique

Auto-avaliação Institucional e Desempenho Pedagógico dos Docentes no Ensino Superior em Moçambique

Résumé

Cette recherche, développée dans le cadre du doctorat, vise à analyser la contribution de l'auto-évaluation institutionnelle à l'amélioration de la performance pédagogique des professeurs de Faculdade C d'une université mozambicaine. La recherche suit une méthodologie qualitative et a été matérialisée par l'étude de cas, basée sur une analyse documentaire, des sondages par entrevues, des questionnaires et un groupe de discussion, ayant un échantillon de 63 intervenants. Les résultats montrent que la faculté en analyse n'a donc pas de référence de gestion de la qualité dans lequel le processus interne de planification, de mise en œuvre et d'évaluation est explicite en faveur de l'excellence dans la performance pédagogique de chaque enseignant.

Mots-clés: enseignement supérieur, auto-évaluation institutionnelle, rendement des enseignants.

Resumo

A presente investigação, desenvolvida no âmbito do doutoramento, visa analisar o contributo da auto-avaliação institucional para a melhoria do desempenho pedagógico dos docentes na Faculdade C de uma Universidade Moçambicana. A pesquisa segue uma metodologia de base qualitativa e foi materializada através do estudo de caso, a partir de uma análise documental, de inquéritos por entrevistas, questionários e *focus group*, tendo uma amostragem de 63 intervenientes. Os resultados revelam que a faculdade em análise carece, pois, de um referencial de gestão de qualidade em que esteja explícito o processo interno de planificação, implementação e avaliação em prol da excelência no desempenho pedagógico de cada docente.

Palavras-chave: Ensino superior, Auto-avaliação institucional, Desempenho docente.

Introduction

La qualité de l'éducation a constitué, dans les jours qui ont suivi, l'une des plus grandes préoccupations des établissements d'enseignement supérieur (HEI) dans plusieurs pays du monde (Cabrito, 2009). Ce phénomène a peut-être pris davantage l'accent sur le xxi^e siècle, période marquée par le déclin de l'enseignement supérieur européen par rapport à celui des États-Unis d'Amérique (Wielewicki et Oliveira, 2010).

Dans l'espace européen, afin d'établir une certaine harmonisation et d'améliorer de façon exponentielle le quota de qualité par rapport aux autres systèmes mondiaux d'enseignement supérieur, l'accord appelé Processus de Bologne (Bianchetti Magalhaes, 2015).

Parallèlement aux changements paradigmatiques introduits dans l'espace européen avec le Processus de Bologne, le Mozambique a inauguré, vers 2007, une série de réflexions sur la qualité du processus d'enseignement et d'apprentissage dans les niveaux et sous-systèmes les plus variés. Dans l'enseignement supérieur mozambicain, l'épicentre a été créé par le Système national d'évaluation, d'accréditation et d'assurance de la qualité de l'enseignement supérieur (SINAQES), avec l'abrogation de la loi no 5/2003, du 21 janvier, de l'enseignement supérieur et l'approbation de la loi no 27/2009 du 29 septembre et à la suite de la réglementation du Cadre national de qualification pour l'enseignement supérieur (QUANQES); Système national d'accumulation et de transfert de crédits universitaires (SNATCA); Réglementation des licences et du fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur; Règlement du Conseil national de l'enseignement supérieur (CNES); Qualifications professionnelles des fonctions spécifiques du Conseil national d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur (CNAQ) et de la réglementation de l'inspection aux établissements d'enseignement supérieur.

Tous ces efforts développés au niveau normatif, ainsi que le réajustement des lignes directrices de l'IE, et l'élection de la qualité comme vecteur et pilier de l'éducation au service du développement intégral de la nation, est une reconnaissance que l'enseignement supérieur dans Le Mozambique joue un rôle important dans le développement socio-économique et institutionnel. Vu à la lumière de la mondialisation, l'enseignement supérieur est de plus en plus reconnu comme une nécessité pour la croissance socio-économique et le développement du Mozambique (Mucavel, 2016; Ferreira, Mendes et Martins, 2017; Langa, 2014).

Compte tenu du scénario actuel, la question de recherche qui soutient la raison de la recherche est de percevoir comment l'auto-évaluation institutionnelle contribue à l'amélioration de la performance pédagogique des professeurs de la faculté C, université M? À la lumière de cette question, la recherche vise spécifiquement à: a) identifier les politiques qui justifient la nécessité de pratiques d'auto-évaluation en faveur de la performance pédagogique des professeurs de l'Université M; b) Décrire le système et le processus d'auto-évaluation institutionnelle en usage à l'université M; c) Étudier la pertinence du système et le processus d'auto-évaluation institutionnelle pour le rendement pédagogique des enseignants, dans les cours de premier cycle de la modalité en classe offerts par le corps professoral en analyse; d) Analyser les effets du système et le processus d'auto-évaluation institutionnelle dans le rendement pédagogique des enseignants, dans les cours de premier cycle de la modalité en classe offert à la faculté en analyse.

Cadre théorique

Politiques internationales en matière d'enseignement supérieur

La question centrale des politiques éducatives internationales est axée sur la qualité de l'enseignement supérieur. Dans le cas européen, cette vision a été marquée par une initiative reflétée dans le processus de Bologne. Elle a commencé par la concrétisation de la Déclaration de Bologne, qui a été signée par les ministres de l'Éducation des pays européens en 1999 à l'Université de Bologne en Italie. Il en va de même pour l'intégration des universités européennes dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur, en vue d'harmoniser les systèmes de diplômes, les cycles d'études, les crédits et la mobilité académique, ainsi que l'assurance qualité (Esteves, 2010).

Le processus de Bologne a influencé un grand nombre de changements dans les lois sur l'enseignement supérieur, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'espace européen. En ce sens, au niveau de l'Union africaine, le processus de Bologne constitue un cas applicable en ce qui concerne le processus d'harmonisation des établissements d'enseignement supérieur africains et de leurs programmes respectifs, en particulier, pour promouvoir, développer et assurer la qualité souhaitée (Kayambo, 2015). Ainsi, selon La Vision de Kayambo (2015), adhérer au processus de Bologne signifie internationaliser les systèmes africains d'enseignement supérieur. Cependant, Khelfaoui (2009) ne fait pas face au processus de Bologne avec de bons yeux. Pour cet auteur, le processus de Bologne est inséré dans un paradigme européen de domination des plus faibles. Il s'agit d'un processus graduel d'exclusion des États africains et de leurs acteurs locaux, par l'imposition stratégique de cette réforme, empêchant les Africains de définir leurs propres politiques publiques. Il affirme également que cette stratégie européenne permet aux universités africaines d'éveiller et de sauver leur esprit nationaliste d'il y a 50 ans, en faisant des universités quelques-unes, ou existantes, des sources de stimulation des révolutions qui ont renforcé les indépendances de leurs pays. Il défend, en même temps, que la solution des Africains passe par leur engagement, ainsi que par l'auto-assimilation de la science et de la technologie (qui est la condition pour la réalisation de la capacité d'innovation et de la capacité de durabilité qui en résulte).

À notre avis, au lieu d'être une menace, le contexte international a inspiré le Mozambique, en essayant d'empêcher l'expansion de l'enseignement supérieur d'être assombrie par les normes établies par Bologne (Laita, 2015) et la SADC (Mazula, 2013). En outre, l'attente de pays comme le Mozambique prévoit que leur harmonisation avec le processus de Bologne facilitera la mobilité, non seulement des étudiants universitaires, mais aussi de leurs professeurs et des membres de l'organe technico-administratif (Mendonça, Popov, Fronberg et Cossa, 2012).

But et perspectives de l'évaluation institutionnelle dans l'enseignement supérieur

La réalisation procédurale de l'évaluation dans l'enseignement supérieur a pour justification substantielle la nécessité de garantir la qualité, comme un moyen de correspondre aux préceptes imposés par la société actuelle. À cet égard, l'évaluation de l'enseignement supérieur repose essentiellement sur trois perspectives déterminantes, soit les pratiques d'auto-évaluation, l'évaluation interne, ainsi que l'évaluation externe (neveu, 2008). Par conséquent, à la suite de ses activités, un établissement d'enseignement supérieur, axé sur l'excellence, a toujours un souci pour l'auto-questionnement constant. À partir des activités d'enseignement, un exercice permanent de détection et de correction des anomalies est réalisé, en faveur de la réalisation de bons résultats.

La première perspective déterminante s'appelle l'auto-évaluation (Afonso, 2014). Pour Fonton (2008), bien que cela nécessite des formes complexes de procédure, l'auto-évaluation doit en fait être considérée comme un processus qui, en plus d'être autocritique, est créatif et renouvelé, étant donné que la même chose est basée sur des analyses et des résumés, dans plusieurs Dimensions, au niveau d'une institution donnée. Selon l'auteur, l'auto-évaluation est une valeur ajoutée dans le processus de gestion organisationnelle, car elle aide à planifier, par la fourniture de données, dans les actes de besoins diagnostiques, aidant également à l'exécution et au processus de prise de décisions.

Selon Afonso (2014), il y a trois raisons fondamentales justifiant le processus délibéré d'auto-évaluation institutionnelle dans l'enseignement supérieur: a) stratégie d'amélioration de la performance organisationnelle et professionnelle, b) instrument de marketing, c) stratégie Gestion sociopolitique de la pression, résultant d'une évaluation externe.

Verhine et Freitas (2010) Conçoivent l'auto-évaluation comme synonyme d'évaluation interne. Il est vrai que, comme le premier, le second est considéré comme une évaluation de la nature formative, étant faite au niveau institutionnel, visant à son émancipation. Cependant, de l'avis de Sobrinho (2008), De Ses (2010) et Ferreira, Mendes et Martins (2017), bien qu'elle vienne d'initiatives internes dans les organisations, l'évaluation interne a comme point exclusif le fait de recourir et d'être exécuté par des agents externes. En ce sens, Simon (2000) affirme que l'évaluation institutionnelle peut être considérée dans une perspective triple: a) l'évaluation comme amélioration, b) l'évaluation comme processus formateur, c) amélioration de l'évaluation. Les perspectives d'évaluation discutées ici révèlent, cependant, comme complémentaires et nécessaires pour évaluer le cours en faveur de la qualité.

Gestion de la qualité des performances pédagogiques des enseignants dans l'enseignement supérieur

La gestion de la performance pédagogique des enseignants est un exercice complexe. Cependant, il représente un processus de communication remarquable par son caractère de mener des diagnostics, des commentaires, des pronostics et Feedforward. D'autre part, la gestion de la performance des enseignants est présentée comme un processus de perfectionnement professionnel, à travers la supervision pédagogique (Auto-hétéro) (Pilane, 2014). En ce sens, il garantit l'efficacité et l'efficacité de l'enseignement (Pilane, 2014; Sarmiento, Rosita et Silva, 2015).

Bien qu'ils aient une double fonction (Pilane, 2014), les actes isolés d'auto-évaluation de la performance ont tendance à démontrer un caractère plus succinctif, négligeant la fonction formatrice. Une bonne gestion organisationnelle est conditionnée par la capacité d'établir un apprentissage individuel, collectif et organisationnel efficace. Dans le contexte éducatif, les professeurs deviennent des professionnels lorsque leur devoir d'obéissance déontologique est supplanté par leur compétence, couplé e à leur conscience éthique et pédagogique, au service et dans la prise en charge de leurs étudiants, en faveur du développement de leur apprentissage. Le professionnalisme des enseignants implique donc la reconnaissance de la personne qui vit chez l'élève (McLaughlin et Talbert, 2006; Alves, 2012). Pour cette raison, l'objectif ultime des efforts en faveur de la haute qualité de la performance pédagogique se traduit par la réussite scolaire, c'est-à-dire la réussite de l'élève, de l'enseignant et de l'organisation elle-même. En ces termes, il est également supposé être de prestige l'institution d'enseignement supérieur qui exprime des signes d'engagement au point d'améliorer progressivement ses

stratégies d'apprentissage et de renforcer les connaissances, car il devient donc accréditation par le gouvernement concerné, ce qui lui permet d'être internationalisé.

Méthodologie

La recherche actuelle est de nature qualitative. En termes de stratégie, l'étude de cas a été choisie. L'élection de ce type de recherche a trait au fait que, selon Amado (2014), cela cherche des résultats qui, bien qu'ils ne soient pas généralisables, peuvent être dignes d'applicabilité, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du domaine d'étude.

À partir de l'analyse documentaire, l'exécution d'enquêtes par interviews, questionnaires et groupe de discussion (Amado, 2014; Chizzotti, 1991), un échantillon de 63 participants était entrelacé. Ainsi, nous avons interrogé au hasard 08 étudiants par groupe de discussion, dont deux provenant de chacun des quatre cours enseignés, et nous nous sommes renseignés par le Questionnaire 47. En plus de ceux-ci: a) Nous avons interrogé le représentant du Vice-reitoria pour la zone académique (le choix de ce participant a été arrêté avec le fait qu'il est membre d'un organisme central de gestion académique, à laquelle le Département de la qualité de l'université à l'étude); b) au Département de la Qualité, nous avons interviewé un agent en la personne du directeur respectif (le choix de ce participant a été arrêté avec le fait qu'il est le chef de l'organe central, où il dessine toute la stratégie macro de gestion de la qualité et d'évaluation interne); c) à Faculdade C, nous avons interviewé le directeur respectif, le directeur pédagogique adjoint et le coordinateur du domaine du contrôle de la qualité académique, car ils sont responsables de la gestion de la qualité totale. En général, le choix des participants a été établi par le fait qu'ils sont les plus aptes à répondre aux questions de la recherche. Outre l'application des sondages par entrevue, le groupe focus et le questionnaire, nous avons effectué une analyse documentaire. Nous avons donc analysé les repères d'auto-évaluation de la qualité académique à l'université, les rapports des cycles d'auto-évaluation des cours, ainsi que d'autres documents institutionnels relatifs à la gestion de la qualité académique et qui ont été montrés Pertinent pour la recherche proposée ici.

Présentation et discussion des résultats

Les principaux résultats de cette recherche sont présentés, selon les catégories d'illustration suivantes.

Politiques d'auto-évaluation en faveur de la performance pédagogique des enseignants

Selon les données recueillies dans les réponses à l'enquête par entretien, les politiques justifiant la nécessité de l'auto-évaluation, en faveur de la performance pédagogique à l'Université M, appartiennent aux normes juridiques inhérentes à l'enseignement supérieur au Mozambique (Système national d'évaluation, d'accréditation et d'assurance de la qualité de l'enseignement supérieur; Droit de l'enseignement supérieur; Réglementation du Cadre national de qualification pour l'enseignement supérieur; Système national d'accumulation et de transfert de crédits universitaires; Réglementation des licences et du fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur; Règlement du Conseil national de l'enseignement supérieur; Qualifications professionnelles des fonctions spécifiques du Conseil national pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur et la réglementation de l'inspection aux établissements d'enseignement supérieur), dont la conception est due aux politiques nationales et internationales.

Par conséquent, les données indiquent qu'il existe une série de politiques institutionnelles qui justifient la nécessité de l'auto-évaluation, en faveur de la performance pédagogique à l'université M. Parmi eux, il est de référence: aux statuts de l'Université M, au plan (2018-2022), la politique scientifique et la réglementation de l'évaluation du rendement du personnel enseignant. Il découle de ces politiques, il est nécessaire de renforcer

l'utilisation des instruments pour évaluer le rendement des enseignants, en particulier en tant que garant du processus de gestion de la qualité.

Les données documentaires révèlent également qu'il existe, au niveau national, une ligne directrice, c'est-à-dire un plan stratégique pour l'enseignement supérieur, conçu par le gouvernement pour consolider la loi sur l'enseignement supérieur et tous les documents qui la réglementent. D'une manière générale, dans l'analyse de la vision, de la mission, des valeurs et des objectifs spécifiques, le fait que le gouvernement se préoccupe de la qualité de l'enseignement supérieur, un fait soutenu par les auteurs (Taimo, 2008; Mazula, 2015).

Au niveau de l'Union africaine, dont les politiques offrent une approche claire pour harmoniser les institutions continentales de l'enseignement supérieur. La qualité de l'enseignement supérieur à un niveau de reconnaissance sur le continent a également été promue, développée et garantie. Ainsi, étant donné que le continent n'a pas encore créé d'autorité pour la création d'une marque typiquement africaine de l'enseignement supérieur, le projet d'harmonisation de l'enseignement supérieur correspond aux tableaux et principes de Bologne (Woldegiorgis, Jonck Goujon, 2015). C'est en ce sens que, d'une manière ou d'une autre, les politiques d'un pays se rapportent généralement à celles d'autres pays, ainsi qu'au type de relation que ce pays occupe dans l'échelle de la conjoncture économique. En ce sens, les pays développés ont été les références adoptées à plusieurs égards par les pays en développement (shoe, 2017; Laita, 2015). En raison de cette idée, la préoccupation de l'État mozambicain de correspondre aux paramètres établis par le processus de Bologne, même si elle a été conçue dans le contexte de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, est présente (Esteves, 2010; Wielewicki et Oliveira, 2010, Laita, 2015; Chaussure, 2017).

Processus d'auto-évaluation du système et des institutions en faveur de l'amélioration de la performance pédagogique des enseignants

Les données recueillies indiquent que le système utilisé dans l'auto-évaluation institutionnelle, en faveur de la performance pédagogique à l'Université M, est, en premier temps, la SINAQES. Cela signifie que c'est fiscalement le même que celui mis en œuvre par la CNAQ. Cependant, l'Université M est censée concevoir un système typiquement institutionnel. L'article 11 de la SINAQES stipule donc que les normes, les mécanismes et les procédures d'auto-évaluation sont adoptés par les établissements d'enseignement supérieur. En outre, la réglementation des procédures d'auto-évaluation, l'évaluation externe et l'accréditation des cours et/ou des programmes des établissements d'enseignement supérieur, conçu par la CNAQ en 2016, recommande que les établissements d'enseignement supérieur créent des systèmes internes de Assurer la qualité de son rendement et de ses cours et/ou programmes, visant à promouvoir la culture institutionnelle interne de l'assurance de la qualité, ainsi que l'amélioration de la qualité des services rendus à la société. Comme indiqué dans la réglementation de l'évaluation de la performance de l'enseignement, il est évalué en trois dimensions, à savoir: pédagogique, scientifique et administrative. La dimension pédagogique est évaluée par les élèves, à travers la réponse individuelle à un questionnaire. Il est également évalué par le coordonnateur du cours, en remplissant un formulaire de supervision de classe. Il est finalement évalué par la direction, à travers l'analyse des preuves créées à la suite de l'évaluation effectuée par les élèves, par le coordonnateur, ainsi que par l'analyse du portefeuille de l'enseignant. La critique du système d'auto-évaluation institutionnel à l'étude est, en fait, qu'il est incomplet. Il ne compte donc pas comme un système typique de l'Université M. En ce qui concerne l'évaluation du rendement des enseignants, nous sommes d'accord avec Pilane (2014), lorsqu'il soutient que les dimensions récapitulatives et

formatrices devraient être évaluées séparément, afin qu'elles méritent une attention distincte de la part des évaluateurs. Ainsi, à notre avis, la dimension pédagogique de l'évaluation du rendement des enseignants devrait être exclusivement formatrice, axée sur le perfectionnement professionnel, plutôt que d'être confondue avec la dimension récapitulative, tournée vers le stimulus des progressions de carrière.

Ainsi, on en déduit que l'auto-évaluation de la faculté C, dont l'accomplissement est confirmé par les intimes, a été révélée comme une autre imposition de la CNAQ, plutôt que de signifier une expression de son autonomie, en faveur de son auto-développement. Ainsi, il est plus pour l'hétéro que pour le soi, éventuellement être une hétéroévaluation effectuée par le gouvernement, comme il critique Tarrasêca (2016).

Dans le contexte de la Faculdade C, appartenant à une université qui vise la norme d'excellence, la faculté a le défi de gérer les indicateurs suivants de la performance pédagogique des enseignants: a) La connaissance scientifique du contenu à «enseigner»; b) La connaissance des élèves à qui il est nécessaire d'enseigner; c) la planification des annexes; d) La création d'un environnement et d'une situation d'apprentissage fructueux; e) Suivi de l'apprentissage et rétroaction, ainsi que l'évaluation formative de l'apprentissage; f) L'efficacité de l'enseignement (Hadji, 2003; Braga, 2012). En ce sens, l'auto-évaluation peut aider à anticiper et à minimiser les faiblesses, ainsi qu'à transformer les faiblesses des possibilités d'auto-développement. En fait, l'auto-évaluation peut être une plate-forme pour la connaissance et la création de compétences organisationnelles et professionnelles.

En fin de compte, le corps professoral C a le défi de concevoir l'auto-évaluation comme un outil de gestion pour la transformation organisationnelle et professionnelle et le développement. Allié à ce fait, la faculté est mise au défi de développer une conscience institutionnelle au nom d'une culture d'exercices d'auto-évaluation délibérée (Fonton, 2008).

Pertinence du processus d'auto-évaluation institutionnelle en faveur de l'amélioration de la performance pédagogique des enseignants.

Le processus d'auto-évaluation institutionnelle, dans la faculté C de l'université M, n'est toujours pas digne d'appréciation, pour deux raisons. La première raison est que sa pertinence tient plus à la progression de carrière qu'au perfectionnement professionnel des enseignants. Les données recueillies lors de l'entrevue montrent donc que les professeurs qui obtiennent la « bonne » classification sont financièrement récompensés, à ceux qui obtiennent la classification « insuffisante » leur est imposé un exercice de formation. De cette façon, l'Université M utilise son pouvoir rémunérateur pour catapate la motivation et l'engagement de ses professeurs. La faculté C, de l'université M, a son auto-évaluation de la performance pédagogique des professeurs limitée aux événements de réponse aux pressions politiques. Selon Pilane (2014), les activités d'évaluation possibles ne découlent pas de la gestion de la performance pédagogique, qui se développe dans un cycle ininterrompu. Ce facteur, associé à l'opinion des intimes, montre que le processus d'auto-évaluation institutionnelle dans la performance pédagogique des professeurs est encore peu pertinent par rapport aux aspirations stratégiques de l'université M, parce que, ne sont pas cohérents Le règlement d'évaluation du rendement respectif du personnel enseignant. La deuxième raison pour laquelle le processus d'auto-évaluation institutionnelle, à l'Université de M College C, n'est pas encore digne d'appréciation, est dû à son exemption des étapes de gestion systématique s'infavant et en succédant à l'évaluation du rendement enseignement.

Il est stratégiquement nécessaire de créer un cycle de gestion de la performance pédagogique des enseignants (Pilane, 2014). Un contexte dans lequel, au niveau sectoriel, une conception participative est défendue, résultant d'un plan semestriel de performance des enseignants et le résultat d'un diagnostic des besoins.

Effets du processus d'auto-évaluation dans les cours de premier cycle

La qualité de la performance pédagogique des enseignants dans l'enseignement supérieur s'exprime, d'une part, par la garantie d'un processus de planification semestriel, en mettant l'accent sur un enseignement centré sur l'engagement des élèves, dûment accompagné par l'enseignant, ainsi que, Par l'effort d'associer l'utilisation des ressources pédagogiques bibliographiques à beaucoup d'autres, en mettant en évidence les ressources informatiques (Pacheco, 2003). Ainsi, exprimée de cette manière, et par la Compétence scientifique-pédagogique et éthique (Esteves, 2010), facilite la création d'un climat favorable à l'apparition du processus d'enseignement-apprentissage (Amelvoort, 2001). Les données des sondages d'entrevue indiquent qu'il y a un défi au collègue, dans l'analyse, d'augmenter les qualifications scientifiques. Sur la vingtaine de professeurs qui enseignent à temps plein, un peu plus de la moitié ont encore le diplôme et, le reste, sont tous des maîtres. Cela signifie qu'il est urgent de former des enseignants au niveau doctoral, comme l'exige le règlement respectif sur l'évaluation du rendement et les agents d'enquête. En plus de ce fait, les données de l'enquête par groupe de discussion éclairent, détectant le défi dans le développement des qualifications pédagogiques des enseignants. Par conséquent, une amélioration des stratégies de suivi des élèves et de leur processus d'apprentissage serait obtenue. Les mérites et les démérites mentionnés ci-dessus révélés par les données recueillies dénotent les implications de la performance pédagogique des professeurs. Les pourcentages trouvés sont pour la plupart inférieurs à 50 %. Ainsi, la faculté C a comme amélioration des conditions qui peuvent donner accès à l'excellence de la performance pédagogique des professeurs, ce qui, par le moyen d'une auto-évaluation continue, est possible.

Conclusions

Les conclusions d'une étude englobent les résultats finaux de l'interprétation minutieuse, selon les règles établies, des données recueillies pour cette même étude. Ainsi, d'après l'analyse des données, nous percevons l'existence d'une série de politiques nationales et internationales qui justifient la nécessité d'une auto-évaluation en faveur de la performance pédagogique dans l'université M. Par conséquent, la source du système d'auto-évaluation Institutionnel, en analyse, se matérialise selon les lignes directrices de la CNAQ, de sorte qu'il est encore capable d'améliorations et d'ajustements. Néanmoins, le processus d'auto-évaluation institutionnelle ne semble pas privilégier beaucoup l'auto-évaluation formative, en faveur de l'excellence dans la performance pédagogique des enseignants.

Le processus d'auto-évaluation institutionnelle par les collègues démontre une pertinence, dont l'appréciation dépend de son intégration dans un processus de gestion transparent, basé sur des normes et des indicateurs de rendement qui peuvent servir la planification, Mise en œuvre et évaluation de la performance pédagogique des enseignants. Les résultats de ce processus d'auto-évaluation ne sont toujours pas souhaitables. Ainsi, le profil des professeurs de l'IEH nationale, associé aux ressources financières avec lesquelles ces institutions survivent, implique sur les résultats du processus d'enseignement-apprentissage. Toutefois, le processus actuel d'auto-évaluation n'a pas d'incidence expressive sur l'amélioration du rendement pédagogique des enseignants, surtout parce qu'il ne s'agit pas d'un processus clair de gestion du rendement organisationnel et professionnel.

Références bibliographiques

- Afonso, E. (2014). *Avaliação Externa, Auto-avaliação e Planos de Melhoria*. Dissertação de Mestrado. Bragança, Portugal: Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação.
- Alves, J. (2012). Tecendo os Caminhos da Melhoria dos Processos e Resultados Educativos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. nº 11. p. 7 - 27
- Amado, J. (2014). (Coordenação). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª. ed.). Coimbra, Portugal: Coimbra University Press.
- Amelvoort, H. (2001). Teacher Motivation and Commitment. In Vischer, A. (editor). *Managing Schools Towards High Performance: Linking School Management Theory to the School Effectiveness Knowledge Base*. Twente, The Netherlands: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Bianchetti, L. & Magalhães, A. (2015). *Declaração de Bolonha e Internacionalização da Educação Superior: Protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, 20, 1, p.225-249.
- Braga, E. (2012). *Os elementos do Processo de Ensino-aprendizagem: Da sala de Aula à Educação mediada pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação*. Revista Vozes dos Vales da UFVJM: Publicações Acadêmicas. MG, Brasil, 2,1. Recuperado em http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/os-elementos-do-processo-de-ensino-aprendizagem-da-sala-de-aula-%c3%80-educa%c3%87%c3%83o-mediada-pelas-tecnologias-digita%c3%87%c3%83o-e-da-comunica%c3%87%c3%83o-tdics_elayn.pdf
- Cabrito, B. (2001). *Avaliar a qualidade em Educação: Avaliar a qualidade em Educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê?* Cad. Cedes, Campinas, 29, 78, p.178-200, Maio/Ago. 2009. Recuperado em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Chizzotti, A. (1991). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Esteves, M. (2010). *Sentidos da Inovação Pedagógica no Ensino Superior*. In Leite, C. (Org.). *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior*. Porto, Portugal: Legis Editora.
- Ferreira, A., Mendes, A. & Martins, V. (2017). *A UCM e o Contexto Internacional: Breve Reflexão*. In Barbosa, A., Ibraimo, M., Laita, M. & Mussagy, I. (Coordenadores). *Desafios da Educação: Leituras Actuais*. Nampula, Moçambique: Década de Palavras. p. 15-56.
- Fonton, E. (2008). *Procedimentos para a Auto-avaliação dos Cursos Universitários Segundo a percepção de Docentes, Discentes e Técnicos Administrativos*. Universidade Estadual Norte Fluminense, Campos dos Goytaxazes. Rio de Janeiro, Brasil. Recuperado em: http://www.uenf.br/Uenf/Downloads/POS-ENGPRODUCAO_2397_1254946656.pdf
- Hadji, C. (2003). *Avaliação, Regras do Jogo: Das Intenções aos Instrumentos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Kayambo, J. (2015). *Strategic Harmonization of Higher Education System in Africa: The Dominance of Cross State Organizations, Government Treaties and International Conferences in Higher Education Accreditation and Quality Assuranre*. Journal of Literature, Languages and Linguistics, Vol 5. Recuperado em <https://iiste.org/Journals/index.php/JLLL/article/viewFile/17778/18154>.
- Khefaoui, H. (2009). *The Bologna Process in Africa: Globalization or Return to "Colonial Situation"?* JHEA/RESA, 7, 1&2, p.21-38.

- Laita, M. (2015). *A universidade em questão: uma leitura do processo de Bolonha no contexto moçambicano*. Nampula, Moçambique: Fundação AIS.
- Langa, P. (2014). *Alguns desafios do Ensino Superior em Moçambique*. In *Desafios para Moçambique*. Recuperado em: http://www.iese.ac.mz/lib/publication/livros/des2014/IESE-Desafios2014_13_EnsSup.pdf.
- Mazula, B. (2013). *A Utopia de Pensar a Educação*. Maputo, Moçambique: Alcance editores.
- Mazula, B. (2015). *A Universidade na Lupa de Três Olhos: Ética, Investigação e Paz*. Maputo, Moçambique: Imprensa Universitária.
- McLaughlin, M. & Talbert, J. (2006). *Building School-Based Teacher Learning Communities: Professional Strategies to Improve Student Achievement*. New York, NY: Teachers College Press.
- Mendonça, M., Popov, O., Frånberg, G. & Cossa, E. (2012). *Introducing a Student-Centred Learning Approach in Current Curriculum Reform in Mozambique Higher Education*. Umeå, Sweden: Umeå University. *Education Inquiry*. Vol 3 (01), p. 37-48.
- Mucavel, F. (2016). *Reformas Académicas do Ensino Superior em Moçambique*. In Barbosa, A., Alves, J., Ibraimo, M. & Laita, M. (Orgs.). *Desafios da Educação: Ensino Superior*. Nampula, Moçambique: Década da Palavra. p.117-138.
- Pacheco, J. (2003). *Currículo: Teoria e Praxis*. (3ª Edição). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Pilane, M. (2014). *Performance Management: The neglected imperative of Accountability System in Education*. North-West University, School of Education. *South African Journal of Education*. Recuperado em: <http://www.sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/viewFile/834/403>.
- Santiago, P. & Benavides, F. (2009). *Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and Examples of Country Practice*. Cidade de México, Mexico: OECD.
- Sapato, R. (2016). *Os desafios da Educação na Actualidade*. *Revista de Investigação em Educação, Comunicação e Desenvolvimento*. 01, 11-22.
- Sarmiento, M., Rosinha, A. & Silva, J. (2015). *Avaliação do Desempenho*. Lisboa, Portugal: Escolar Editora.
- Simões, G. (2010). *Auto-avaliação da Escola: Regulação de Conformidade e Regulação de Emancipação*. Texto Inédito. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. Lisboa, Portugal.
- Sobrinho, J. (2008a). *Avaliação Educativa: Produção de Sentidos com Valores de Formação*. In *Avaliação, Campinas, Sorocaba, SP*, v 13, n 1, p.193-207.
- Taimo, J. (2010). *Ensino Superior em Moçambique: História, Política e Gestão*. Texto inédito. Tese de Doutoramento. Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas. São Paulo, Brasil. Recuperado em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/USQUKAQXVOQD.pdf>.
- Wielewicki, H. & Oliveira, M. (2010). *Internacionalização da Educação Superior: Processo de Bolonha*. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, 18, 67, 215-234. Recuperado em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000200003.
- Woldegiorgis, E., Jonck, P. & Goujon, A. (2015). *Regional Higher Education Reform Initiatives in Africa: A Comparative Analysis with the Bologna Process*. *International Journal of Higher Education*, 4, 1, p.241-253. Recuperado em: <http://www.sciedu.ca/journal/index.php/ijhe/article/view/6287/3883>.
- Verhine, R. & Freitas, A. (2010). *Avaliação da Educação Superior: Modalidades e Tendências no Cenário Internacional*. *Revista Ensino Superior Unicamp*. Recuperado em:

https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed07_outubro2012/ARTIGO_PRINCIPAL.pdf