

Política de avaliação da docência universitária: elementos para um debate em construção a partir de experiências no Brasil e em Portugal¹

*Assessment of high education teaching policy:
elements for a developing debate from experiences in Brazil and
Portugal*

Carlinda LEITE²

Kátia RAMOS³

Resumo: O desenvolvimento do Ensino Superior perspectivado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e desencadeado no final do século XX, tem vindo a ser concretizado tanto pela expansão quantitativa do acesso como pelo desafio de garantir a qualidade, principalmente no que diz respeito ao ideal da Educação Superior. Neste contexto, além do que tem vindo a ser prescrito às Instituições de Ensino Superior, em geral, e a cada modalidade de oferta de formação, em particular, à Universidade tem vindo também a ser cada vez mais exigido prestar contas da sua atuação. Neste sentido, a avaliação institucional, dos cursos, da investigação realizada, do impacto dessa investigação e do desempenho docente tem vindo a ganhar grande expressão. É no âmbito deste movimento que se situa o presente estudo e que se reporta ao que tem vindo a acontecer em Universidades públicas no Brasil e em Portugal. A intenção do estudo é trazer elementos para o debate em construção sobre políticas de avaliação universitária, nomeadamente as que se prendem com a avaliação da docência universitária, entendendo-a como elemento de desenvolvimento institucional. As convergências encontradas sobre este aspecto, nestas instituições geograficamente distantes, levam-nos a questionar indicadores de avaliação situados num padrão internacional e a reconhecer a pertinência desta temática para a área da Gestão Universitária e das Políticas de Ensino Superior.

Palavras-chave: Docência universitária. Avaliação docente. Avaliação institucional.

Abstract: The development of higher education from the perspective of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) and triggered in the late twentieth century which has been lead by both the quantitative expansion of access as well as by the challenge of ensuring quality, mainly in what concerns the ideal of Higher Education. In this context, beyond what has been prescribed to the higher education institutions in general and each type of qualification in particular to universities what has caused an increasing accountability of their operations. In this sense, the institutional evaluation, of courses, the audits carried out, the impact of these audits and how the teaching performance have gained great expression. It is within this context that the present study is located and reports on what has been happening in public universities of Brazil and Portugal. The aim of the study is to provide elements for the discussion under development concerning university evaluation policies specifically those related to the evaluation of university teaching,

¹ Este artigo congrega o título e ideias de uma comunicação apresentada na 1ª Conferência do Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa.

² Doutora em Ciências da Educação, Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE/U.Porto), investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) e avaliadora no âmbito da Agência de Acreditação e Avaliação do Ensino Superior (A3ES). carlinda@fpce.up.pt

³ Doutora em Ciências da Educação, Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Membro do Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE (NUFOPE) e investigadora colaboradora do CIIE. katiacruz@gmail.com

understanding it as an element of institutional development. The convergences on this aspect concerning these institutions despite the fact of being geographically distant lead us to question the evaluation indicators located at an international standard and to recognize the relevance of these issues to the University Management field and Higher Education Policies.

Keywords: University teaching. Teaching evaluation. Institutional evaluation.

Introdução

O Ensino Superior, a partir do final do século XX, tem vindo a constituir-se em objeto de uma maior atenção, seja pela sua implicação no desenvolvimento socioeconômico e cultural, pela expansão quantitativa que tem contribuído para a designada massificação, pelo desafio de efetivar o ideal da Educação Superior no contexto da diversidade de modalidades de oferta de formação e de públicos que o passaram a frequentar ou pelos efeitos que decorrem da internacionalização (LEITE; RAMOS, 2012). É a acompanhar estas ideias que o discurso da qualidade e a exigência de prestação de contas através de critérios standardizados, que avaliem e garantam a qualidade desejada, passou a constituir a agenda do debate sobre o Ensino Superior. E é também a partir destas ideias que aqui tecemos considerações sobre política e avaliação da docência universitária no contexto de exigências da avaliação institucional, dos cursos e da investigação.

Para tanto, organizamos este texto em três eixos elegendo como ponto de partida o desenvolvimento do Ensino Superior no contexto do ideal da Educação Superior, e que tem como propósito situar o estatuto da Universidade enquanto instituição que a situa no âmbito de uma Educação Superior. Depois disso, focamos a questão da docência no âmbito da avaliação institucional, na intenção de indiciar o que tem vindo a justificar esta modalidade de avaliação, em geral, e o valor atribuído ao trabalho docente, em particular. Depois destes aspectos, e como já referimos, compreendendo a avaliação docente como elemento de desenvolvimento institucional universitário, recorreremos a situações da instituição universitária no Brasil e em Portugal, no sentido de trazermos elementos para o debate em construção sobre políticas de avaliação, em geral, e da docência universitária, em particular.

Por fim, questionamos indicadores de avaliação situados num padrão internacional, reconhecendo a pertinência do debate sobre política e avaliação docente no contexto da Gestão Universitária e das Políticas de Ensino Superior – principalmente no que se refere ao reconhecimento do estatuto da docência nestes campos.

Desenvolvimento do Ensino Superior no contexto do ideal da Educação Superior

Originário da *universitas magistrorum et scholarium*, o Ensino Superior

institucionaliza-se fundamentado no ideal de uma educação considerada superior, inicialmente voltado para o saber em si mesmo (ULMANN, 2000) e, posteriormente, assumindo a responsabilidade de indissociar o ensino da investigação (PAOLI, 1988; WITTRICK, 1996). A estas duas vertentes tem vindo a ser associada uma terceira, relacionada com o compromisso social – a que alguns autores (ANDRADE; LONGO; PASSOS, 2000; SANTOS, 2004) chamam a 3ª missão universitária – e que se prende com atividades de extensão e de prestação de serviços à comunidade. No entanto, neste texto, não é esta a dimensão que vamos ter por análise.

Considerando, para efeito da posição que aqui defendemos, a concepção moderna de Universidade como marco do princípio de indissociabilidade entre ensino-aprendizagem e investigação, característica que lhe confere o *status* do “lugar” da Educação Superior (CASPER, 2003; STOER; MAGALHÃES, 2005), pensar em desenvolvimento do Ensino Superior requer tratar, de entre outros aspetos, da implicação deste nível de ensino em termos de acesso, permanência e efetivo desenvolvimento do ponto de vista quantitativo e qualitativo.

Tal expansão, considerada necessária e urgente pela UNESCO (1998, 2003), é vista por Santos (2004) como forma de superar a irresponsabilidade social da instituição universitária e provocar uma tomada de posição diante de uma necessária incorporação na dinâmica social. Neste sentido, é necessário dispensar um ensino que cumpra as promessas de uma Educação Superior em termos de “ser uma educação completa no sentido de que se estende através de todas as dimensões do ser humano” (BARNETT, 2002, p. 214).

No quadro desta perspectiva, relembro a ideia de Humboldt (2003) de relacionar ensino e investigação como ideal de Educação Superior, considerada por Rocha (2002) como uma forma de resguardar a Universidade diante da revolução advinda do livro impresso, vale ressaltar o alerta de Trow (2000), referente à crise no Ensino Superior nas sociedades ocidentais, a partir de meados do século XX, e advinda, principalmente, do impacto das novas tecnologias da informação e comunicação. Vale ainda lembrar Matsuura (2003), quando se refere ao mundo da Educação Superior no início do século XXI como “marcado por uma complexa disputa entre continuidade e mudança [...] em estado de fermentação” (p. 13).

Nesta tese, pensar no desenvolvimento do Ensino Superior exige ter em conta as demandas geradas pela revolução tecnológica, cuja noção de tempo-espço extrapola o ambiente físico de uma sala de aula (DIAS, 2011; RÁMIREZ, 2011). Exige ainda rever o sentido do princípio de indissociabilidade que permeia a dinâmica de construção, difusão e reconfiguração do conhecimento, nomeadamente quando o objetivo é participar em uma formação profissional que ultrapasse os moldes tradicionais, conforme é proposto por Bourdoncle e Lessard (2002) quando apontam no sentido de constituir “um novo equilíbrio que tenha em conta as especificidades das formações profissionais que a sociedade espera hoje da universidade, sem que

ela abandone por isso a sua função crítica” (p.152).

O desenvolvimento do Ensino Superior, no quadro destas ideias, passa por concretizar o que Barnett (2002) indica como condições para transitar numa era de supercomplexidade, e onde se impõe enfrentar a pressão para deslocar a atenção da erudição para o mercado, sem sucumbir ao que Lima (1997) denomina de modelo gerencialista. Ou seja, fazer valer, conforme defende Cury (2004), que o “ensino superior qualificado cumpre a importante função estratégica para o desenvolvimento do país, das instituições e das pessoas” (p. 1).

Aderindo a estas ideias, o que queremos interrogar é a adequação de efetivar o ideal de Educação Superior resgatado e reafirmado pela UNESCO (1998, 2003), no sentido de manter o uno (o igual) diante da diversidade do Ensino Superior e das situações. Ou seja, questionamos a adequação de avaliações que, sendo estandardizadas, ignorem as especificidades que acompanham as diferentes situações. E questionamos, ainda, o uso dos resultados advindos da avaliação institucional que indiretamente vêm delineando uma política de avaliação da docência universitária. Sobre este aspecto, se por um lado indicia o reconhecimento da dimensão didático-pedagógica – ao elegê-la como um dos aspectos a avaliar –, por outro lado, insiste em valorizar critérios explicitamente atrelados à questão da produtividade.

Avaliação institucional: docência universitária em questão

No contexto das mudanças ocorridas no Ensino Superior, no Brasil, a avaliação institucional ganha espaço, inicialmente, com a criação, em 1993, do Programa de Avaliação Institucional (PAIUB), que “possibilitou que várias IES iniciassem o processo de autoavaliação e de prestação de contas para a sociedade” (REIS, 2011, p. 250). Atualmente, através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado em 2004, através da Lei nº 10.861 (BRASIL, 2004), a avaliação congrega as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes, e tem como finalidade, conforme consta no Art. 1º §1º,

a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior.

Esta mesma Lei refere, ainda no § 1º, que esta finalidade é concretizada “por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade

institucional”.

Esse movimento encontra-se em processo de constituição de uma cultura avaliativa, requerendo, conforme Dias Sobrinho (2008), uma atenção especial no que diz respeito ao foco de atenção, nomeadamente no que se refere a uma priorização de dados quantitativos, secundarizando aspectos qualitativos que são pertinentes para a avaliação. No âmbito da construção dessa cultura avaliativa, vem ganhando espaço o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), cuja primeira aplicação ocorreu em 2004.

O ENADE, conforme definido no Art. 5º §1º da Lei nº 10.861, tem por finalidade aferir “o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento [...]”. A aplicação do ENADE é periódica e, conforme consta no Art. 5º §5º, constitui-se como “componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação [...]”.

Para dar conta da coordenação e supervisão do SINAES, a Lei nº 10.861 institui a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, que, entre outras, tem como atribuição, segundo o Art. 6º, inciso I, “propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes”.

E para dar conta dos processos internos de avaliação institucional, a referida Lei, em seu Art. 11º, define que cada Instituição de Ensino Superior (IES) constituirá Comissão Própria de Avaliação (CPA), tendo como referência as seguintes diretrizes:

- I – constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos;
- II – atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior (BRASIL, 2004).

Embora no corpo da Lei nº 10.861 seja feita menção ao docente, relacionada com políticas de pessoal e condições de ensino, a questão da avaliação surge associada ao perfil do corpo docente. Esta situação é ratificada pela crescente importância que se tem atribuído ao currículo da Plataforma Lattes do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e à avaliação dos Programas de Pós-graduação feita pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal de Nível Superior).

Nesse sentido, esclarecendo que o foco da CAPES é avaliar a produção dos docentes que atuam em Programas de Pós-graduação, os demais docentes são avaliados em situação de pedido de progressão na carreira – excetuando-se o caso de efetivação funcional após cumprimento de estágio probatório.⁴

Mas, referenciada nas diretrizes do SINAES, e constituindo como elemento de avaliação interna em algumas Instituições de Ensino Superior (IES), está havendo uma tendência para o delineamento de uma política de avaliação docente – através de Resoluções que dão sustentação a programas desta ordem. Esta política segue como exemplo a experiência de avaliação institucional da Faculdade Metodista de Santa Maria (FAMES), que desde 1998 vem avaliando o desempenho docente no contexto da avaliação do processo de ensino (MARCHESAN; SOUZA, 2006).

Mais recentemente também há a experiência da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) no contexto da proposição de um Projeto de Resolução de Avaliação Docente (UFPE, 2010), que se encontra suspenso em função da contundente reação dos professores face aos aspectos contemplados na avaliação do desempenho docente.

Em Portugal, embora a Avaliação do Ensino Superior tenha sido enunciada desde 1986 – com a publicação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei nº 46/86) – é em 1994 – com a publicação da Lei de Avaliação do Ensino Superior (Lei nº 38/94) – que esta começa a entrar na agenda do debate. Em 1998 (Decreto-Lei nº 205/98), com a criação do CNAVES (Conselho Nacional da Avaliação do Ensino Superior), constituído numa cooperação estreita com o CRUP (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas), passou a ser realizada a avaliação da qualidade do Ensino Superior através de um modelo que pressupunha a realização de uma auto-avaliação, expressa num relatório, a que se seguia uma avaliação externa, presencial e realizada por académicos e profissionais da área em avaliação.

Criticado este processo por possuir uma independência limitada, uma vez que a avaliação era realizada por pares, foi constituída – pelo Decreto-Lei nº 369/2007 – uma Agência de Avaliação e Acreditação (A3ES), que tem como missão garantir a qualidade do Ensino Superior em Portugal. Para isso, esta Agência está encarregada e é responsável pela avaliação e acreditação das Instituições de Ensino Superior e dos seus ciclos de estudos, tendo ainda como missão assegurar a inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do Ensino Superior. É esta Agência (A3ES) que está, desde 2008, a avaliar e acreditar os cursos de Ensino Superior em Portugal, com base em documentos preenchidos pelas instituições, e de que faz também parte um procedimento de autoavaliação baseado no modelo SWOT (pontos fortes, pontos fracos, constrangimentos e oportunidades).

⁴ Nas universidades federais brasileiras o acesso ao cargo de professor efetivo é feito através de concurso público e após três anos de exercício, denominado estágio probatório, faz-se uma avaliação do desempenho docente como condição para efetivação.

A par desta avaliação, as Instituições de Ensino Superior com Centros de Investigação apoiados pela FCT (Fundação para a Ciência e Tecnologia) têm avaliações externas periódicas que ajuízam, entre outros aspectos, sobre o grau de internacionalização e o impacto da investigação e publicações realizadas. Desta avaliação externa, antecedida da apresentação de um relatório sobre a investigação realizada, resulta uma classificação compreendida entre o *poor, fair, good, very good* ou *excellent* e consequente decisão de financiamento ou não financiamento do Centro, e do valor a atribuir, de acordo com essa classificação. Do resultado desta avaliação depende também, em grande parte, a possibilidade das instituições de Ensino Superior poderem ter, ou não, nas suas ofertas de formação, cursos de doutoramento e de pós-graduação.

A estas avaliações a que são sujeitas as Instituições de Ensino Superior e, através delas, os professores que nelas trabalham, o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior, publicado em 2009 (Decreto-Lei nº 205/2009), estipulou que todos os docentes estão sujeitos a um regime de avaliação do desempenho que traduza o mérito demonstrado por cada professor em relação às seguintes vertentes:

- a) Investigação – Atividades de investigação científica, de criação cultural ou de desenvolvimento tecnológico;
- b) Ensino – Serviço docente e acompanhamento e orientação dos estudantes;
- c) Transferência de conhecimento – Tarefas de extensão universitária, de divulgação científica e de valorização econômica e social do conhecimento;
- d) Gestão universitária – Gestão das instituições universitárias e outras tarefas distribuídas pelos órgãos de gestão competentes e que se incluam no âmbito da atividade de docente universitário.

Esta avaliação, não constituindo um procedimento para progressão na carreira académica, é, no entanto, um procedimento obrigatório para que cada docente, mantendo-se no mesmo nível profissional, possa obter pontos que lhe permitam vir a usufruir de um vencimento ligeiramente superior. Refira-se, ainda, que esta avaliação, que devia ter sido iniciada em 2011, não tem, para já, e por decisão recente do Governo português, os efeitos previstos de subida no vencimento. Lembre-se também, e ainda nesta intenção de sistematizar as avaliações a que as instituições e os docentes do Ensino Superior estão sujeitos, que a subida na carreira académica está sempre dependente da realização de provas e de concursos documentais.

No quadro do que expomos, relativo ao Brasil e a Portugal, queremos afirmar que consideramos pertinente a avaliação docente – tanto por ser um segmento de importância fundamental no desenvolvimento institucional, como por ser um meio de dar visibilidade a outras dimensões do trabalho docente. No entanto, consideramos que o exercício da docência vai além do que possa ser medido apenas pela produtividade. Ou seja, questionamos a avaliação docente focada em critérios

deste teor. Em nossa opinião, é necessário investir na avaliação do desempenho docente, na perspectiva de desenvolvimento profissional e da especificidade de se tratar de uma educação superior, fazendo jus ao caráter (re)orientador da avaliação como elemento do desenvolvimento institucional.

Avaliação docente como elemento de desenvolvimento institucional universitário

Desde o final de 2010, o Projeto de Resolução de Avaliação Docente, atrás referenciado, vem sendo objeto de atenção de parte da comunidade acadêmica da UFPE. Inicialmente constituiu um dos temas da atividade “Rodada de Conversas”, do Núcleo de Formação Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE (NUFOPE) e, atualmente, ainda sob a coordenação deste Núcleo, tem vindo a ser evidenciado como objeto de interesse de toda a comunidade acadêmica.

Nesse contexto, o ponto principal tem sido a compreensão da avaliação docente como elemento de desenvolvimento institucional universitário. Inclusive resgatando e tendo por referência a minuta da Proposta de Projeto de Avaliação dos Professores, apresentada por VARJAL (2006), no âmbito do Programa de Avaliação Institucional da UFPE. Tal proposta, explicitamente considerando a avaliação institucional como instrumento de aprimoramento do saber e do fazer docente na Universidade, deixa claro que a avaliação “volta sua atenção para diferentes objetos, de entre eles o ensino, no qual a avaliação de professores ganha centralidade, dada a relevância do trabalho desses profissionais na promoção da qualidade da docência” (VARJAL, 2006, p. 4).

Tecendo considerações sobre a diferença entre avaliação do ensino e avaliação do professor, principalmente no sentido de evitar confundi-las, na referida proposta ainda é ressaltado que “a dimensão do ensino na universidade é muito mais ampla. Implica na atuação de uma série de órgãos e indivíduos que toma decisões [...] implica considerar certos condicionantes da instituição [...]” (*idem*).

E no que diz respeito à avaliação de professores, esta autora esclarece a necessidade de lidar com a contradição, por um lado, de preservar o “direito à privacidade e à liberdade de exercício do professor, fortalecendo seu processo de profissionalização [...], por outro, a característica do ensino como serviço de natureza pública, a instrução como bem social e a educação como direito” (*ibidem*, p. 5–6).

Estes pontos remetem-nos para a observação feita por Dias Sobrinho (2008) referente ao fato de que “os processos de avaliação e acreditação são importantíssimos, sobretudo em face dos crescentes fenômenos de mercantilização, diversificação, fragmentação, internacionalização e transnacionalização” (p. 822). Remetem-nos ainda para o alerta deste mesmo autor em relação ao cuidado que se deve ter no sentido de que os processos avaliativos “não podem sufocar as práticas de diálogo e questionamentos próprios da avaliação institucional participativa que

fazem das instituições espaços públicos de debates e reflexões” (*ibidem*, p. 823).

É no âmbito destas considerações que trazemos para o debate em construção sobre políticas de avaliação da docência universitária as situações aqui enunciadas. Para isso, reforçamos o nosso entendimento da pertinência da avaliação como elemento de desenvolvimento institucional. Afirmamos, ainda, que consideramos importante existir um diálogo internacional no que à avaliação diz respeito, de modo a resguardar o uno.

No entanto, esse diálogo pressupõe não ignorar as peculiaridades como forma de atender às especificidades das situações, dos contextos e das áreas de saber (LEITE; MAGALHÃES, 2009). Em nossa opinião, é essa atenção ao peculiar e à diversidade que caracteriza uma Educação Superior. É no quadro deste pensamento que reconhecemos a pertinência desta temática e deste debate para a área da Gestão Universitária e das Políticas de Ensino Superior.

Referências

ANDRADE, Luiz; LONGO, Waldimir; PASSOS, Eduardo. Autonomia: um modelo explicativo da ontologia da universidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23., Caxambu. **Anais....** Caxambu, 2000.

BARNETT, Ronald. **Claves para entender la universidad**: en una era de supercomplejidad. Barcelona: Ediciones Pomares, 2002.

BOURDONCLE, Raymond; LESSARD, Claude. Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? conceptions de l'université et formation professionnelle, **Revue Française de Pédagogie**, Lyon n. 139, p. 131–154, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004. Institui Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 abr. 2004.

CASPER, Gerhard; HUMBOLDT, Wilhelm. **Um mundo sem universidades?**. 2. ed., Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2003, p. 35–77.

CURY, Jamil. Graduação/Pós-Graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 777–793, 2004.

DIAS, Alexandre. A revolução das novas tecnologias no setor educacional. In: COLOMBO, Sonia; RODRIGUES, Gabriel. **Desafios da gestão universitária contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 145-160.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Revista de Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 817–825, nov. 2008.

HUMBOLDT, Wilhelm. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. In: CASPER, Gerhard; HUMBOLDT, Wilhelm. **Um mundo sem universidades?** 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2003, p. 79–100.

LEITE, Carlinda; MAGALHÃES, António. Prefácio ao dossiê temático políticas e desenvolvimento curricular no ensino superior, **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, v. 28, p. 9-11, 2009.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de *humanizar* a cultura *científica*. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 25, n. 1, p. 7–27, 2012.

LIMA, Licínio. O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 43 – 59, jan./abr.1997.

MARCHESAN, Teresinha; SOUZA, Adriano. Avaliação do processo de ensino docente pelo discente: uma abordagem multivariada para a qualidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO..., 26., Fortaleza, 2006. **Anais...** Fortaleza, 2006.

MATSUURA, Koichiro. Discursos. CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR: reforma, mudança e internacionalização. **Anais...** Fortaleza, 2006.

PAOLI, Niuvenius. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa; elementos para uma discussão. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 22, p. 27-52, 1988.

PORTUGAL. Lei nº 48 de 14 de outubro de 1986. Dispõe sobre Bases do Sistema Educativo. Lisboa: **Diário da República**, 1986.

PORTUGAL. Lei nº 38 de 21 de novembro de 1994. Dispõe sobre Avaliação do Ensino Superior. Lisboa: **Diário da República**, Lisboa, 1994.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 205 de 11 de julho de 1998. Dispõe sobre Conselho Nacional da Avaliação do Ensino Superior. **Diário da República**, Lisboa, 1998.

PORTUGAL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Decreto-Lei nº 369 de 5 de novembro de 2007. Lisboa: **Diário da República**, 2007.

PORTUGAL. Conselho de Ministros. Decreto-Lei nº 205 de 31 de agosto de 2009. Dispões sobre Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior. Lisboa: **Diário da República**, Lisboa, 2009.

RÁMIREZ, Gérman. Ensino superior no mundo. In: COLOMBO, Sonia; RODRIGUES, Gabriel. (Orgs.) **Desafios da gestão universitária contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

REIS, Fábio. Processos de avaliação e de acreditação do ensino superior no Brasil: política educacional interventista, papel do mercado e alternativas a partir da comparação com outros países. In: COLOMBO, Sonia; RODRIGUES, Gabriel. (Orgs.) **Desafios da gestão universitária contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 245-269.

ROCHA, João. Antes que seja tarde: reflexões sobre o futuro da universidade. In: CASPER, Gerhard; ISER, Wolfgang. **Futuro das universidades**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002, p. 15–34.

SANTOS, Boaventura. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

STOER, Stephen; MAGALHÃES, António. Investigação e ensino-aprendizagem no ensino superior: entre a massificação da universidade e a educação de massas. **Boletim Universidade do Porto**, 37, p. 5–8, 2005.

TROW, Martin. From mass higher education to universal access: the american advantage. **Center for Studies in Higher Education** – Research and Occasional Paper Series, 2000.

UFPE – Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Projeto de resolução de avaliação docente**. Recife, 2010 (doc. policopiado).

ULLMANN, Reinholdo. **A universidade medieval**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

UNESCO. **Conferência Declaracion Mundial sobre la Educación Superior en siglo XXI: visión y acción**. Paris, 1998.

UNESCO. Conferência Mundial Sobre Educação Superior + 5 – **Educação Superior**: reforma, mudança e internacionalização. Brasília, 2003.

VARJAL, Maria Elizabeth. **Projeto de avaliação dos professores** - Programa de Avaliação Institucional. Recife: UFPE/PROACAD, 2006 (doc. policopiado).

WITTRÖCK, Björn. Las tres transformaciones de la universidad moderna. In: ROTHBLATT; Sheldon; WITTRÖCK, Björn (Orgs.). **La universidad europea y americana desde 1800** – Las tres transformaciones de la universidad. Barcelona: Ediciones Pomares, 1996, p. 331-394.



Recebido em: 04/02/2014
Aprovado em: 11/02/2014

Para referenciar este texto:

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Política de avaliação da docência universitária: elementos para um debate em construção a partir de experiências no Brasil e em Portugal. **Lumen**, v. 22, n. 1, p. 23-33, jan/jun.2013