

Artigo de opinião

Notas sobre a autoavaliação no ensino superior: Assimilacionismo eurocêntrico ou de(s)colonialidade?

Notes on self-evaluation in higher education: Eurocentric assimilationism or decoloniality?

Almerindo Janela Afonso^{1*} 

¹Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação, Braga, Portugal

COMO CITAR: Afonso, Almerindo Janela. (2024). Notas sobre a autoavaliação no ensino superior: Assimilacionismo eurocêntrico ou de(s)colonialidade? *Revista Brasileira de Avaliação*, 13(1), e130124. <https://doi.org/10.4322/rbaval202412001>

Almerindo Janela Afonso, branco, professor universitário (aposentado) da Universidade do Minho, membro colaborador do Centro de Investigação em Educação (CIED/UM).

Resumo

O artigo procura fazer um brevíssimo enquadramento de algumas perspetivas teórico-conceptuais da avaliação, para em seguida sublinhar que as contribuições pós/de(s)coloniais podem trazer contributos importantes, contrarrente, em relação às agendas e agências hegemónicas na autoavaliação do ensino superior. Para ilustrar algumas tensões subjacentes e contribuir para este debate, o autor referencia, muito sucintamente, a pós-graduação no Brasil e em Portugal.

Palavras-chave: Autoavaliação. Pós-graduação. Ensino superior. Eurocentrismo. De(s)colonialidade.

Abstract

The article seeks to provide a very brief overview of some theoretical-conceptual perspectives of evaluation, and then emphasize that post/de(s)colonial contributions can make important contributions, against the current, in relation to hegemonic agendas and agencies in the evaluation of higher education. To illustrate some underlying tensions, and contribute to this debate, the author refers, very succinctly, to institutional evaluation, and in postgraduate courses, at higher education institutions, in Brazil and Portugal.

Keywords: Self-evaluation. Postgraduate studies. Higher education. Eurocentrism. Decoloniality.

A RBAVAL apoia os esforços relativos à visibilidade dos autores negros na produção científica. Assim, nossas publicações solicitam a autodeclaração de cor/etnia dos autores dos textos para tornar visível tal informação nos artigos.

Recebido: Novembro 26, 2023

Aceito: Dezembro 13, 2023

***Autor correspondente:**

Almerindo Janela Afonso

E-mail: ajafonso@ie.uminho.pt



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.



Introdução

Se pensarmos em termos de uma diacronia alargada, podem ser reconhecidas “*modernidades múltiplas ou múltiplas interpretações da modernidade*” (Eisenstadt, 2001, pp. 157-158) que anteciparam e desenvolveram o conhecimento científico, e produziram outras visões do mundo diferentes das que conhecemos como dominantes. No entanto, são sobretudo os pressupostos da modernidade ocidental que continuam a exercer influência, nomeadamente através do paradigma positivista e das suas reatualizações. E daqui decorrem alguns enviesamentos que continuam a pesar sobre uma parte da teoria e da metodologia da avaliação que, também por isso, está ainda longe de se desvencilhar da contaminação positivista originária.

Neste sentido, a crença ortodoxa na cientificidade da avaliação, enquanto fonte de *evidências* baseadas em dados supostamente objetivos, quantificáveis e mensuráveis, não deixou de fazer caminho, coexistindo, no entanto, com outras perspetivas avaliativas que consideram as dimensões políticas, éticas, culturais, sociais e contextuais, valorizando igualmente a subjetividade e a reflexividade. Estas dimensões, que recuperaram legitimidade na produção do conhecimento avaliativo, abriram as portas para uma maior recetividade a versões dialógicas, de negociação, de interpretação e de validação intersubjetiva, às quais, entre outros, o paradigma construtivista e a teoria crítica deram centralidade. Para além disso, a construção do campo da avaliação continuou a evoluir e a incorporar novas epistemologias, metodologias, teorias, conceitos e objetos – e só uma visão ortodoxa (que obviamente não defendo) pode impedir que em avaliação haja combinações congruentes e sinergias de raiz diversa.

Mesmo numa leitura diacrónica muito breve, é possível identificar, ao longo do tempo, a existência de períodos com concepções e perspetivas com incidências distintas, desde a positivista (mais centrada na medida), à pós-positivista (mais centrada nos objetivos), até às diversas correntes derivadas da teoria crítica (em sentido amplo), comprometidas com a ressignificação das subjetividades ou com a politicidade emancipatória.

Num tempo histórico em que a erosão democrática é uma realidade ameaçadora, parece muito oportuna a pergunta de Picciotto (2015): “*Ainda serão relevantes as abordagens democráticas da avaliação?*” A resposta é afirmativa, levando-o a defender a adoção de um modelo de avaliação que complemente, atualize e renove as abordagens existentes de avaliação democrática, porque, segundo o autor, continuam incontornáveis os contributos anteriores de MacDonald, House, Howe, Greene, Mertens, entre muitos outros. Eu acrescentaria também Patton (2018) que refere algumas abordagens de avaliação democrática influenciadas pela pedagogia Freireana, nomeadamente a avaliação focada na justiça social, a avaliação deliberativa democrática, a avaliação feminista e a avaliação transformativa. Ou Fetterman (2017) que acentua essas mesmas influências quando refere que a avaliação para o empoderamento e para a autodeterminação (*empowerment evaluation*) é uma avaliação que assenta, entre outros, nos princípios da participação democrática e da justiça social. Felizmente, temos a possibilidade de convocar múltiplos contributos teórico-conceituais e metodológicos, imbuídos de visões do mundo plurais e que se distanciam de análises asépticamente tecnicistas. O caminho está aberto para novos olhares sobre a avaliação, alguns dos quais pouco explorados, mas prometedores.

Outros olhares sobre a avaliação

Se percorrermos algumas das mais referenciadas publicações no campo da avaliação, verificamos que as teorias e metodologias que defendem e partilham visões do mundo mais democráticas e progressistas foram (e continuam a ser) desenvolvidas, em grande parte, por autores e investigadores de uma elite académica, muitos deles nascidos, emigrados ou radicados nos EUA, ou em países centrais europeus. Algumas dessas contribuições constituem o *background* mais crítico da avaliação, não se tendo enredado em enviesamentos eurocêntricos ou euronorte-americanos, muito embora uma visão pós/de(s)colonial da avaliação precise continuar a ser discutida e aprofundada¹.

¹ Uso a expressão compósita por dois motivos. Por um lado, *pós-colonial* remete para situações ou realidades nas quais, apesar de oficialmente abolido o colonialismo, continuamos a verificar que existem muitas práticas, representações sociais e discursos evadidos de crenças e pressupostos coloniais. Por outro lado, *decolonial* e *descolonial* porque, apesar de terem o mesmo significado literal, as justificações diferem entre os autores. De forma a contornar essas divergências, articulo numa mesma expressão os três adjetivos, englobando, em qualquer dos casos, práticas e discursos que implicam a crítica à *colonialidade do poder e do saber* ou que promovem alternativas *não coloniais* para uma sociedade e educação mais justas.



Desde logo, porque os autores que se referenciam ou são referenciados a perspectivas pós/de(s)coloniais também têm interpretações relativamente diversas. Porém, convergem quando questionam as formas de conhecimento hegemônico e a respetiva dependência epistémica moderna e ocidental. Partindo dessa convergência, uma aproximação pós/de(s) colonial, ao implicar novos pressupostos políticos, culturais e epistemológicos, pode trazer outros sentidos ao campo da avaliação, nomeadamente no que diz respeito ao entendimento sociológico sobre as políticas e agendas hoje hegemônicas no contexto mundial, das quais o comparativismo avaliador é um dos pilares estruturantes (Afonso, 2017).

Contra qualquer negacionismo, é preciso afirmar que os avanços do conhecimento científico e técnico são incontornáveis em múltiplas áreas, nomeadamente quando contribuem para a dignificação e preservação da vida, em todas as suas manifestações, apoiando as lutas pela emancipação humana e pela preservação e restauração ambientais e ecológicas. Devem, por isso, ser acessíveis e apropriáveis por todos e em qualquer lugar.

No que diz respeito ao objeto deste texto, também não é possível (nem desejável) pensar a avaliação pondo de lado o conhecimento científico moderno e as teorias dominantes, embora a crítica à dependência epistémica ocidental e ocidentalizada seja indispensável, bem como a busca de alternativas contra-hegemônicas.

Por isso, é importante pôr em causa a relação de dominação cognitiva que condiciona opções de política educativa e modelos de avaliação em educação, também (e cada vez mais) em países semiperiféricos e periféricos do sistema mundial.

Brasil: a pós-graduação como lugar de disputa avaliativa pós/de(s)colonial?

O que atrás foi referido não significa que não haja na América Latina, sobretudo nas ciências sociais e humanas, reflexão crítica anterior à atual contribuição dos estudos pós/de(s) coloniais. No Brasil, há mais de uma década, Domingues denunciava a *"mistificação que o 'pós-colonialismo' tardio começa a tentar promover, com o mito de que nada ocorreu entre os latino-americanos para buscar reformular conceitos das ciências sociais em função de nossas especificidades"* (Domingues, 2011, p. 82).

Tal como noutros países, os autores brasileiros que têm pesquisado e publicado sobre a avaliação revelam distintas leituras, nas quais é possível identificar diversas inscrições teórico-conceituais e metodológicas, e nuances nas orientações político-ideológicas.

Em qualquer caso, o campo da avaliação, em sentido amplo, não é, nem tem sido, indiferente às tensões epistemológicas, aos interesses contraditórios e às relações de poder/dominação que naturalmente o estruturam e atravessam. E deste confronto decorrem, para além da cumulatividade de novos conhecimentos, ou da sua contestação, a existência de visões (e versões) de avaliação que são dominantes, enquanto outras são subalternizadas. Continua, no entanto, a desbravar caminho a disputa por concepções alternativas, mais radicais e emancipatórias.

No que diz respeito à avaliação da pós-graduação no âmbito da educação superior do Brasil, já existe uma história extremamente rica, de mais de cinco décadas e com muitas especificidades. Há, felizmente, a este propósito, excelentes abordagens diacrônicas. O Brasil tem *expertise* em avaliação, tendo-se antecipado, pelo menos duas décadas, em relação à agenda ocidental hoje hegemônica, ao criar um sistema próprio de avaliação da pós-graduação nos anos 70 (Leite, 2010). O percurso percorrido é considerável, sobretudo quando comparado com a trajetória portuguesa nesse nível de ensino e pesquisa. Assim, é natural que a avaliação da pós-graduação tenha conhecido muitas mudanças, dilemas e desafios.

Reconhecendo lacunas pessoais no conhecimento desse percurso, interessa-me registar, desde logo, o relevo que alguns autores dão à dimensão formativa e de desocultação da avaliação institucional. O importante é o *"desvelamento da realidade"*, com uma intenção propositiva, na busca de soluções. Uma autoavaliação onde a instituição de ensino superior *"não se sinta ameaçada com a avaliação"* (Souza et al., 2008). Ou, dito de outro modo, a importância de ter voz *"em processos de avaliações e autoavaliações formativas no campo da educação (em oposição às avaliações performativas baseadas em métricas...)"* (Azevedo, 2023, p. 16).



Em momentos fortemente mobilizadores, a avaliação institucional, a autoavaliação e a avaliação formativa podem convergir. Isso mesmo me faz aderir ao entusiasmo político, ético e metodológico daqueles que defendem a importância de uma concepção avançada de autoavaliação com intensidade democrática, tão bem expresso na convicção de Denise Leite quando afirma que *"a força do futuro vai ser a avaliação qualitativa, a autoavaliação"* (Gasparini, 2023, p. 8).

Está, assim, posta em causa a viragem, com repercussões globais, decorrente da emergência neoliberal e neoconservadora nos anos 80, nos EUA e na Inglaterra, com o reforço do controlo e da articulação entre avaliação e financiamento na educação superior. Com os ventos da globalização a soprar, essa mudança não foi bem vista, tendo surgido uma proposta original de avaliação, em contramão, que se consubstanciou no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUBA). Apesar de não ter tido continuidade, foi uma experiência marcante (e até hoje muito referenciada) enquanto *"tentativa de exercício de uma forma de democracia direta e participativa"* (Leite, 2003, p. 196). A partir daí, outras propostas surgiram até à criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). E, mais recentemente, está lançado o desafio em torno da nova centralidade da autoavaliação na pós-graduação (Leite et al., 2020).

Muitos projetos de autoavaliação da pós-graduação em educação, em diversas instituições de ensino superior (IES), estão agora sendo disponibilizados publicamente, e certamente possibilitarão novas problematizações e práticas. Como está explícito num desses projetos, a autoavaliação pode induzir *"uma forma concreta de formar pesquisadores comprometidos com a crítica social, com a defesa da qualidade social da educação pública para todos"* e com *"o reconhecimento e assunção dos significados envolvidos nesta opção ético-política"* (Faculdade de Educação da Unicamp, 2020).

Nos antípodas, temos a pressão das entidades externas reguladoras. No Brasil, como noutros países, continuará a sentir-se o impacto da agenda global para a educação e a ação das agências nacionais e internacionais. Estas sugeriram para 'garantir a qualidade' (impondo uma versão agora dominante, mas altamente discutível), através da acreditação das IES e dos respetivos cursos de graduação e pós-graduação.

Embora a avaliação e a acreditação tenham finalidades e sentidos distintos, por vezes contraditórios, a acreditação pode acabar por sobrepor-se, instrumentalizando a avaliação e reduzindo a autonomia das IES. A este propósito, José Dias Sobrinho (um dos académicos de referência na avaliação institucional da educação superior) criticou as agências internacionais e nacionais *"que detêm a hegemonia na gestão burocrático-legal e no direcionamento ideológico da educação superior"*, as quais, por este fato, *"apoderam-se da prerrogativa de conceituar e avaliar a qualidade em educação superior"*. Neste contexto, a autoavaliação, muito limitada ao fornecimento de informações, é secundarizada pelas *"avaliações externas com claros objetivos de controle e regulação"* (Dias Sobrinho, 2011, p. 19 e p. 25).

Há assim que ter em conta que *"os processos de avaliação e acreditação internacionais têm o respaldo de uma poderosa e nem sempre visível rede de agências e atores do capitalismo global"* (Leite & Genro, 2012, p. 765). Esta visão está atualmente mais explícita na literatura especializada da educação superior no Brasil; anteriormente, talvez referências mais mitigadas. Como escreveu Dias Sobrinho, apesar de os conhecimentos deverem ser património de toda a humanidade, *"há que se colocar em questão os critérios internacionais de qualidade baseados apenas no poderio da ciência hegemônica e das ideologias do mercado"* (Dias Sobrinho, 2011, pp. 33-34). E numa entrevista posterior, ao recordar como se envolveu com a avaliação e quis aprofundar a teoria da avaliação, confessou que nunca encontrou nada que o satisfizesse plenamente. Por isso, concluiu: *"eu acho que nós aqui no Brasil temos que construir uma teoria e uma prática mais coerentes com a nossa realidade"* (Barreyro, 2022, p. 720).

Em autores mais críticos e propositivos, está cada vez mais presente a convicção de que o modelo hegemónico de avaliação das IES, num número crescente de países, sustenta uma forma de colonialidade epistémica avaliativa que, ao contrario do que é afirmado pelas agências internacionais, também contribui para manter as desigualdades (entre outros, Mills, 2022).



Face a este cenário, é importante pensar em alternativas, sendo uma das mais importantes a que supõe uma resistência (legítima) à importação de modelos que vieram “*reforçar valores que deslegitimaram práticas locais cuja matriz era originária de vertentes políticas e técnicas embasadas em princípios de democracia igualitária*” (Leite & Genro, 2012, p. 766). O que significa, entre outras consequências, que a forte tendência para a homogeneização dos modelos de avaliação institucional a nível global destrói valores histórico-culturais e identidades que devem ser preservadas.

Portugal: a subordinação eurocêntrica

Pelo menos desde 2007 – altura em que em Portugal foram aprovados importantes normativos legais – não houve nenhum contributo expressivo que tenha sido amplamente discutido para sustentar alterações ou melhorias no que diz respeito à avaliação das IES e respetivos ciclos de estudos, de graduação e pós-graduação. Não é conhecida qualquer proposta que aponte para um modelo original, não importado, aberto ao dissenso dialógico, imbuído de *politicidade* e com densidade ética e metodológica, intencionalmente positivo, gerador de compromissos com a qualidade científica, pedagógica e democrática, não alheio aos desafios e dilemas portugueses da educação superior².

O que existe é um modelo fortemente determinado pela hegemonia avaliativa europeia, impermeável a formas alternativas que sejam mais participativas e progressistas de avaliação e acreditação. O ensino superior em Portugal está condicionado por políticas que diminuíram a autonomia, esvaziaram a democracia interna e abriram as portas à crescente influência das agendas europeias e às demandas atuais do capitalismo (como a mercadorização crescente da própria educação). A adesão ao Processo de Bolonha e a participação na construção e consolidação do Espaço Europeu do Ensino Superior implicaram, entre outros, compromissos declarados com o aumento da empregabilidade e da competitividade económica, com a atratividade científica e a ‘excelência’ da formação, com o incremento da mobilidade e do intercâmbio internacionais. Sem esquecer que um dos objetivos expressos na Declaração de Bolonha é também a “*promoção da cooperação europeia na garantia da qualidade com vista ao desenvolvimento de critérios e metodologias comparáveis*” (European Ministers of Education, 1999).

A avaliação da qualidade das instituições de ensino superior (e das próprias agências nacionais de avaliação e acreditação), de acordo com os padrões definidos por entidades como a European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), configura, no caso português, um sistema completo de *accountability*, dado o fato de a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) promover a articulação convergente dos três pilares fundamentais constituídos pela avaliação, prestação de contas e responsabilização, a que se acrescentam estruturas e sistemas internos de garantia de qualidade (SIGAQ), criados pelas próprias IES e certificados pela A3ES na sequência de auditorias para o efeito (Afonso, 2021). Enquanto fundação de direito privado, e tendo ganho muito prestígio com uma liderança inicial carismática e que possuía grande conhecimento das realidades do ensino superior, a A3ES tem uma estrutura organizacional essencialmente tecnocrática, fortemente hierarquizada e centrada na *expertise* avaliativa. Ao contrário de algumas entidades reguladoras de outras áreas de atuação, a ação da A3ES tem-se consolidado sem grande questionamento social ou escrutínio público.

Os normativos legais em vigor obrigam as IES a prestar contas à sociedade, o que pode ser feito, nomeadamente, pelos relatórios de autoavaliação institucional e de ciclos de estudos – publicitação que, aliás, não tem suscitado debate público digno de registo. E mesmo no interior das IES, como as universidades públicas, a participação crítica e o debate democrático estão cada vez mais esvaziados pelas mudanças organizacionais internas – decorrentes do regime jurídico (RJIES) que permitiu a opção pelo modelo fundacional –, e cerceados pela desvitalização crescente das ciências sociais, das humanidades e da educação, sobrepondo-se as áreas mais competitivas e patenteáveis da economia do conhecimento, o vírus do carreirismo e as tarefas do capitalismo académico (Afonso, 2015).

² No início de 2023, o Governo criou uma Comissão Independente para a eventual revisão da aplicação do Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior (RJIES). Com ampla consulta a várias entidades, não consta, até ao momento, qualquer proposta que tenha vindo a público para alteração do atual modelo de avaliação dele decorrente.



Neste contexto, apesar de alguns discursos benévolos e normativos legais não impedirem práticas reflexivas e propositivas mais avançadas, o processo de autoavaliação institucional e de ciclos de estudos (graduação e pós-graduação) constitui, na minha própria experiência, um balanço interno muito burocratizado e sobredeterminado externamente (até pela existência de um manual de execução elaborado pela própria A3ES, o que, aliás, é comum a muitas agências nacionais estrangeiras). Salvaguardando exceções que eventualmente ocorram, a autoavaliação como tempo e modo de expressão de autonomia expressiva ou autodeterminação, participação democrática informada e espaço *catártico*, em que podem ser escutadas, discutidas e acolhidas as vozes críticas dos diferentes actores institucionais e não institucionais é, ainda, em grande medida, uma mera alegoria.

Conclusão

Antes de fechar este artigo, vale a pena expressar uma outra expectativa. Será um pequeno passo, porém necessário e inovador, se alguma coisa começarmos a fazer em Portugal, superando obstáculos culturais, epistemológicos, políticos..., para que chegue o dia em que possam ser considerados e incorporados como normais, desejáveis e incontornáveis, os contributos pós/de(s)coloniais no campo da avaliação institucional e da autoavaliação, sem a subordinação atual aos ditames das agências de avaliação e acreditação que monopolizam a definição da qualidade na educação superior de forma reducionista, homogeneizadora, abstrata e despolitizada.

Fonte de financiamento

Não há.

Conflito de interesse

Não há.

Referências

- Afonso, Almerindo Janela. (2015). A educação superior na economia do conhecimento, a subalternização das ciências sociais e humanas e a formação de professores. *Avaliação (Campinas)*, 20(2), 269-291.
- Afonso, Almerindo Janela. (2017). Para discutir la hegemonía epistémica evaluativa eurocéntrica: Un enfoque exploratório. *RASE - Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 10(2), 156-166. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.10.2.10112>
- Afonso, Almerindo Janela. (2021). A agência de avaliação e acreditação do ensino superior (A3ES) como modelo de accountability. Sinalização de alguns percursos. In Manuela Gonçalves, Dora Fonseca, António Neto-Mendes, Alexandre Ventura & Jorge Adelino Costa (Eds.), *(Re)pensar a qualidade das organizações educativas: Olhares sobre a educação básica, secundária e superior* (pp. 11-25). Aveiro: UA Editora.
- Azevedo, Mário Luiz N. (2023). O campo acadêmico e a regulação métrica: Autonomia, heteronomia e democracia – a ingerência economicista. *Educar em Revista*, 39, e86030, 1-24. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.86030>
- Barreyro, Gladys Beatriz. (2022). Avaliação institucional, PAIUB, SINAES... Entrevista a José Dias Sobrinho. *Avaliação (Campinas)*, 27(3), 714-728. <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772022000300017>
- Dias Sobrinho, José. (2011). Qualidade e garantia de qualidade: Acreditação da educação superior. In Carlos Rothen & Gladys Beatriz Barreyro (Eds.), *Avaliação da Educação: Diferentes abordagens críticas* (pp. 16-41). São Paulo: Xamã.
- Domingues, José Maurício. (2011). Vicissitudes e possibilidades da teoria crítica hoje. *Sociologia & Antropologia*, 1(1), 71-89. <http://dx.doi.org/10.1590/2238-38752011v114>
- Eisenstadt, Shmuel. (2001). Modernidades múltiplas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 35, 139-163.
- European Ministers of Education. (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. Recuperado em 26 de Novembro de 2023, de <https://www.ehea.info/page-ministerial-conference-bologna-1999>
- Faculdade de Educação da Unicamp. (2020). *Projeto de Autoavaliação do Programa de Pós-graduação em Educação (quadriênio 2021-2024)*. Recuperado em 26 de Novembro de 2023, de <https://www.fe.unicamp.br/ensino/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao/projeto-de-autoavaliacao>
- Fetterman, David. (2017). Transformative empowerment evaluation and Freirean pedagogy: Alignment with an emancipatory tradition. In Michael Quinn Patton (Ed.), *Pedagogy of evaluation: New directions for evaluation* (pp. 111-126). New Jersey: John Wiley & Sons.



Gasparini, Max Felipe Viana. (2023). "A avaliação tem que ir a fundo, tem que desvelar as coisas, tem que construir de novo, tem que fazer o conhecimento emergir". Uma entrevista com a professora Denise Leite, expoente do tema das avaliações institucionais no campo da Educação Superior. *Revista Brasileira de Avaliação*, 12(1), e120423. <http://dx.doi.org/10.4322/rbaval202312004>

Leite, Denise, & Genro, Maria Elly Herz. (2012). Avaliação e internacionalização da educação superior: *Quo vadis América Latina?* *Avaliação (Campinas)*, 17(3), 763-785. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000300009>

Leite, Denise, Verhine, Robert, Dantas, Lys Vinhaes, & Bertolin, Júlio César. (2020). Autoavaliação na pós-graduação (PG) como componente do processo avaliativo (CAPES). *Avaliação (Campinas)*, 25(2), 339-353. <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-4077/s1414-40772020000200006>

Leite, Denise. (2003). Avaliação e democracia: Possibilidades contra-hegemônicas ao redesenho capitalista das universidades. In Marcela Mollis (Ed.), *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (pp. 181-201). Buenos Aires: CLACSO.

Leite, Denise. (2010). Brazilian higher education from a post-colonial perspective. *Globalisation, Societies and Education*, 8(2), 219-233. <http://dx.doi.org/10.1080/14767721003779738>

Mills, David. (2022). Decolonial perspectives on global higher education: Disassembling data infrastructures, reassembling the field. *Oxford Review of Education*, 48(4), 474-491. <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2022.2072285>

Patton, Michael Quinn. (2018). Por que a obra de Paulo freire é relevante para a avaliação, hoje? In Michael Quinn Patton & Vilma Guimarães (Eds.), *Pedagogia da Avaliação e Paulo Freire: Incluir para transformar* (pp.13-18). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho. Recuperado em 26 de Novembro de 2023, de <https://issuu.com/telecursofrm/docs/avaliacao-incluir-para-transformar->

Picciotto, Robert. (2015). Democratic evaluation for the 21st century. *Evaluation*, 21(2), 150-166. <http://dx.doi.org/10.1177/1356389015577511>

Souza, Clarilza Prado, Marcondes, Anamérica, & Costa, Sandra Ferreira A. (2008). Auto-avaliação institucional: Uma discussão em processo. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19(39), 29-48. <http://dx.doi.org/10.18222/eaee193920082468>