



UMA ABORDAGEM DISCURSIVA DA AVALIAÇÃO DO ENSINO DE GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA NO BRASIL

Clóvis Ricardo Montenegro de Lima¹, Lidiane dos Santos Carvalho²

¹Pesquisador do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) - Brasil

²Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação do IBICT. Professora e Coordenadora da Licenciatura em Biblioteconomia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) - Brasil

RESUMO

A principal proposição deste ensaio é pensar os pressupostos da avaliação do ensino de Biblioteconomia no Brasil a partir do confronto teórico e metodológico entre Habermas e Luhmann. São apresentadas diretrizes e métodos do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). São apresentados também os esforços da Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação (ABECIN) no sentido de incluir a avaliação na agenda de administração do ensino de graduação. As diretrizes curriculares são o denominador das avaliações. Conclui-se que uma abordagem discursiva da avaliação pode contribuir para melhoria de processos e inovação do ensino de Biblioteconomia.

Palavras-Chave: Biblioteconomia; Avaliação do Ensino; SINAES; Habermas.

ABSTRACT

The main proposition of this essay is to think the assumptions of teaching evaluation of Library in Brazil from theoretical and methodological confrontation between Habermas and Luhmann. We present the guidelines and methods of National Assessment of Higher Education (SINAES). We also present the efforts of Brazilian Association of Education in Information Science (ABECIN) to include evaluation on the agenda of education directors. The curriculum guidelines are the denominator of evaluations. We conclude that a discursive approach of the evaluation can contribute to process improvement and innovation of teaching Library.

Keywords: Library; Teaching Evaluation; SINAES; Habermas.

1 INTRODUÇÃO

A principal proposição deste ensaio é pensar os pressupostos da avaliação das organizações de ensino de Biblioteconomia no Brasil a partir do confronto

teórico e metodológico entre Jurgen Habermas e Niklas Luhmann. A avaliação do ensino faz parte das atividades de administração, como parte importante de verificação e de mensuração da estrutura, dos processos e dos resultados das organizações. A avaliação do ensino de Biblioteconomia pode contribuir para melhoria dos seus processos e para inovação.

Habermas elabora a Teoria do Agir Comunicativo, a partir do qual busca compreender a sociedade, as organizações e as pessoas. O elemento fundamental para esta compreensão são as interações mediadas pela linguagem. Na perspectiva teórica de Habermas os conflitos práticos podem ser resolvidos a partir da discussão argumentativa entre os atores sociais. Cabe observar que esta teorização do discurso propõe um modelo processual e procedimental que é contra-fático.

Luhmann elabora a Teoria de Sistemas, que busca renovar os trabalhos anteriores de Parsons neste campo. A teorização luhmanniana concebe os sistemas como uma diferença em relação ao entorno. Esta diferença é dada pela redução da complexidade do entorno, que com isso se especializa na execução de processos em função dos resultados pretendidos. A redução da complexidade ocorre pela redução da dinâmica da comunicação interna no sistema.

O confronto entre as duas teorias não tem o sentido de demonstrar potencialidades de ambas, mas sim de evidenciar que redução da complexidade da comunicação interna no sistema pode ser um conflito prático a ser resolvido na discussão argumentativa. Deve-se mencionar que o discurso de Habermas busca e usa referências do mundo da vida e que os sistemas fazem parte do mundo da vida. Advoga-se que o discurso pode ser realizado dentro dos sistemas, apesar das distorções na comunicação que os caracterizam.

Desenvolvem-se teorização e metodologia da abordagem discursiva da administração dos sistemas. Esta abordagem inclui aspectos éticos fortes no sentido que a teoria do discurso de Habermas reivindica para si a possibilidade de desenvolver uma ética processualista. A abordagem discursiva da administração tem o potencial de enfrentar os problemas decorrentes da redução da dinâmica da comunicação nos sistemas, com a inclusão das perspectivas dos seus participantes.

A Administração como Ciência Social Aplicada tem privilegiado desenvolvimentos teórico e metodológico que partem da perspectiva do observador externo. Uma abordagem discursiva desloca as perspectivas da discussão argumentativa, com a inclusão dos participantes, não apenas para evidenciar valores internos, mas também para ampliar interações com o entorno. O entorno parece conservar mais características do mundo da vida do que os sistemas.

Por outro lado, a administração de organizações pode ser vista como processo de racionalização funcional das mesmas, realizada com o sentido de obter o máximo de eficácia em termos de rentabilidade econômica e social. A racionalização funcional consiste exatamente naquilo que anteriormente se designou de redução da complexidade sistema em relação ao entorno, na medida em que implica numa seleção de atividades e a exclusão de tudo aquilo que possa significar desperdício de recursos e de energia.

A avaliação faz parte da administração das organizações como processo permanente de racionalização, que busca construir diagnósticos e orientar a ação. A teoria das organizações usa algumas imagens para representá-las e interpretá-las. Usar uma metáfora implica um modo de pensar, de ver e de avaliar as organizações. As organizações podem ser percebidas e pensadas como máquinas, organismos, cérebros, jogos de poder, prisões psíquicas, fluxos e instrumentos de dominação.

As organizações podem ser percebidas e pensadas como uma dinâmica de interações e de agir comunicativo. A sua operação depende assim da produção, da circulação e do uso de informações. A estrutura organizacional funcionalista define as normas e os meios dos processos informacionais. A estruturação funcional reduz a complexidade do sistema em relação ao seu entorno, e também as possibilidades de racionalização dos seus processos.

A avaliação das organizações deve trabalhar com a premissa que as organizações podem ser percebidas e pensadas de muitos modos ao mesmo tempo. As organizações são complexas, ambíguas e paradoxais. A avaliação requer a integração de formas conflitantes de representação e interpretação. Uma abordagem discursiva da avaliação parece ser capaz de ampliar os modos de perceber e pensar os problemas práticos e buscar soluções.

A avaliação do ensino de Biblioteconomia no Brasil é ao mesmo tempo uma atribuição das organizações que o tem como oferta, e uma atividade regular integrada à rede de instituições de ensino superior autorizada, credenciada e regulada pelo Ministério da Educação. A biblioteconomia é uma prática profissional com informação, tradicionalmente vinculada com as bibliotecas como espaço e com o livro como forma-suporte. O seu ensino usualmente parte desta visão da profissão.

Em 2004 o Ministério da Educação cria o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). O sistema possui três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O sistema possui diversos instrumentos complementares: censo e cadastro, auto-avaliação, avaliação externa e ENADE. A avaliação do ensino de Biblioteconomia tem por parâmetro principal as diretrizes curriculares estabelecidas no parecer n. 19/2002 do Conselho Nacional de Educação.

A ênfase deste ensaio é a avaliação a partir da perspectiva das organizações que ofertam o ensino de Biblioteconomia. Considera-se que cada escola que oferece esta graduação é um sistema, que reduz a complexidade do entorno na busca por eficácia. A avaliação de uma organização resulta, de modo esquemático, em três possibilidades polares de ação: manter, melhorar ou inovar. Cabe então diferenciar os potenciais de melhoria e inovação entre a estruturação funcional redutora e a dinâmica organização complexa.

Um sistema de ensino de Biblioteconomia deve estar sempre orientado para a melhoria e para a inovação. O uso de uma abordagem discursiva da administração opera pela inclusão dos participantes no processo. Isto amplia a interação entre os participantes e do sistema com o entorno. O sistema pode assim incorporar mais informações e referências do mundo da vida, com possibilidades de aumentar a sua complexidade em relação ao entorno. Essa maior complexidade oferece maiores oportunidades de resolução de conflitos e construção de acordos práticos. Uma avaliação discursiva pode tornar a racionalização organizacional mais complexa.

2 DISCURSO, SISTEMA E MUNDO DA VIDA

As interações distinguem-se de acordo com os mecanismos de coordenação da ação: é preciso saber se a linguagem é usada apenas como meio para transmissão de informações ou também como fonte de integração social. No primeiro caso, trata-se, no entender de Habermas (1990, p.71), de agir estratégico; e no segundo caso, de agir comunicativo. No primeiro caso a coordenação depende da influência dos atores uns sobre os outros e sobre a situação da ação, a qual é veiculada através de atividades não-linguísticas. No segundo caso a força consensual do entendimento linguístico, isto é, as energias de ligação da própria linguagem, tornam-se efetivas para a coordenação das ações. Vistos na perspectiva dos participantes os dois mecanismos excluem-se mutuamente. As ações de fala não podem ser realizadas com a dupla intenção de chegar a um acordo com um destinatário sobre algo e, ao mesmo tempo, produzir algo nele, de modo causal.

As interações comunicativas são aquelas nas quais as pessoas envolvidas se põem de acordo para coordenarem seus planos de ação, o acordo alcançado em cada caso medindo-se pelo reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade. No caso dos processos de entendimento mútuo linguísticos, os atores erguem com seus atos de fala, ao se entenderem uns com os outros sobre algo, pretensões de validade, mais precisamente, pretensões de verdade, de correção e de sinceridade, conforme se refiram a algo no mundo objetivo, no mundo social comum e no mundo subjetivo próprio (HABERMAS, 1989, p.79)

O agir comunicativo distingue-se do agir estratégico uma vez que a coordenação bem sucedida da ação não está apoiada na racionalidade teleológica dos planos individuais de ação, mas na força racionalmente motivadora de atos de entendimento, portanto, numa racionalidade que se manifesta nas condições requeridas para um acordo obtido de modo comunicativo. Somente no agir comunicativo é aplicável o princípio de que os limites estruturais da linguagem compartilhada intersubjetivamente conduzem os atores a abandonar o egocentrismo de orientação pautada pelo fim racional de seu próprio sucesso e a se submeter aos critérios públicos da racionalidade do entendimento (HABERMAS, 2004, p.118).

Habermas (1990, p.72) diz que o entendimento através da linguagem funciona da seguinte maneira: os participantes da interação unem-se através da validade pretendida de suas ações de fala ou tomam em consideração os dissensos constatados. Através de suas ações de fala são levantadas pretensões de validade criticáveis, as quais apontam para um reconhecimento intersubjetivo. A oferta contida num ato de fala adquire força obrigatória quando o falante garante, através de sua pretensão de validade situada, que está em condições de resgatar essa pretensão, caso seja requerido, empregando o tipo correto de argumento.

Habermas resgata e valoriza o agir comunicativo-interativo na sua base vivencial, ou seja, naquele espaço comum da vida em que se tornam fecundos os projetos, em que se dá vazão às paixões, às sensações, enfim, no qual a existência acontece de forma autêntica e natural, isenta da contaminação sistêmica. Sendo assim, o mundo da vida, como pano de fundo, readquire relevância na medida em que representa o contexto de sentido no qual, por meio da linguagem, efetiva-se a possibilidade do entendimento (BOLZAN, 2005, p.93).

O mundo da vida constitui o contexto para a situação de ação, e ao mesmo tempo fornece os recursos para os processos de interpretação com os quais os participantes da comunicação procuram suprir a carência de entendimento mútuo que surge em cada situação de ação. O mundo da vida é composto pelas tradições culturais, pela solidariedade dos grupos integrados por intermédio de valores e pelas competências dos indivíduos socializados. Os participantes da comunicação baseiam seus esforços de entendimento mútuo neste sistema de referências. O acordo pode ser baseado ao mesmo tempo no saber proposicional compartilhado intersubjetivamente, na concordância normativa e na confiança recíproca (HABERMAS, 1989, p.167).

O observador pode descobrir interações estratégicas nos mundos da vida. Na perspectiva da teoria da comunicação, as interações estratégicas só podem surgir no interior do horizonte de mundos da vida constituídos em outra parte – e precisamente como alternativa para ações comunicativas fracassadas. Quem age estrategicamente dá as costas para o seu mundo da vida e têm os seus olhos nas pessoas e nas instituições do seu mundo da vida – ambas as coisas numa figura modificada. O mundo da vida que serve de pano de fundo é neutralizado quando se

trata de vencer situações que caem sob os imperativos do agir orientado pelo sucesso. Assim, o mundo da vida perde sua função coordenadora da ação, deixando de ser a força garantidora do entendimento. Também os participantes da ação aparecem apenas como fatos sociais – objetos que o ator pode influenciar ou induzir para que apresentem determinadas reações. O enfoque estratégico impede que o agente se entenda com eles (HABERMAS, 1990, p.97).

A teoria de Luhmann abre a perspectiva de um observador não participante do sistema. Isso permite a Habermas pensar a sociedade em uma linha dialética mais ampla, capaz de explorar a tensão entre sistema e mundo da vida. Habermas e Luhmann têm, não obstante, divergências radicais e profundas e pontos em comum que permitem a comparação entre os conceitos de comunicação e de intersubjetividade (SIEBENEICHLER, 2006, p.59).

Na visão de Luhmann os sistemas aparecem como a tentativa de redução da complexidade existente no entorno, por meio do processo de seleção de possibilidades. O processo seletivo ocorre pelo fato de que o sistema não suporta internalizar toda a complexidade existente no entorno, pois, com isso, deixaria de ser sistema. Diante disto, há pressão para selecionar determinadas possibilidades. Todo entorno apresenta para o sistema inúmeras possibilidades. De cada uma delas surgem várias outras que dão causa a um aumento de desordem e contingência. O sistema, então, seleciona apenas algumas possibilidades que lhe fazem sentido de acordo com a função que desempenha. Se selecionasse todas, não sobreviveria (KUNZLER, 2004, p.124-125).

Neste processo de seleção, o que os sistemas fazem é importar complexidade para fazer frente à complexidade do entorno: apenas a complexidade pode reduzir a complexidade. Ao importar complexidade, o sistema cria em seu próprio ambiente, sua complexidade interna. O sentido é o operador das fronteiras, e o diferenciador do sistema e do entorno. O sentido adotado pelo sistema é que irá ativar o processo de seleção, onde prescreve o que deve ou não fazer parte do sistema interno. É ele que referencia determinado elemento, pois os mesmos elementos podem ter diferentes significados (LUHMANN, 1995, p.64).

Habermas (1997, p.74-75) afirma que os sistemas funcionais dão o último passo rumo à autonomia através de semânticas especializadas próprias, as quais,

apesar de todas as vantagens oferecidas, suspendem a troca direta de informações com o entorno. A partir deste momento, os sistemas funcionais passam a construir sua própria imagem da sociedade. Eles perdem o domínio sobre uma linguagem comum, na qual seria possível representar, para todos e da mesma maneira, a unidade da sociedade. O entendimento fora de códigos específicos passa a ser tido como coisa ultrapassada, o que equivale a afirmar que cada sistema perde a sensibilidade em relação aos custos que inflige a outros sistemas.

O mundo da vida é reservatório para interações simples; e os sistemas especializados, que se formam no interior do mundo da vida, continuam vinculados a ele. Os sistemas se ligam a funções gerais de reprodução do mundo da vida (como é o caso da religião, da escola e da família), ou a diferentes aspectos de validade do saber comunicado através da linguagem comum (como é o caso da ciência, da moral, da arte). As estruturas comunicacionais, assim generalizadas, comprimem-se em conteúdos e tomadas de posição desacopladas dos contextos densos das interações simples de determinadas pessoas e de obrigações relevantes para a decisão. Nos sistemas a racionalidade comunicativa é destruída, tanto nos contextos públicos de entendimento como nos privados. Quanto mais se prejudica a força socializadora do agir comunicativo, sufocando a fagulha da liberdade comunicativa nos domínios da vida privada, tanto mais fácil se torna formar uma massa de atores isolados e alienados entre si (HABERMAS, 1997, p.101-102).

Quando se tem presente a função coordenadora das ações que as pretensões de validade normativas desempenham na prática comunicativa cotidiana, percebe-se que os problemas que devem ser resolvidos em argumentações não podem ser superados monologicamente, mas requerem um esforço de cooperação. Ao entrar numa argumentação, os participantes seguem sua ação comunicativa numa atitude reflexiva com objetivos de restaurar um entendimento perturbado. As argumentações servem para equacionar os conflitos de ação. Os conflitos no domínio das interações reguladas por normas remontam imediatamente a um acordo normativo perturbado. A recuperação consiste em assegurar o reconhecimento intersubjetivo para uma pretensão de validade controversa (HABERMAS, 1989, p.88-89).

O princípio do discurso refere-se a um procedimento: o resgate discursivo de pretensões de validade normativa. Nessa medida, o discurso pode ser caracterizado como formal: ele não indica orientações de conteúdo, mas o processo do discurso prático. Esse não é um processo para a produção de normas justificadas, mas para o exame da validade de normas propostas ou hipotéticas. Sem o horizonte do mundo da vida de um determinado grupo social e sem conflitos de ação numa determinada situação, na qual os participantes consideram como sua tarefa a regulação consensual de uma matéria social controversa, não tem sentido querer empreender um discurso (HABERMAS, 1989, p.126).

As pressuposições da prática da argumentação não são, apesar de contra-fáticas, meros constructos que operam efetivamente no comportamento dos participantes da argumentação. Quem participa seriamente da argumentação adota faticamente tais proposições. Isto pode ser inferido das conseqüências que os participantes tiram de inconsistências percebidas. O procedimento de argumentação é autocorretivo no sentido de que as razões necessárias resultam no próprio transcurso de uma discussão insatisfatória. As características procedimentais do processo de argumentação fundamentam a expectativa racional de que as informações e argumentos decisivos venham à tona e sejam colocados na mesa (HABERMAS, 2007, p.63).

O processo de argumentação exige que a forma comunicativa do discurso não somente tematize todas as possíveis informações e explicações relevantes, mas também que sejam abordadas de tal forma que os posicionamentos dos participantes possam ser motivados intrinsecamente apenas pela força revisora de argumentos que flutuam livremente. As pressuposições mais importantes são as seguintes: (a) inclusão e caráter público: não pode ser excluído ninguém desde que tenha uma contribuição relevante a dar no contexto de uma pretensão de validade controversa; (b) igualdade comunicativa de direitos: todos têm a mesma chance de se manifestar sobre um tema; (c) exclusão da ilusão e do engano: os participantes têm de acreditar no que dizem; (d) ausência de coações: a comunicação deve ser livre de restrições que impedem a formulação do melhor argumento, capaz de levar a bom termo a discussão (HABERMAS, 2007, p.61-62).

Habermas (2004, p.101) destaca assim que a racionalidade discursiva cria uma correlação entre as estruturas ramificadas da racionalidade do saber, do agir e da fala ao concatenar as raízes proposicionais, teleológicas e comunicativas. Nesse modelo de estruturas nucleares engrenadas umas nas outras, a racionalidade discursiva deve seu privilégio não a uma operação fundadora, mas a uma operação integradora. Sendo uma forma reflexiva de agir comunicativo, a racionalidade corporificada no discurso sobrepõe-se à racionalidade comunicativa encarnada nas ações cotidianas.

Habermas (2007, p.59) apresenta os processos de aprendizagem como uma ampliação inteligente e como um entrecruzamento de mundos sociais que, ao se depararem com conflitos, ainda não conseguem sobrepor suficientemente. As partes aprendem a inserir-se, reciprocamente, em um mundo construído em comum, a partir do qual é possível avaliar e solucionar consensualmente, a luz de padrões de avaliação consensuais, ações controversas. Isto pode ser descrito como uma troca reversível de perspectivas de interpretação.

3 O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Quando se fala em conceitos e métodos de avaliação não está referindo a determinado número de procedimentos invariáveis, a serem utilizados na produção de informação e conhecimento. O uso que se faz da expressão avaliação tem a mobilidade de uma atividade que está sempre relacionada com as dinâmicas de informação e comunicação nas organizações e com o contexto social e histórico.

Em termos estritamente funcionais pode-se definir a avaliação como um meio sistemático de aprender empiricamente e de utilizar as lições aprendidas para o melhoramento das atividades em curso e para o fomento de um planejamento mais satisfatório mediante uma seleção rigorosa entre diferentes possibilidades de ação futura. É, pois, um processo permanente que busca aumentar a pertinência, a eficiência e a eficácia das ações (AGUILLAR; ANDER-EGG, 1994, p.30).

A função atribuída à Educação Superior é determinante da proposta para sua avaliação. Disputam hegemonia duas orientações que, embora não necessariamente antagônicas, são de natureza distintas e de ênfases diferentes.

Ambas as tendências, em curso na realidade brasileira, consideram a avaliação como uma atividade essencial para o aperfeiçoamento acadêmico, a melhoria da gestão universitária e a prestação de contas de seu desempenho para a sociedade (MEC, 2003, p.12).

De um lado, a avaliação se realiza como atividade predominantemente técnica, que busca a mensuração dos resultados produzidos pelas instituições. Sua ênfase recai sobre indicadores quantitativos que promovem um balanço das dimensões visíveis e descritíveis, a respeito das medidas físicas, permitindo o estabelecimento de *rankings* de instituições, com efeitos nas políticas de alocação de recursos e como organizador de estudantes e de profissionais. Em função disso, esta perspectiva de avaliação é denominada regulatória.

De outro lado, a avaliação busca ir além da medição e de aspectos performáticos. Adere à própria discussão do sentido ou da existência das instituições de ensino superior na sociedade; entendendo que estas têm “funções múltiplas”; e que o conhecimento produzido, além de ser requisitado como força produtiva, também é instrumento de cidadania. A perspectiva emancipatória requer reflexão tanto sobre a prática quanto sobre o objeto e os efeitos da avaliação, o que só pode ser feito através de juízos de valor.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - a Lei nº 9.394/96 - traz importante transformação para a estruturação da educação nacional, dando ênfase aos processos de avaliação visando à melhoria da qualidade de ensino e, como recurso para a regulação do setor, a acreditação de instituições e cursos. Nesse contexto, a avaliação da educação superior assume lugar especial dentre as políticas educacionais, seja para a orientação de suas diretrizes mais amplas, seja para as ações concretas dos órgãos competentes do Ministério da Educação (MEC) (MEC, 2003, p.18).

Na construção do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) adverte-se que a avaliação deve ser realizada como processo decorrente de um projeto pedagógico, e deve ser entendida como estrutura de poder que age sobre os indivíduos, as instituições e os sistemas. Assim, busca-se a articulação de um sistema de avaliação com autonomia, que é própria dos processos educativos

emancipatórios, e as funções de regulação, que são inerentes à supervisão estatal, para o fortalecimento das funções e compromissos educativos (MEC, 2003, p.61).

Entre os princípios para a construção do SINAES, a participação é enunciada como um dos centrais. A ética própria dos processos educacionais conclama aos agentes da comunidade de educação superior e aos membros concernidos da sociedade a se envolverem nas ações avaliativas. Entretanto, aparece de modo forte a diferenciação de papéis: as especificidades e as competências científicas, profissionais, formais, políticas, administrativas das distintas categorias (MEC, 2003, p.62).

A construção do SINAES trabalha com a noção de que a avaliação educativa distingue-se do controle, pois seus processos de questionamento, conhecimento e julgamento se propõem principalmente a melhorar o cumprimento dos compromissos institucionais, por meio da capacidade profissional dos docentes, da produção de conhecimentos e da análise crítica das dinâmicas institucionais. A avaliação é essencialmente educativa, sem que para isso deixe de utilizar também instrumentos e procedimentos de controle. É processo concebido e executado coletivamente, buscando sempre atender a interesses coletivos (MEC, 2003, p.64).

O SINAES é criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, sendo formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sistema avalia aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e outros. O MEC torna público o resultado da avaliação das instituições de ensino superior e de seus cursos.

O SINAES do MEC analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. Os processos de avaliação são coordenados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior e a sua operacionalização é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os resultados das avaliações possibilitam traçar panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no País.

O SINAES propõe uma avaliação institucional integrada por diversos instrumentos complementares:

- 1) Cadastro e Censo As informações do Cadastro das Instituições de Ensino Superior (IES) e de seus respectivos cursos são coletadas e disponibilizadas para acesso público no Cadastro das Instituições de Educação Superior. Elas formam a base para a orientação permanente de pais, alunos e da sociedade em geral sobre o desempenho de cursos e instituições. Os dados do Censo contribuem para a construção de dossiês institucionais e de cursos.
- 2) Autoavaliação: É conduzida pela Comissão Própria de Avaliação de cada IES. A autoavaliação é um estudo segundo um roteiro geral nacional acrescido de indicadores específicos, projeto pedagógico, institucional, cadastro e censo. O relatório da avaliação deve conter as informações e demais elementos avaliativos constantes do roteiro comum de base nacional, análises qualitativas e ações de caráter administrativo, político, pedagógico e técnico-científico que a Instituição pretende empreender em decorrência do processo de avaliação, identificação dos meios e recursos necessários para a realização de melhorias, assim como uma avaliação dos acertos e equívocos do próprio processo de avaliação.
- 3) Avaliação externa: É feita por membros externos, pertencentes à comunidade acadêmica e científica, reconhecidos pelas suas capacidades e portadores de ampla compreensão das instituições universitárias.

A Avaliação Institucional integra o SINAES e está relacionada: à melhoria da qualidade da educação superior; à orientação da expansão de sua oferta; ao aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; ao aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, 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.

A Avaliação Institucional considera 10 dimensões: 1. Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); 2. Política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão; 3. Responsabilidade social da IES; 4. Comunicação com a sociedade; 5. As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e técnico-administrativo; 6. Organização de gestão da IES; 7. Infraestrutura física; 8.

Planejamento de avaliação; 9. Políticas de atendimento aos estudantes; e 10. Sustentabilidade financeira.

O INEP conduz o sistema de avaliação de cursos superiores, produzindo indicadores e informações que subsidiam tanto o processo de regulação exercido pelo MEC, como garante transparência dos dados sobre qualidade da educação superior a toda sociedade. Os instrumentos de avaliação de cursos são o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e as avaliações in loco realizadas pelas comissões de especialistas. Participam do ENADE os alunos ingressantes e concluintes dos cursos avaliados, que fazem uma prova de formação geral e formação específica. As avaliações de especialistas destinam-se a verificar as condições de ensino, em especial aquelas relativas ao perfil do corpo docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica.

O SINAES prevê que os cursos de graduação devem ser avaliados periodicamente. Assim, os cursos de educação superior passam por três tipos de avaliação: para autorização, para reconhecimento e para renovação de reconhecimento. Uma primeira avaliação é feita quando uma instituição pede autorização ao MEC para abrir um curso. Quando a primeira turma do curso novo entra na segunda metade do curso, a instituição deve solicitar seu reconhecimento. É feita uma segunda avaliação para verificar se é cumprido o projeto apresentado para autorização. A renovação de reconhecimento é feita a cada três anos.

O SINAES produz reações diferentes na sociedade. Entretanto, as divergências parecem se resumir as possíveis relações entre os meios de regulação social: Estado e mercado. Uns vêem o Sistema com uma ação insuficiente do Estado para regular as organizações públicas e privadas de ensino superior. Outros vêem o Sistema como uma ação excessiva do Estado, ao impor critérios unidimensionais para avaliação das organizações.

Alguns autores consideram que constitui avanço no modo de avaliação da educação superior no Brasil, que antes promovia ranking e competitividade entre as instituições, baseado em estratégias de visibilidade, para uma proposta de avaliação que inclui a autoavaliação participativa e propõe sua articulação com a regulação. Assim o Brasil se inclui entre os que utilizam a avaliação institucional e confiam na

participação e no compromisso de sua comunidade como alavanca para a melhoria da qualidade e a inovação da educação superior (POLIDORI et al., 2006, p.434).

Nardelli (2008, p.216) observa que, de acordo com a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), as tentativas de regulamentar a avaliação da educação superior por meio de leis, decretos e portarias são práticas que sedimentam iniciativas de privatização, pois denotam uma concepção de avaliação de cunho controlador e punitivo, mercantilizadora da educação, subordinando a busca e a aquisição do conhecimento às demandas típicas da sociedade capitalista.

Cabe destacar que a grande maioria das instituições de ensino superior é privada, a maioria dos professores só executa atividades de ensino, a maioria dos alunos estuda à noite e trabalham durante o dia, e poucos chegam ao ensino superior com condições de atender aos requisitos acadêmicos dos cursos mais exigentes. Esta situação é claramente incompatível com sistemas de avaliação unidimensionais, que aplicam uma mesma métrica para avaliar todos os cursos ou instituições pelo mesmo critério (SCHWARTZMAN, 2008, p.3).

Shwartzman (2008, p.4) propõe a criação de sistemas múltiplos e flexíveis de avaliação, capazes de superar a dificuldade dos critérios unidimensionais. Uma possibilidade é abrir espaço para múltiplas agências avaliadoras, devidamente credenciadas, às quais as instituições de ensino superior se filiam. Outra opção é não pretender ordenar os cursos conforme métrica única, mas credenciá-los ou não, em função do atendimento de certos critérios mínimos de desempenho, deixando a questão da certificação profissional nas mãos de agências e sistemas de certificação das diferentes profissões.

4 ABORDAGEM DISCURSIVA DA AVALIAÇÃO DO ENSINO DE BIBLIOTECONOMIA

Uma abordagem discursiva da avaliação não implica em desenvolver e usar conceitos e métodos inéditos, mas sim em compreendê-la como parte do processo de administração racional das organizações e em pensar e agir a partir de uma perspectiva dialógica. A administração dialógica é aquela que inclui participantes das organizações nos seus processos, não apenas para executar atividades, mas

também para pensá-la de modo crítico, buscando soluções e acordo práticos. Ao mesmo tempo, uma administração dialógica implica em mudar as relações do sistema com o seu entorno.

Mancebo e Rocha (2002, p.57) afirmam que é possível verificar que, entre a concepção de avaliação que se proponha permanente, integrada às atividades educativas e vise à melhoria da formação e produção de conhecimentos, e a avaliação para construção de hierarquias, com prêmios e punições, pode-se visualizar diversas práticas e definições para o ato de avaliar. Entre a avaliação que tenha por objetivo a análise coletiva das estruturas, dos meios e dos fins da organização – realizada, em princípio, por todos os membros envolvidos – à avaliação que emana de alguma instância burocrática, pode-se verificar uma pluralidade de práticas avaliativas, atingindo distintos âmbitos de aplicação, como o da avaliação da aprendizagem, o da produção do conhecimento e até o da eficiência da instituição em gerir essa relação.

A Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação – ABECIN realiza oficinas de trabalho em 2001 e 2002 para discutir e definir referências para a avaliação do ensino de Biblioteconomia:

- Projeto Pedagógico e Avaliação da Graduação: referências para a renovação e ressignificação do ensino em Biblioteconomia/Ciência da Informação;
- Avaliação da Graduação em Biblioteconomia e Ciência da Informação: bases conceituais, metodológicas e princípios do processo avaliativo;
- Diretrizes para a Construção de Indicadores de Qualidade para a Avaliação de Cursos de Graduação de Biblioteconomia e Ciência da Informação;
- Avaliação do Processo Formativo na Área de Biblioteconomia/Ciência da Informação: documento referencial.

A ABECIN (2001, p.23) afirma que a avaliação, no contexto do processo de construção do projeto pedagógico, é concebida como acompanhamento da qualidade das decisões. A avaliação é ponto de partida e ponto de chegada do processo de planejamento (concepção e operacionalização) do projeto pedagógico, implicando em que as decisões das várias etapas se apoiem em avaliação. Assim, a

avaliação é um processo dinâmico que qualifica e oferece subsídios ao projeto pedagógico; segundo, ela imprime uma direção às ações dos professores e dos alunos.

Em resposta a necessidade sentida de discutir a questão da avaliação do ensino, a ABECIN elabora as bases conceituais, metodológicas e os princípios do processo avaliativo. Neste documento a Associação afirma que a formação do bibliotecário não deve restringir-se à profissionalização especializada. Além do domínio dos conteúdos inerentes a área, o bibliotecário deve estar preparado para enfrentar com criatividade e eficácia os problemas de sua prática profissional, produzir e difundir conhecimentos, como também refletir criticamente sobre a realidade (ABECIN, 2002a, p.11).

A avaliação deve perpassar a execução dos projetos pedagógicos e implica julgamento de valor ético e político. Essa dinâmica permite a reconstrução do projeto político-pedagógico, de forma contínua, objetivando a melhoria da qualidade e a inovação do ensino. A qualidade da avaliação está em sua capacidade de indagar e de provocar reflexões, possibilitando a ampliação permanente do refletido, do executado e do transformado (ABECIN, 2002a, p.14).

A partir da segunda oficina de trabalho realizada em 2002, a ABECIN (2002b) discute marco conceitual, abordagens e diferentes estratégias para a construção de indicadores de qualidade para a avaliação dos cursos de Biblioteconomia - Ciência da Informação. Introduzem-se na discussão sobre avaliação do ensino os indicadores da sua qualidade. A qualidade é o conceito que permeia o projeto pedagógico e o elemento norteador para a construção de indicadores de avaliação.

No contexto das discussões de então sobre os pólos teóricos e metodológicos da avaliação, a ABECIN (2002b, p.14) posiciona-se pelo uso do modelo emancipatório, tendo em vista sua concepção de universidade. O modelo assumido coloca a tarefa construir os indicadores de qualidade, compreendendo-se que o critério fundamental é o da coerência, ou seja, os indicadores devem permitir observar a adequação entre a missão assumida pelo curso e seu projeto pedagógico.

A proposta de diretrizes curriculares para o curso de Biblioteconomia apresentada para o Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2001, afirma que as

IES devem usar formas de avaliação que favoreçam a verificação do desempenho técnico-científico, didático-pedagógico, e aspectos atitudinais. As avaliações devem ser realizadas de acordo com a periodicidade dos cursos, cabendo as IES escolher métodos que priorizem aspectos qualitativos e acompanhar o rendimento dos discentes.

A proposta apresenta padrões de qualidade para o ensino de Biblioteconomia: articulação das propostas pedagógicas com o projeto global da IES em que está inserido; constante aprimoramento das bibliotecas, laboratórios de ensino e pesquisa e serviços de treinamento e aperfeiçoamento profissional; qualificação permanente do corpo docente; incentivo à produção docente e discente; manutenção da excelência acadêmica e criação de serviço de acompanhamento do egresso, no sentido de verificar sua inserção profissional; instituição de intercâmbio entre os diferentes programas de formação no Brasil e no exterior, mediante o estabelecimento de parcerias com outras entidades; promoção de programas de divulgação profissional e de educação continuada em diferentes níveis (MEC, 2001, p.5).

As diretrizes curriculares do curso de Biblioteconomia são aprovadas no parecer n. 492/2001 da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação. Neste parecer diz-se que os cursos devem criar seus próprios critérios para a avaliação periódica, em consonância com os critérios definidos pela IES à qual pertence, incluindo aspectos técnico-científicos, didático-pedagógicos e atitudinais. As diretrizes curriculares passam a constituir o denominador dos processos de avaliação do ensino de Biblioteconomia.

É neste ponto que coloca a questão da abordagem discursiva das diretrizes e normas de avaliação do ensino que estão sendo usadas a partir da regulação do Ministério da Educação, e transformar este processo em uma dinâmica de colaboração com autonomia nas organizações. Administrar o ensino de modo discursivo é uma opção ética e política, ao mesmo tempo em que implica uma mudança na relação com os participantes do sistema e com o seu entorno. O administrador sai da perspectiva de um observador e se inclui na dinâmica de comunicação com os participantes.

A racionalidade discursiva representa uma formulação reflexiva e crítica da razão capaz de oferecer alternativas de ação que possibilitem o resgate, a renovação e a promoção da racionalidade na sua multiplicidade de vozes e formas. Por outro lado, instaura-se como um novo modelo teórico por meio do qual se torna viável a análise crítica das patologias oriundas do processo de racionalização das relações produtivas e sociais. A guinada linguística, proposta por Habermas, fundamenta-se no deslocamento do processo cognitivo da consciência monológica para o âmbito da intersubjetividade discursiva. Com isso, altera-se o lugar do sujeito, que passa de observador imparcial à participante ativo do processo de construção interativa tanto dos saberes quanto das práticas daí resultantes (BOLZAN, 2005, p.16-17).

Uma abordagem discursiva da avaliação do ensino se apropria de todos os métodos e instrumentos a sua disposição, de modo pragmático, para facilitar a interação entre os participantes do sistema. Cada método, cada instrumento, cada dimensão e cada indicador são transformados em território para discussões orientadas para o entendimento. As conversas horizontais viabilizam não apenas pluralização das perspectivas internas do sistema, mas também ampliam a superfície de contato e de interação com o entorno.

Uma abordagem discursiva da avaliação responde pragmaticamente as demandas regulatórias e educacionais emancipatórias, sem excluir qualquer uma de suas demandas e indagações. Para além dos alinhamentos políticos apriorísticos, uma avaliação discursiva deve ser permanente, deve abrir o sistema à crítica dos seus participantes e deve obrigar este mesmo sistema em uma interação baseada no respeito e no diálogo com os atores externos. Não se trata de adaptação ao entorno, porque cabe ao sistema educacional agir e intervir no sentido da mudança e do bem-estar social.

Uma abordagem discursiva da avaliação responde a complexidade da educação superior, que requer o uso de múltiplos instrumentos e a combinação de diversas metodologias. Não cabe mais discutir falsas aporias do quantitativo e do qualitativo ou do objetivo e do subjetivo, mas, sim, utilizar diversos instrumentos e distintas perspectivas metodológicas de forma combinada, de acordo com as necessidades de análise e julgamento. Da mesma forma, o objeto não deve ser

fragmentado, a não ser por razões de análise e desde que seja posteriormente recomposto em esquemas de compreensão global. Em outras palavras, os processos avaliativos em seu conjunto precisam instituir um subsistema em que as diversas dimensões da realidade avaliada sejam integradas em sínteses compreensivas (MEC, 2003 p.62).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação de organizações pode ser repensada a partir da reviravolta linguística, que toma por base o deslocamento paradigmático da questão do conhecimento de uma consciência solitária e absoluta para o horizonte mais amplo da comunicação. O sujeito é obrigado a sair do seu lugar privilegiado de observador imparcial para participar da interação discursiva, compartilhando informações e idéias, construindo saberes e se questionando em suas convicções mais profundas.

A avaliação discursiva das organizações pode contribuir para a sua reconfiguração a partir das interações dos seus participantes entre si e com o entorno. As interações comunicativas e discursivas enriquecem a compreensão dos processos, facilitando a identificação de problemas e a construção de soluções. A avaliação discursiva não fundamenta conteúdos, mas sim um rico caminho para a definição de acordos práticos dentro das organizações de ensino.

O discurso tem papel ativo na transformação das organizações, valorizando e viabilizando expressão e comunicação entre os que participam dos processos produtivos. A ampliação da expressão das perspectivas e a sua comunicação vão proporcionar a aprendizagem a partir dos próprios processos produtivos. O discurso pode ser esfera de aprendizagem. As organizações que discutem são organizações capazes de aprender (LIMA; CARVALHO; LIMA, 2010).

REFERÊNCIAS

ABECIN. **Avaliação da graduação em Biblioteconomia e Ciência da Informação**: bases conceituais, metodológicas e princípios do processo avaliativo. Vitória, 2002. Disponível em: <<http://www.abecin.org.br/portal/abecin/main.php?sl=docabe>>. Acesso em: 01 maio 2011.

ABECIN. **Diretrizes para a construção de indicadores de qualidade para a avaliação de cursos de graduação de Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Florianópolis, 2002.

Disponível em: <<http://www.abecin.org.br/portal/abecin/main.php?sl=docabe>>. Acesso em: 01 maio 2011.

ABECIN. **Projeto pedagógico e avaliação da graduação**: referências para a renovação e ressignificação do ensino em Biblioteconomia/Ciência da Informação. São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.abecin.org.br/portal/abecin/main.php?sl=docabe>>. Acesso em: 01 maio 2011.

AGUILAR, M. J.; ANDER-EGG, E. **Avaliação de serviços e programas sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

BOLZAN, J. **Habermas**: razão e racionalização. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

HABERMAS, J. A constituição intersubjetiva do espírito que se guia por normas. In: _____. **Entre naturalismo e religião**: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007. p.15-114

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. Da hermenêutica à pragmática formal. In: HABERMAS, J. **Verdade e justificação**: ensaios filosóficos. São Paulo: Loyola, 2004. p.63-132

_____. Guinada pragmática. In: HABERMAS, J. **O pensamento pós-metafísico**: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990. p.65-148

KUNZLER, C. de M. Teoria dos sistemas de Niklas Luhmann. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.16, p.123-136, 2004.

LIMA, C. R. M; CARVALHO, L. S.; LIMA, J. R. T. Notas para uma administração discursiva das organizações. **DataGramZero** - Revista de Ciência da Informação, v.11, n.6, dez. 2010.

LUHMANN, N. **Social systems**. Stanford: Stanford University Press, 1995.

MANCIBO, D.; ROCHA, M. L. Avaliação na educação superior e trabalho docente. **Interações**, v.7, n.13, p.55-75, jan./jun. 2002.

MEC/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.abecin.org.br/portal/abecin/main.php?sl=docdir>>. Acesso em: 01 maio 2011.

MEC. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES**. Brasília: MEC, 2003. 98p.

NARDELLI, N. J. S. ANDES: formação discursiva e resistência à coerção da lei que instituiu o SINAES. **Jornada Internacional de Estudos do Discurso**, p.1-12, 2008.

POLIDORI, M. M.; ARAUJO, C. M. M.; BARREYRO, G. B. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio**: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.53, p.425-436, out./dez. 2006.

SCHWARTZMAN, S. **O “conceito preliminar” e as boas práticas de avaliação do ensino superior**. Brasília: IETS, 2008.

SIEBENEICHLER, F. B. O direito das sociedades pluralistas: entre o sistema imunizador luhmanniano e o mundo da vida habermasiano. In: _____. (Org.). **Direito, moral, política e religião nas sociedades pluralistas**: entre Apel e Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2006. v.1; p.39-60