

Maria Aurea Montenegro Albuquerque Guerra

BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA E AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM

Relação e complementaridade

BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA
E AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM
Relação e complementaridade



Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Camilo Sobreira de Santana



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC

Reitor

Prof. Custódio Luís Silva de Almeida

Vice-Reitora

Prof^a Diana Cristina Silva de Azevedo

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

Prof. João Guilherme Nogueira Matias

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof^a Regina Célia Monteiro de Paula



IMPRENSA UNIVERSITÁRIA

Diretor

Joaquim Melo de Albuquerque

CONSELHO EDITORIAL DA UFC

Presidente

Prof. Paulo Elpídio de Menezes Neto

Conselheiros

Joaquim Melo de Albuquerque

José Edmar da Silva Ribeiro

Felipe Ferreira da Silva

Maria Pinheiro Pessoa de Andrade

Prof.^a Ana Fátima Carvalho Fernandes

Prof. Guilherme Diniz Irffi

Prof. Paulo Rogério Faustino Matos

Prof.^a Sueli Maria de Araújo Cavalcante

Maria Aurea Montenegro Albuquerque Guerra

BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA
E AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM
Relação e complementaridade



Fortaleza
2023

Biblioteca universitária e avaliação do ensino-aprendizagem: relação e complementaridade

Copyright © 2023 by Maria Aurea Montenegro Albuquerque Guerra

Todos os direitos reservados

Publicado no Brasil / Published in Brazil

Imprensa Universitária – Universidade Federal do Ceará

Av. da Universidade, 2932, Benfica, Fortaleza – Ceará, Brasil

Coordenação editorial

Ivanaldo Maciel de Lima

Revisão de texto

Leidyenne Viana Nogueira

Normalização bibliográfica

Andreza Pereira Batista

Programação visual e diagramação

Sandro Vasconcellos

Capa

Tereza Gabriela Rocha Gurgel



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Imprensa Universitária – Universidade Federal do Ceará

G934b Guerra, Maria Aurea Montenegro Albuquerque.
Biblioteca universitária e avaliação do ensino-aprendizagem [livro eletrônico] :
relação e complementaridade / Maria Aurea Montenegro Albuquerque Guerra. –
Fortaleza: Imprensa Universitária, 2023.
2.383 kb : il. ; PDF.

ISBN: 978-85-7485-429-8

1. Biblioteca universitária. 2. Avaliação educacional. 3. Avaliação do ensino-
aprendizagem. 4. Educação superior. 5. Modelo integrativo de avaliação. I. Título.

CDD 370

Elaborada por: Andreza Pereira Batista – CRB 3/1705

A Maria Amélia Montenegro, minha avó, e a Antonio Gaspar Albuquerque, meu pai. Saudades eternas.

Dedico também àqueles que não tiveram a oportunidade de ingressar no Ensino Superior, mas sonham com a oportunidade de estudar, e àqueles que ainda se encantam com as bibliotecas.



Prefácio

Para iniciar a escrita deste texto, tomo de empréstimo uma famosa frase de Paulo Freire (1997) sobre educação: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. É nessa perspectiva que a pesquisa realizada pela professora doutora Maria Aurea Montenegro Albuquerque Guerra, por ocasião do seu doutorado em Educação, realizado na Universidade Federal do Ceará, se materializa nesta obra. Dialogar sobre o papel das bibliotecas universitárias (BUs), sob a ótica do ensino-aprendizagem, é trazer para o debate o quanto essas organizações são importantes e necessárias à educação superior, especialmente no Brasil, onde o acesso à informação e ao conhecimento ainda é tão precário e pouco democrático.

É importante ressaltar que a democratização do acesso à informação de qualidade para a construção do conhecimento é fundamental ao exercício da plena cidadania. Esse é, sem dúvida, um dos principais objetivos das bibliotecas no presente, em esforço conjunto e colaborativo com o campo educacional, com o intuito de assegurar o direito a uma vida digna para superar as injustiças sociais, ocasionadas pelas desigualdades entre os sujeitos. Quero argumentar, nessa perspectiva, que, do ponto de vista acadêmico, as bibliotecas universitárias devem ser vistas como um elo sempre presente e necessário na educação superior, pois têm um papel fundamental na

construção do ensino, da pesquisa e da extensão. Do ponto de vista político-social, trata-se de um espaço informacional que possibilita a inserção de elementos produtores de conhecimento que vão mobilizar ações em diferentes esferas da vida humana e de suas práticas, para o desenvolvimento da sociedade.

Assim, pensar a relevância das bibliotecas universitárias, no que tange ao seu papel na qualidade de ensino, por meio da avaliação educacional, é inovador. Mesmo considerando as BUs como organizações que acompanham a história humana desde a Antiguidade, é no tempo presente que elas adquirem maior relação com o seu público de usuários e a sociedade. Diante disso, essa temática, tão arduamente estudada pela professora Aurea Montenegro, a qual tive o prazer de acompanhar na condição de coorientadora, apresenta-se por meio de estudos que se estabelecem mediante uma narrativa que perpassa contextos históricos e contemporâneos, para trazer ao leitor uma perspectiva dialógica sobre a construção e a produção do conhecimento na atualidade.

É interessante destacar que a trajetória do conhecimento está, de alguma forma, sempre atrelada às bibliotecas. Seja por meio das pesquisas científicas, com as quais elas contribuem na publicização de conteúdos; seja mediante o seu papel pedagógico de fazer chegar informação ao leitor. Dessa forma, permitem seguir uma trilha democrática não somente no âmbito da Biblioteconomia e da Ciência da Informação (CI), mas nas ciências, em toda a sua abrangência.

Não obstante esse contexto científico e social, sensivelmente discutido pela autora, o que, por si só, já tornaria este estudo primoroso, somos apresentados a uma discussão sobre como as bibliotecas universitárias se apresentam no contexto das políticas públicas e dos parâmetros avaliativos que regem o Ensino Superior no Brasil. Podemos afirmar, aliás, que não é possível pensar as políticas públicas voltadas para a educação sem que sejam incorporadas as bibliotecas, desde a infância até o Ensino Superior, pois não se concebe o fazer pedagógico e a pesquisa científica sem bibliotecas.

Podemos, por certo, dizer ainda que essa iniciativa de publicação da pesquisa atesta as intrínsecas relações indissociáveis entre o fazer social das bibliotecas e a sua atuação política na dinâmica de pensar a formação profissional nas universidades e a popularização de estudos que interessam a toda a sociedade. Isso é claramente visto quando elas assumem papel mediador atravessando todos os tempos históricos e se consolidando na contemporaneidade e, dessa forma, se fazendo presente por meio das tecnologias digitais de comunicação e de informação.

A obra aqui prefaciada, além de se configurar como séria fonte de pesquisa científica, pelo repertório teórico referido e o rigoroso estudo empírico, ainda propõe um modelo integrativo de avaliação do ensino-aprendizagem que leva em consideração todos os elementos anteriormente estudados, necessários à promoção de políticas públicas no campo da educação. Referido modelo se pauta em três elementos-chave que são os contextos diagnóstico, mediador e formativo, ligando a biblioteca universitária (BU) à avaliação do ensino-aprendizagem e à formação que se desenvolve em sala de aula, de modo a preparar o educando para o exercício profissional.

Destacando o olhar mediador presente nesta investigação, com características interdisciplinares que aproximam Ciência da Informação e Educação, entendemos que a participação da biblioteca universitária nas ações pedagógicas de formação de futuros profissionais é, em síntese, um elemento qualitativo essencial. Não pode, portanto, se configurar como uma ocorrência isolada no plano de ensino de algum docente, mas deve estar presente nos planos pedagógicos dos cursos como critério das estratégias de ensino-aprendizagem adotadas pelos professores. Assim, vislumbra-se a BU como geradora de autonomia do educando, o que vai refletir na educação do usuário e no seu processo de apropriação do conhecimento.

Por fim, quero destacar que educação com qualidade não se dá sem acesso e direito à informação, de modo autônomo e democrático. Assim, acredito que os desdobramentos dos resultados da pes-

quiza ora apresentada pela professora Aurea certamente contribuirão para que se veja a biblioteca universitária dentro de um viés protagonista no Ensino Superior. Dessa forma, as repercussões se farão presentes nas práticas sociais que permitem um caminhar rumo ao pensamento de que a produção do conhecimento para o desenvolvimento humano da sociedade somente pode ocorrer a partir do diálogo entre o amplo leque de saberes que constroem uma educação livre e emancipatória, formando sujeitos conscientes do papel da informação.

Lidia Eugenia Cavalcante

Professora Titular do Departamento de Ciência da
Informação da Universidade Federal do Ceará



Sumário


Introdução	15
A presença das bibliotecas universitárias na educação superior	26
Bibliotecas: aspectos histórico-conceituais	27
O ensino e as bibliotecas universitárias historicamente situadas	30
As bibliotecas na Idade Média	36
A biblioteca universitária no período moderno	39
Bibliotecas no Brasil	46
<i>A Real Biblioteca Brasileira</i>	48
As bibliotecas universitárias brasileiras	50
O período contemporâneo das bibliotecas universitárias: a contribuição da Ciência da Informação para seu desenvolvimento	53
Abordagem introdutória acerca da mediação na biblioteca universitária	60
A biblioteca universitária mediada	63
Competência informacional na biblioteca universitária.....	67
Versões da biblioteca universitária nos dias atuais	73
A construção do campo teórico da avaliação do ensino-aprendizagem	79
O período pré-Tyler	82
Avaliação centrada nos objetivos	89

Avaliação baseada em juízo de valor	93
Avaliação orientada à negociação.....	105
Avaliação para o empoderamento	109
Abordagens avaliativas do ensino-aprendizagem	112
Luckesi: abordagem diagnóstica da avaliação	115
Avaliação diagnóstica	119
Hoffmann: abordagem mediadora da avaliação	122
Prática pedagógica mediada	129
Perrenoud: abordagem formativa da avaliação	131
Avaliação formativa	135
Avaliação formativa na perspectiva da teoria das competências	137
Avaliação do ensino-aprendizagem na educação superior	141
Políticas para bibliotecas universitárias: parâmetros de avaliação	147
A American Library Association (ALA)	151
A Association of College and Research Libraries (ACRL).....	153
A International Federation of Associations and Institutions (IFLA)	156
Políticas públicas brasileiras para a educação superior	157
Sinaes	161
Operacionalização	162
A avaliação e as bibliotecas universitárias na perspectiva do Sinaes	163
Delineamento da pesquisa	169
O conhecimento como construção humana	171
As etapas da pesquisa.....	173
Campo inspirador da pesquisa: a Universidade Federal do Ceará (UFC).....	177
O campo inspirador da pesquisa: Biblioteca de Ciências Humanas da UFC	177
Centro de Humanidades.....	180
Campo de pesquisa: Faculdade de Educação (Faced/UFC)	180

Construção do modelo integrativo de avaliação do ensino-aprendizagem	182
Passo 1 – Concepção e definições do modelo proposto	186
Passo 2 – Recursos empíricos e análises para a construção do modelo	187
O questionário	189
<i>Caracterização dos participantes</i>	190
<i>Biblioteca: interação com o ensino-aprendizagem</i>	191
<i>Biblioteca no momento avaliativo</i>	193
A entrevista	200
Passo 3 – Elaboração e descrição do modelo	212
Pesquisa bibliográfica e documental	212
Correspondências dos indicadores do Sinaes com as propostas avaliativas	214
Conclusão	226
Referências	233
Apêndices	262
Apêndice A – Questionário da pesquisa	263
Apêndice B – Tabelas com as análises do questionário aplicado aos docentes	268
A autora	274



Introdução

 Os termos “biblioteca universitária” e “avaliação do ensino-aprendizagem”, que serão amplamente discutidos neste trabalho, trazem, no contexto da educação, conceitos de complementaridade, visto que a presença do primeiro implica a melhoria do segundo. Compreendemos a biblioteca como o cruzamento paradoxal de um projeto utópico de fazer existir, num mesmo espaço, os vestígios do pensamento humano e do conhecimento. É também, simultaneamente, um desígnio intelectual, um projeto, um conceito imaterial que dá sentido e profundidade às práticas da leitura, da escrita e da interpretação; é o efeito resultante de uma justaposição e interação (BARATIN; JACOB, 2000).

A biblioteca é um equipamento produtor de efeitos intelectuais, tais como generalizações, sínteses, totalização, tradução das diferenças qualitativas e processos de mediação que fundamentam o conhecimento. Seu poder não se situa apenas no mundo das palavras e dos conceitos, mas também no domínio da memória escrita. A composição do seu acervo tem significações políticas, são signos e instrumentos de poder – historicamente, poder espiritual da igreja, poder temporal dos monarcas, dos príncipes, da aristocracia, do poder econômico e poder dos intelectuais sobre os intelectuais. Podemos inferir, a partir desse raciocínio, que a história das bibliotecas é também a história de que, numa sociedade, as instâncias de poder e o meio intelectual é que decidem o que deve ser transmitido.

Conforme Baratin e Jacob (2000), a força das bibliotecas reside em seu papel crucial na transmissão da cultura e dos saberes, tendo em vista que são lugares de continuidade, mas também de rupturas da tradição. Desde as salas de arquivo dos palácios orientais até as bases de dados acessíveis *on-line*, identificamos transformações paradigmáticas da biblioteca e, não só dela, mas também dos leitores, leituras, aprendizagem, políticas de domínio e de comunicação da informação. Falando da transformação da aprendizagem, Cruz (2008) argumenta que o processo de metamorfose da aprendizagem na sociedade da informação indica novas estratégias de ensino, engendradas com o uso das tecnologias da informação e da comunicação (TICs).

Na atual configuração social dos ambientes acadêmicos, as bibliotecas são participantes diretas da construção do fazer pedagógico, pois se fazem presentes no processo de ensino-aprendizagem ao assumirem o papel de mediadoras entre as novas competências que são desenvolvidas no ambiente escolar e as informações que uma dada comunidade demanda nesse processo. Segundo Oliveira e Dumont (2010), a biblioteca é a instância que possibilita às instituições de educação atender as necessidades de informação de um grupo social ou da sociedade em geral, por meio da administração do seu patrimônio informacional e do exercício da função educativa, ao orientar os usuários nos usos da informação.

Sobre a avaliação, é importante ressaltar que ela se tornou campo do conhecimento e de prática social funcional ao modo de gestão estatal nas sociedades capitalistas, especialmente nos últimos sessenta anos. Como tal, a avaliação caracteriza-se pela vitalidade e dispersão. Tais características colocam grandes desafios à sua compreensão e tendem a dissimular suas bases epistemológicas. Problematizar e compreender o domínio exercido pela avaliação em seu papel de avaliar, regular, justificar ou desacreditar programas e políticas públicas tornam-se tarefas relevantes e inadiáveis, especialmente no campo da educação (SILVA, 2015).

Embora os estudos sobre avaliação sejam considerados um campo do conhecimento relativamente novo, sua prática se rela-

ciona a consideráveis níveis de formalização, já nas dinastias imperiais da China, Egito e Japão, há mais de mil anos.

Entretanto, sua sistematização como campo de estudos surgiu somente na metade dos anos de 1960. Segundo Serapioni (2016), a divisão do ato de recolha de informação do ato de julgar essa informação representou a base do desenvolvimento da avaliação entendida como atividade sistemática. Scriven (1967) enfatizou que, apesar de ser considerado o mais importante ingrediente de todas as atividades práticas e intelectuais, a avaliação foi tratada seriamente somente a partir da década de 60 do século XX.

Analisando as diversas definições encontradas na literatura internacional referentes à avaliação de programas e políticas sociais e educacionais, podemos observar, de acordo com Serapioni (2016), que há um consenso entre os maiores estudiosos sobre alguns aspectos que fundamentam o processo de avaliação. Pelo menos três elementos aproximam a maioria das definições apresentadas:

a) a avaliação surge no sentido de formular juízos sobre o valor ou mérito de uma intervenção que visa modificar a realidade social das comunidades; b) é colocada ênfase na sistematicidade e rigorosidade dos procedimentos de recolha de dados que suportam o julgamento do mérito e valor das ações; c) confere-se destaque à avaliação como ferramenta indispensável para a tomada de decisões, já que oferece aos gestores todas as informações necessárias para aprimorar o processo de planeamento e de gestão dos programas, serviços e políticas (SERAPIONI, 2016, p. 62).

Por conseguinte, há um consenso sobre o fato de que a avaliação utiliza a metodologia da investigação como meio para determinar em que medida as políticas, os programas e os projetos sociais alcançam os seus objetivos. Porém, a avaliação não se restringe somente aos métodos e instrumentos para conduzir com sucesso um processo de avaliação; ela desenvolveu também uma teoria própria, quer sobre os aspectos a serem avaliados, quer sobre como obter conhecimentos válidos de tais aspectos.

Buscar compreender e descrever a relação da avaliação do ensino-aprendizagem com as mais diversas possibilidades avaliativas, oriundas da pluralidade dos elementos que compõem o sistema educacional, favorece a reflexão e a ação no sentido de inserir a avaliação para além da aferição de conteúdos circunscritos à sala de aula. Perseguimos, assim, uma análise persistente e aprofundada sobre a temática com vistas à construção de outro modo de pensar e de agir em avaliação educacional.

No Brasil, a avaliação da educação nas três últimas décadas, acompanhando as tendências internacionais, influenciadas pelo processo de globalização, apresentou mudanças substantivas no seu delineamento, principalmente em relação à concepção, princípios e pressupostos teórico-metodológicos. Tal fato suscitou na sociedade intensos debates a respeito dos processos avaliativos adotados nas políticas de avaliação, no tocante às suas funções quanto às perspectivas de diagnóstico, regulação, previsão, retroalimentação, controle e governança, proporcionando visibilidade às avaliações de desempenho discente e de cursos.

Retomando as questões acerca das bibliotecas, delimitando nossas reflexões especificamente para a biblioteca universitária, identificamos que elas retratam significativas características da sociedade na qual estão inseridas, tornando-se importante reflexo da proposta educacional e do desenvolvimento científico e tecnológico em vigor. Se antes as concepções pedagógicas tratavam o ensino-aprendizagem com ênfase nos conteúdos factuais e conceituais, em que o aprendizado era orientado pelas disciplinas; agora, com uma postura educacional centrada numa perspectiva holística, as bibliotecas universitárias se apresentam como uma possibilidade concreta de inserção nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A potencialidade desse equipamento, no âmbito do ensino-aprendizagem, ficava na subjetividade dos trabalhos desenvolvidos pelos bibliotecários, seus gestores diretos. Essas concepções são retratadas nos documentos dos órgãos que regulamentam o sistema nacional de educação do país, com destaque para o Instrumento de

Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância, de autoria do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996 (LDB).

Em breve retrospectiva, os instrumentos do INEP dos anos de 2008, 2012, 2015 e 2017 identificam a biblioteca como elemento obrigatório para autorização e funcionamento dos cursos de graduação (BRASIL, 2008; 2012; 2015; 2017). Tal obrigatoriedade ocasiona uma medida de caráter quantitativo para as bibliotecas no que diz respeito a seus acervos, tendo em vista que o INEP assume postura de controle com relação à quantidade dos itens que compõem tais acervos. Entretanto, a recomendação focada no quantitativo dos itens das coleções tende a hierarquizar sua dimensão qualitativa e, dessa forma, as outras dimensões da biblioteca são minimamente avaliadas para efeito de melhoria da qualidade do ensino.

A LDB, desde a sua primeira edição em 1961, até a legislação vigente, não faz referência à biblioteca na sistematização do ensino do país. Permite, assim, interpretações sem muita clareza, relegando sua importância à subjetividade dos atores que compõem o sistema educacional brasileiro. Desde o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior, datado de 1901, no qual é detalhado o item biblioteca, até os subsequentes e atuais instrumentos do INEP, como já observado, a biblioteca é desprovida de descrição sobre sua abrangência. Fato que merece destaque é a Reforma Capanema, datada do período 1942-1961, que salientava a responsabilidade do governo federal para adquirir e conservar em bibliotecas a maior quantidade possível de documentos. Mesmo tendo herdado essa recomendação da Reforma Capanema, a primeira LDB de 1961 não fez menção em seu texto à entidade “biblioteca” (GUERRA; DIAS, 2013).

Se a LDB, em sua trajetória histórico-conceitual, não destaca em seus textos a biblioteca como importante componente do sistema educacional, obviamente que o mesmo não se pode dizer com relação à avaliação do ensino-aprendizagem, pois essa dimensão pedagógica sempre é citada nesses documentos, ainda que essa re-

comendação seja feita baseada em exames, provas, verificações e medições, metodologias utilizadas nos primórdios da sistematização da avaliação.

Na contemporaneidade, estudiosos do campo da avaliação, como Luckesi, Hoffmann, Perrenoud, Demo e outros, defendem uma proposta avaliativa de caráter processual visando à melhoria do que será avaliado e, ainda, sustentam que a sua aplicabilidade deva ser refletida em atos do cotidiano, agindo inclusivamente como ato revolucionário, e deva indicar também vivamente a dinâmica da realidade complexa, a finitude das soluções e a incompletude do conhecimento.

Motivada pela compreensão da importância da biblioteca universitária no processo histórico da educação, como também das mais variadas possibilidades de avaliação no ensino-aprendizagem, esta pesquisa se propõe a buscar resposta(s) para as questões: **As relações conceituais entre biblioteca universitária e avaliação do ensino-aprendizagem oferecem elementos para a elaboração de um modelo integrativo de avaliação? E, ainda, o modelo integrativo pode ser considerado como um instrumento que favoreça o protagonismo da biblioteca universitária no campo avaliativo?**

Dadas as questões descritas, defendemos que a biblioteca universitária, por sua relevância na composição do sistema educacional, contribui para a avaliação do ensino-aprendizagem na medida em que sua participação se estende por todo o processo de ensino e, por isso mesmo, suscita outras possibilidades na abordagem teórico-prática da avaliação.

Considerando o exposto, dedicamo-nos, nesta pesquisa, à construção de um modelo de avaliação com a participação da biblioteca universitária, à luz das discussões acerca de avaliação do ensino-aprendizagem de Cipriano Carlos Luckesi, Jussara Lerch Hoffmann e Philippe Perrenoud e a partir da análise dos instrumentos do INEP, mais especificamente o instrumento que autoriza e avalia os cursos de graduação. Para tanto, tencionamos relacionar os pontos de convergência entre os teóricos selecionados e o discurso institucional mencionado no referido instrumento.

Assim, delineamos como **objetivo geral** para a pesquisa: **estabelecer a inter-relação entre biblioteca universitária e avaliação do ensino-aprendizagem com o intuito de propor um modelo integrativo de avaliação no âmbito universitário.**

Do objetivo geral decorrem os seguintes **objetivos específicos**:

- a) Analisar a gênese da biblioteca universitária relacionando suas questões históricas e sociais, com ênfase na educação superior;
- b) Analisar a evolução histórica da avaliação educacional;
- c) Relacionar as abordagens avaliativas de Jussara Hoffmann, Cipriano Luckesi e Philippe Perrenoud;
- d) Analisar o Instrumento de Autorização dos Cursos de Graduação Presencial e a Distância, identificando os pontos de convergência entre biblioteca e ensino-aprendizagem;
- e) Delinear, com base nas concepções teóricas estudadas, os aspectos que devem ser considerados para a construção de um modelo integrativo de avaliação; e
- f) Construir um modelo de avaliação integrativo à luz dos documentos avaliados e das teorias estudadas.

Para responder à questão desta pesquisa, adotamos variados passos. Inicialmente, exploramos, para fins de análises, os modelos de avaliação de Luckesi, Hoffmann e Perrenoud; juntaremos a eles os documentos nacionais e internacionais que versam sobre a biblioteca universitária, mais especificamente o Sistema Nacional de Educação Superior (Sinaes). Empregamos também recursos empíricos, na aplicação de um questionário com os docentes que potencialmente utilizam a Biblioteca de Ciências Humanas (BCH) da Universidade Federal do Ceará (UFC) e na realização de entrevistas com bibliotecários que atuam na referida biblioteca. Após a análise do referencial teórico e das respostas, feitas por meio da análise de conteúdo, integramos as partes para a construção do modelo.

O tema que pauta esta pesquisa, especificamente a biblioteca e suas possibilidades de inserção no ensino-aprendizagem, interessamos desde a época de graduação no curso de Biblioteconomia na UFC. Na ocasião, já percebíamos tendências e interesses para a docência, a partir das atividades requeridas nas disciplinas ofertadas no referido curso. Por conta disso, logo após a graduação, fiz especialização em Docência do Ensino Superior na Universidade Estadual do Ceará (UECE), com o objetivo de me preparar para oportunidades futuras. Realmente, a oportunidade surgiu não como docente a princípio, mas como bibliotecária em instituições de ensino.

As experiências como bibliotecária no Serviço Social do Comércio (SESC), na Escola de Aprendizes-Marinheiros do Ceará e na Faculdade Metropolitana de Fortaleza (Fametro), cada local com suas especificidades, contribuíram para minha formação e atuação profissional. Nesses locais, percebi as aproximações entre biblioteca e ensino. Na Fametro, desempenhei atividades numa condição híbrida e espontânea de bibliotecária-professora, talvez movida pelo desejo genuíno de exercer as duas atividades, tendo em vista perceber que ambas se complementam dentro da educação. Por onde passei foi assim, bibliotecária e professora.

As questões do ensino sempre estiveram presentes nas minhas inquietações a respeito da biblioteca. Não conseguia dissociar esses dois fenômenos, ao mesmo tempo que não conseguia dizer sem culpa qual deles ocupava maior espaço dentro das reflexões teórico-práticas que fazia acerca da educação. Percebia claramente o ponto de interseção. Na última instituição em que atuei como bibliotecária, deixei-me levar, sem resistências, para a docência.

Atualmente, me dedico totalmente à docência, como professora do curso de Biblioteconomia da UFC. As questões inter-relacionadas entre biblioteca e ensino, que sempre me inquietaram, agora serão minimamente esclarecidas, posto que a ciência é inconclusiva. Acredito que dei minha contribuição para as questões avaliativas relacionadas à biblioteca universitária por ocasião do mestrado em Políticas Públicas. No referido estudo circunscrevi a biblioteca, inves-

tiguei seus critérios de qualidade, suas concepções e ascensão no Ensino Superior.

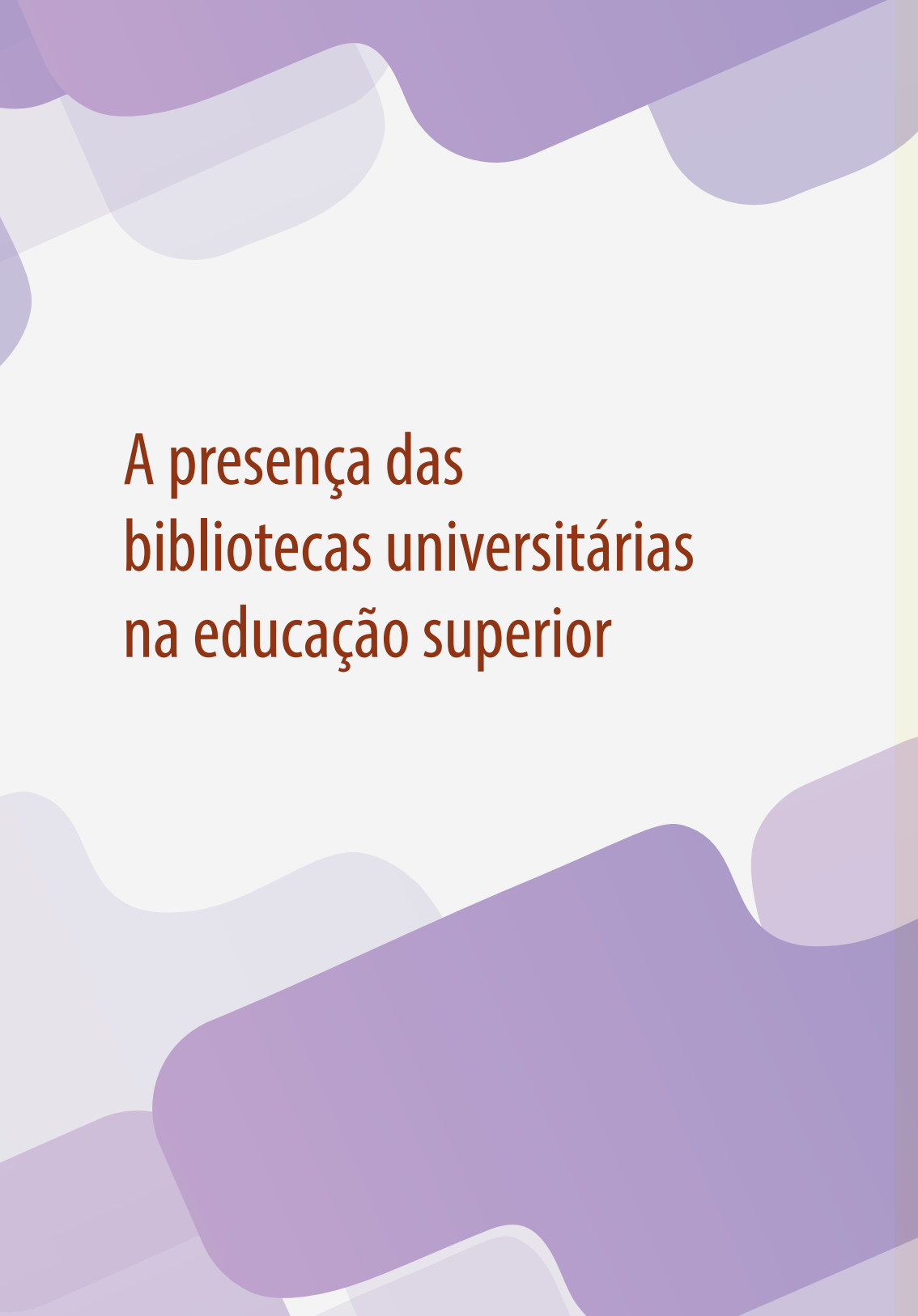
Como docente no magistério superior, percebo pouca inserção da biblioteca no planejamento das atividades pedagógicas no cotidiano escolar. As consequências disso são observadas principalmente no entendimento das reais possibilidades da biblioteca no apoio a atividades potencialmente indutoras da aprendizagem. Destacamos que as inquietações e reflexões maiores centram-se no papel que a biblioteca universitária tem no sentido de contribuir como mola propulsora de mudança do *status* cognitivo da comunidade à qual está destinada. Outro fator motivador deste estudo é a continuação de pesquisas anteriores sobre a temática, o que nos garante certa intimidade e aproximação com o tema. Essa intimidade é resultado de atividades anteriores como bibliotecária, já mencionado, durante quinze anos numa biblioteca universitária. Na ocasião, foram levantadas questões de pesquisa que visavam a avaliar a qualidade dos serviços da biblioteca como promoção de seu *status* no cenário educacional. Associada a isso, presenciamos a ausência de envolvimento da biblioteca no cotidiano acadêmico, restringindo seu espaço de atuação ao campo operacional e renunciando, assim, à sua dimensão pedagógica.

Compreendemos, portanto, que abordar a temática das bibliotecas universitárias sob a perspectiva da avaliação da aprendizagem exige que se tenha, inicialmente, a clareza de que esta é uma discussão complexa e, ao mesmo tempo, delicada. É complexa porque, nessa cultura avaliativa, muitas são as versões, concepções e representações construídas sobre a avaliação, e sua relação com a biblioteca é pouco mencionada. É também uma esfera delicada, pois a prática profissional docente disponibiliza uma experiência concreta e palpável sobre a avaliação que, de modo positivo ou negativo, serve de guia às práticas docentes, e são esses referenciais que subsidiam a teorização que cada docente constrói no seu cotidiano avaliativo. Além disso, as bibliotecas necessitam se fazer mais presentes nas propostas dos projetos pedagógicos dos cursos, interferindo direta-

mente nas ações que essa relação implica, ou seja, como parte integrante e efetiva na formação do educando.

Esta pesquisa está inserida na linha de pesquisa “Avaliação educacional” e pertence ao eixo temático “Avaliação do ensino-aprendizagem” do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará.

Na consecução dos objetivos, temos a seguinte organização interna: após este capítulo introdutório, trazemos o capítulo que aborda o surgimento das universidades na Idade Média, indo até a Idade Moderna. O terceiro capítulo apresenta o contexto relacional da biblioteca universitária com a Ciência da Informação, com a intenção de perscrutar a influência/contribuição dessa ciência para a atualização da biblioteca. O capítulo seguinte apresenta a construção do campo teórico e a consolidação da avaliação educacional, trazendo um retrospecto da avaliação no contexto educacional. No quinto capítulo, abordamos as teorias de avaliação dos teóricos Luckesi, Hoffmann e Perrenoud com o intuito de, por meio destes, esboçar conceitualmente uma proposta de modelo de avaliação. O sexto capítulo versa sobre a biblioteca universitária contemplada nos organismos nacionais e internacionais, com ênfase nos instrumentos do Sinaes. No sétimo capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa, os passos que foram intencionalmente dados com o intuito de obter subsídios para a concepção do modelo integrativo de avaliação proposto. O capítulo seguinte descreve as etapas de construção do modelo, resultante do referencial teórico e do estudo empírico. Por fim, na conclusão, traçamos nossas últimas reflexões e ponderações oriundas da trajetória desta pesquisa, almejando que esta possa contribuir de forma substancial nas práticas avaliativas no âmbito superior e promover uma postura mais relacional e comprometida entre a biblioteca e os docentes.



A presença das bibliotecas universitárias na educação superior

Nesta seção, abordamos a trajetória das bibliotecas universitárias, desde sua origem na Idade Média até a contemporaneidade. O intuito é analisar os acontecimentos sócio-históricos que contribuíram para a consolidação dessas bibliotecas no ensino e, ainda, sua evolução como fenômeno de construção humana desde a preservação e guarda até a disseminação e mediação da informação.

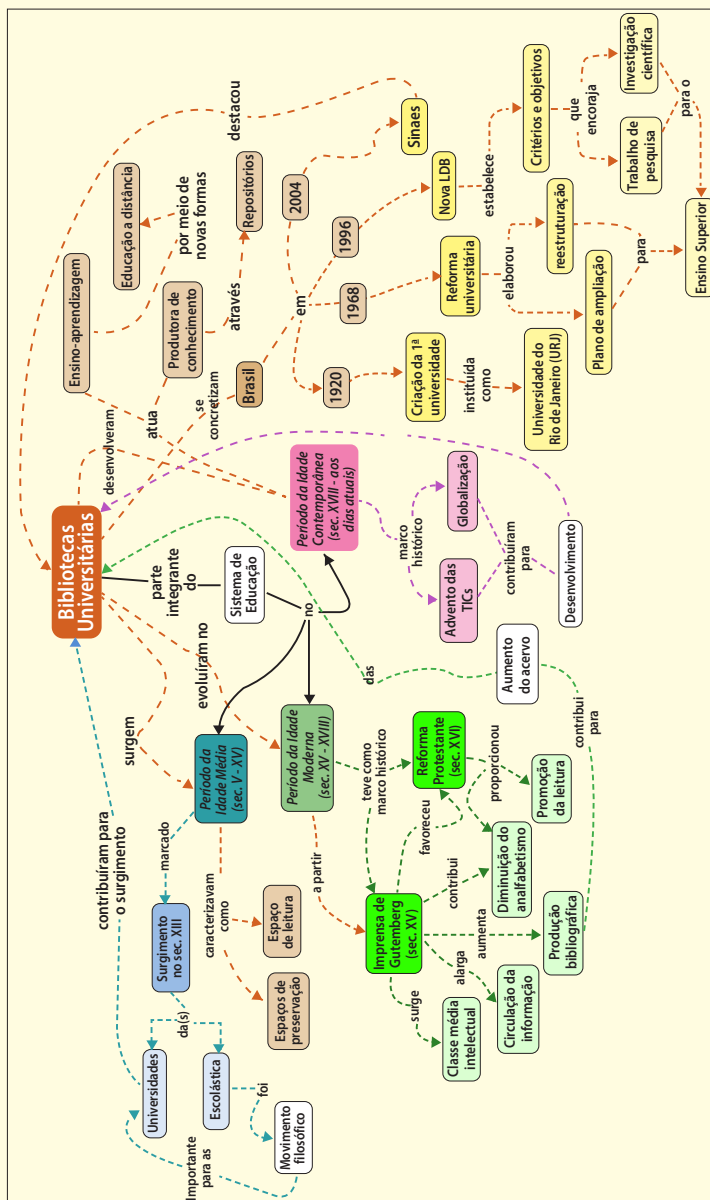
Bibliotecas: aspectos histórico-conceituais

Tradicionalmente, a biblioteca universitária é vista como instituição social e cultural que preserva os saberes produzidos, a memória e o conhecimento. É também papel da biblioteca a organização, representação e disseminação da informação, sendo mediadora entre os indivíduos e a produção intelectual disponibilizada nos registros e suportes informacionais. Sua abrangência e ação em prol do desenvolvimento científico, tecnológico, cultural e social estão diretamente relacionadas à função da universidade na sociedade (RIBEIRO, 2007).

Para os objetivos deste livro, a fim de refletirmos sobre o campo empírico em que se situam as bibliotecas universitárias, é mister que analisemos os desdobramentos históricos, intelectuais e sociais que resultaram na instituição biblioteca universitária, de uma concepção estrita de saber para poucos à ideia de extensão como serviço para a comunidade

em geral. Além disso, também é preciso entender o papel desses espaços informacionais para a formação profissional, crítica e ética de indivíduos.

Figura 1 – Mapa conceitual da trajetória das bibliotecas universitárias



Fonte: elaborada pela autora (2019).

Desde a Antiguidade, quando o suporte ainda era mineral com as tabuinhas de argila; ou vegetal, com os rolos de papiro (*volumen*), passando pela Idade Média, com seus manuscritos em peles de animais (*códex*), até o livro impresso, marca do período moderno, as bibliotecas não se alteraram muito em natureza, finalidade e funcionamento. No sentido contemporâneo, entretanto, a biblioteca universitária é um equipamento produtor de efeitos intelectuais, tais como generalizações, sínteses, totalização, tradução das diferenças qualitativas e processos de mediação que fundamentam o conhecimento (BARATIN; JACOB, 2000).

Ao longo da história, as bibliotecas foram evoluindo e adaptando-se às mudanças que estabeleceram seu papel social e suas atuais características. Isto dito, é oportuno pensar que elas estão ligadas, ao longo do tempo, ao desenvolvimento do conhecimento humano em diferentes dimensões (cultural, educacional, social). Nesse sentido, também exercem importante função na mediação da informação, acompanhando não apenas a evolução da produção intelectual e da circulação do conhecimento, mas também a evolução tecnológica que possibilita a circulação e o processo comunicacional. Como instituições milenares, elas foram definindo seu papel, estabelecendo cenários e oferecendo serviços ao público de maneira a firmar-se como polo aglutinador de saberes, mas também como centro de mudanças, responsáveis por mantê-las vivas e em atividade mesmo com todos os desafios presentes na era da informação e do conhecimento (NUNES, 2015; NUNES; CARVALHO, 2016).

Sendo espaços de difusão do conhecimento por excelência, as bibliotecas universitárias, assim como as demais unidades de informação,¹ têm evoluído com o intuito de não somente atender às necessidades de informação do público, e sim atuar numa perspectiva de antecipação de tais necessidades e em ações mediadoras. A ante-

¹ As unidades de informação podem ser definidas como “[...] quaisquer unidades que colem, tratem, organizem e disponibilizem ‘coisas’ potencialmente informativas” (BUCKLAND, 1991). Ademais, unidade de informação foi um termo criado pela escola francesa para atribuir uma designação das áreas de atuação dos profissionais da informação, abrangendo, então, arquivos, bibliotecas, centros de documentação e museus, entre as unidades de informação mais reconhecidas.

cipação aqui mencionada pauta-se numa postura empreendedora, isto é, passa por acompanhar as mudanças no comportamento dos usuários e os avanços na produção e apropriação do conhecimento. O intuito do retrospecto das bibliotecas universitárias que faremos adiante é situar o entendimento sobre essas instituições na história da educação desde a Idade Média aos dias atuais.

O ensino e as bibliotecas universitárias historicamente situadas

Ao adentrarmos as inter-relações entre biblioteca e ensino, torna-se imperioso o entendimento do princípio desses dois fenômenos que, mesmo estudados com teorias e metodologias próprias, compõem o sistema de educação da sociedade. Para tanto, abordamos em primeira instância o ensino na Idade Média e sua relação com a informação, visto que esta, *stricto sensu*, é o elo entre ensino e biblioteca, pois o primeiro fomenta o conhecimento, e a segunda, sua criação e disseminação. Em seguida, tratamos das bibliotecas na Idade Média, a partir da criação e organização das universidades.

Burke (2003) esclarece que as origens do conhecimento, inicialmente, decorreram de uma cultura predominantemente oral, ou seja, a oralidade era o principal veículo de transmissão do pensamento humano. Nesse sentido, o autor adapta os conhecimentos práticos, de operários e populares presentes nas classes de burocratas, artesãos, curandeiros, camponeses etc., de uma posição coadjuvante para um patamar de agente precursor e impulsionador da formação dos letrados europeus.² Burke (2003) defendia, desta feita, a pluralidade das vozes do conhecimento.

A conquista do Império Romano no Ocidente pelos germânicos significou, em primeiro plano, a descentralização de poder. O extenso território romano, que antes formava um único grande império, foi dividido em vários pequenos reinos, nos quais prevaleciam a autori-

² Eram intelectuais ainda muito ligados ao clero, que se articulavam em grupos corporativos e que conquistaram espaços e postos significativos na sociedade e tornaram “o saber” um ofício (BURKE, 2003).

dade do papa, do rei e dos senhores feudais e o trabalho da gleba serviçal, com a produção de subsistência retirada da terra como exclusiva fonte de renda. Nesse sentido, a Alta Idade Média é caracterizada pelo poder centralizado da Igreja Católica e do rei, bem como pela agricultura, patriarcalismo, ruralismo, estatismo social e teocentrismo (XAVIER, 2014).

Decorrentes da conquista do Império Romano Ocidental pelos germânicos, duas consequências no âmbito cultural se apresentam: a) o declínio gradativo da escola clássica greco-romana; e b) o tipo de formação da escola religiosa cristã dupla: a escola do clero secular, nas cidades, e a escola do clero regular, cenobítica (monasticismo praticado nos primeiros tempos do cristianismo), nos campos. Salvaguardando raras exceções, a formação cultural em matéria de ensino-aprendizagem era muito diminuta, tanto entre os romano-germânicos como entre os que compunham a igreja ou os representantes do antigo império (MANACORDA, 2006).

Destarte, a Igreja Católica intensifica seu trabalho educativo com a grande massa escrava e camponesa. Assim, começa uma nova fase educacional com outro modo de produção, o feudalismo servil, em substituição ao modo de produção escravista praticado no Império Romano. Como acentua Manacorda (2006), as ações do clero secular e regular mudam os conteúdos de ensino, de modo que as bases conteudistas trabalhadas na cultura greco-romana clássica são gradativamente substituídas pelas bases religiosas bíblico-cristãs.

Na Antiguidade, prevalecia o modelo de ensino em que cada matéria era passada por professores diferentes, e os alunos, geralmente, sobretudo os que não tinham condições materiais, dirigiam-se a diferentes locais para encontrar seus professores, a fim de receberem a instrução que necessitavam. Essa condição impedia um contato constante entre os alunos e os professores em um mesmo espaço (XAVIER, 2014).

Esse parêntese aberto para falar do ensino na Antiguidade serve como referência para compreendermos a mudança no formato do ensino na Idade Média. Nas escolas medievais, por sua vez, as aulas ocorriam nos internatos para um grupo de alunos simultanea-

mente. Tal formato foi uma significativa inovação para a educação própria do período medieval.

Em linhas gerais, depois da decadência do Império Romano no Ocidente, já observado, o que restou em termos de poder instituído foi a Igreja Católica como instituição organizada, e, por isso, as determinantes da educação foram continuadas por ela, impedindo a destruição plena da cultura greco-romana. Os professores iniciais eram representantes do clero, que ensinavam as chamadas sete artes liberais, divididas em dois ciclos, o *trivium* e o *quadrivium*,³ tese apoiada por Aranha (2006, p. 105): “Após a queda do Império, escolas romanas leigas e pagãs continuaram funcionando precariamente em algumas cidades, com o clássico programa das sete artes liberais”.

Essa espécie de composição curricular seria adotada, posteriormente, inclusive nas universidades. Essas instituições nasceriam das reuniões reivindicatórias denominadas de *universitas*, compostas por alunos e professores que reivindicavam autorização de ensino aos bispos e diretores das escolas eclesiásticas. Nos séculos XII-XIII, surgiram as universidades e/ou faculdades, com os cursos de Teologia, Direito, Medicina e Artes. Sobre o surgimento das universidades, Piletti e Piletti (2007, p. 89) assim se posicionam:

As universidades surgiram no século XIII, com o nome inicial de *studium generale*. Pelos fins do século XIV, esse nome foi substituído pelo de *universitas litterarum*. Supõe-se que a primeira universidade que consagrou professores e alunos organizados por seções nas quatro grandes divisões do conhecimento daquela época (Teologia, Direito, Medicina e Filosofia) tenha sido a de Nápoles, fundada em 1224. Outras universidades importantes: de Paris, Bolonha, Salerno,

³ Chamavam-se de *trivium* e *quadrivium* as artes liberais, que eram um grupo de sete artes, caminhos ou disciplinas. Essas sete disciplinas estavam divididas em dois grupos: **trivium**: cujo significado era “[...] o cruzamento e articulação de três ramos ou caminhos”, com o objetivo de provimento de disciplina à mente, para encontrar expressão na linguagem, principalmente no estudo da matéria e do espírito. Dentro deste grupo estavam **Gramática, Lógica e Retórica**; **quadrivium**: “[...] cruzamento e articulação de quatro ramos ou caminhos”, cujo objetivo era a providência dos meios e dos métodos para o estudo da matéria, que estavam sujeitos ao aprimoramento na área das disciplinas superiores (Medicina, Direito e Teologia). Dentro deste grupo estavam **Aritmética, Geometria, Música e Astronomia** (JOSEPH, 2008).

Oxford, Viena e Salamanca. Durante a Idade Média foi grande a influência da universidade.

Com efeito, a partir do século XIII a educação não mais ficou na redoma das escolas paroquiais, episcopais e cenobiais do papado dirigidas pelos mestres clericais.

Após o advento das universidades, surgem os primeiros mestres livres. Esses novos “clérigos”, não mais com o significado de homens da Igreja, mas com o de homens intelectuais, fomentaram novas formas de interpretação do mundo e novos conteúdos em meio à produção da velha literatura em latim (MANACORDA, 2006, p. 168).

As formas de ensino eram concentradas na leitura expositiva de textos e de argumentos de professores. No apogeu da escolástica, no século XIII, aconteciam os debates públicos entre mestres e alunos, o que ficou conhecido como *scholastica disputati*. Sobre a escolástica, trazemos apenas um pouco da sua reflexão histórica, que se mostra diretamente relacionada com os elementos essenciais que ajudarão a delimitar melhor o nosso objeto de estudo.

O termo “escolástica” inicialmente significou o conjunto do saber, tal como era transmitido nas escolas do tipo clerical (PILETTI; PILETTI, 2007; XAVIER; CHAGAS; REIS, 2017). A escolástica guarda, antes de tudo, íntimas relações com a universidade. “Este é o primeiro aspecto relacional, enquanto a Universidade é o corpo fechado e constituído por mestres, a escolástica apresenta-se como o ensino magistral que esta mesma universidade tem por função proporcionar” (BARROS, 2012, p. 234). Não apenas os grandes pensadores da Escolástica serão os mestres das várias universidades que começam a surgir nas proximidades do século XIII, como a própria estrutura corporativa dessa instituição é dividida em saberes especializados.

Ademais, devemos ressaltar que a escolástica apresenta uma série de características interligadas. Mostra-se como uma espécie de saber autorreferente, que apresenta uma baixa taxa de incorporação de elementos exteriores para além daqueles que desde o princípio

foram se constituindo, na escolástica, em um corpo fechado de textos canônicos (BARROS, 2012). Segundo o mesmo autor,

A escolástica fundamenta-se, neste aspecto em particular, no “princípio de autoridade”: será uma ciência do comentário, e, por mais magistrais e criativas que sejam as elaborações produzidas por seus mestres, existirá sempre uma série de textos canônicos dos quais os mestres escolásticos deverão extrair toda a exposição de seus pensamentos. [...] Os textos canônicos, poderemos pontuar desde já, variavam conforme as quatro áreas do saber, mas é possível citar aqui um certo fundo comum que todos escolatas costumavam referenciar (BARROS, 2012, p. 232).

Quanto aos atores sociais que deste universo intelectual emergem, a escolástica era, segundo Barros (2012), não simplesmente produto da cultura eclesiástica, mas abria-se mais especialmente à confluência de duas novas correntes religiosas que surgiam no século XII sob o rótulo de “ordens mendicantes”: os franciscanos e os dominicanos. Dos quadros desta ordem saíram os mestres da escolástica, entre eles, Tomás de Aquino, que enfatizava a interpretação do mundo real e a apreensão do conhecimento pelo raciocínio. O amplo sistema filosófico de Tomás de Aquino procurava conciliar as bases do cristianismo com o realismo científico do grego Aristóteles, segundo o qual a responsável pela compreensão e ordenação do mundo é a razão (BARROS, 2012).

Como vimos, a escolástica e as universidades formaram a base do ensino na Idade Média, pois ambas modificaram significativamente as estruturas educacionais ao ditarem novas formas de ensino. Tais modificações refletiram sobremaneira nas áreas culturais e econômicas e sociais. Duas questões destacam-se nessa passagem: a primeira diz respeito à importância de instituições oriundas do período medieval, e que constituem a espinha dorsal da sociedade; a segunda é que o estudo das universidades medievais permite a compreensão do pensamento e do desenvolvimento, tendo em vista que as universidades corporificam os ideais dos homens medievais.

Diante das implicações da escolástica no sistema educacional medieval, é oportuno observarmos que o conhecimento se coloca como “pano de fundo” na perspectiva humana. Sobre o conhecimento, Burke (2003) adverte que é necessário fazer distinção entre conhecimento e informação. Para o autor, informação refere-se ao que é relativamente “cru”, específico e prático, e conhecimento é o que foi processado ou sistematizado pelo pensamento.

Nesse período, as universidades restringiam-se a transmitir conhecimento, e não o produziam, característica que foi paulatinamente alterando-se ao longo das revoluções, agregando-se termos como pesquisa, investigação, experimentos. No Iluminismo, tem-se uma consciência da necessidade de inovação e busca de conhecimento de forma sistemática, útil e cooperativa (RODOLPHO, 2004).

No que tange à informação, é certo que existem variadas manifestações de seu conceito, em virtude de uma diversidade de associações no campo científico, epistemológico, técnicos e sociais. Na Ciência da Informação (conforme explanado mais adiante), McGarry (1999) observa que informação é a matéria-prima da qual se extrai o conhecimento. No *Dictionnaire Encyclopédique de L'information et Documentation* (2001), informação aparece como o registro de conhecimentos para sua transmissão. Já Capurro e Hjørland (2007) afirmam que informação tem o sentido de conhecimento comunicado.

As definições acerca do conceito de informação citadas se aproximam do entendimento de informação apresentado por Burke (2003), considerando que os autores mencionados se referem à informação como algo intrínseco ao conhecimento. Burke (2003) lembra que a informação, tal como se apresenta nos dias atuais, ou seja, sua utilidade como forma de dominação e poder, com características de cunho político, social e econômico, sempre esteve presente, mesmo que de forma latente, desde o início dos tempos.

Em suma, ainda que a informação não seja uma exclusividade do ensino, dada a sua trajetória humana e sua dinamicidade, ela é intencionalmente parte constituinte do desenvolvimento processual

do conhecimento que perpassa pelo ensino, e a biblioteca é coparticipante desse processo, na medida em que suscita novas ou outras informações para fomentar o conhecimento.

As bibliotecas na Idade Média

A referência temporal para a abordagem das bibliotecas na Idade Média é o período que vai do século V ao XV, justamente a época do surgimento das corporações de ofícios, consideradas como as experiências de formação das primeiras universidades (DIOGENES; CUNHA, 2017). Entre os tipos de corporações, destacam-se as *universitas studii*, que se caracterizavam como um grupo coeso de alunos e mestres para transmissão e aprendizagem de conhecimentos sem o compromisso de uma aplicabilidade imediata, ou seja, o grupo se reunia em torno de professores para aprender o que eles tinham para ensinar. Era comum que os professores emprestassem os próprios livros aos estudantes mais aplicados, que os copiavam e, por vezes, até vendiam as cópias efetuadas a livreiros que se instalavam junto das universidades (VEIGA, 2007). Essa forma de ensino permitia a alguns estudantes circular em entre cidades e países à procura dos melhores mestres. Esse movimento favoreceu a formação de novos grupos que, por sua vez, constituíram os núcleos das primeiras universidades que, significativamente, atendiam pelo nome de *studium generale*.

Na Europa, mais especificamente nas cidades da Itália (Salerno, Bolonha), da França (Paris, Montpellier), da Inglaterra (Oxford, Cambridge), dos reinos que viriam a constituir a futura Espanha (Salamanca, Toledo, Sevilha), de Portugal (Lisboa, Coimbra), estabeleceram-se as primeiras universidades, muitas delas resultantes da evolução de escolas e colégios religiosos, que funcionavam em catedrais ou mosteiros (RIBEIRO, F., 2015).

É importante destacar que as bibliotecas universitárias de Paris e de Oxford serviram de modelo para a maior parte das demais instituições bibliotecárias de Ensino Superior na Europa. Eram espaços de

dimensão reduzida, com poucos lugares para trabalho sentado, e os livros mais valiosos encontravam-se presos com cadeiras em ferro. A leitura e o estudo realizavam-se na mesma sala onde se guardavam os livros (em estantes), e estes estavam organizados segundo uma classificação que, geralmente, se dividia nas matérias do *trivium* e do *quadrivium* teologia, medicina e jurisprudência.

Com relação à leitura nesse período, DeNipoti (2002) pontua que, em virtude do cristianismo durante a Idade Média, as técnicas pedagógicas de ensino da leitura se multiplicaram. O ensino da leitura era feito visando principalmente às orações e aos textos religiosos, sendo as bibliotecas mantidas quase que exclusivamente nos mosteiros.

As atividades de leitura passaram a ser regulamentadas e organizadas em parágrafos e títulos, observando as funções gramaticais. A leitura era realizada em voz alta, respeitando a pontuação, e o leitor deveria comentar as características de vocabulário, interpretando seu conteúdo, principalmente subordinando a leitura à educação religiosa, às Sagradas Escrituras (KNUPPEL, 2002, p. 5).

Para as crianças medievais, buscava-se ensinar o alfabeto com tábuas, micrografias, bordados ou utensílios domésticos nos quais se apresentavam as letras. A disposição destas em sequências lineares, horizontais, verticais ou circulares permitia que se efetuasse um aprendizado precoce da leitura. Buscava-se a identificação com as escrituras sagradas, fosse pela associação do alfabeto aos dez mandamentos, fosse através de uma pedagogia que se equiparasse temporalmente à criação (DENIPOTI, 2002).

Somente no século X se começou a ler silenciosamente. O leitor podia estabelecer uma relação mais próxima com o livro e as palavras. Entra em cena o espaço interior, em que o leitor podia antecipar leituras, pular trechos, realizar comparações com outros livros deixados abertos para consulta simultânea.

Contudo, para os padres cristãos, tal procedimento era sinônimo de ociosidade, pois a leitura silenciosa abria espaço para sonhar acordado, para o perigo da preguiça, o pecado da ociosidade, além

do perigo de ler refletindo sobre o sentido das palavras, sem alguém para orientar ou condenar a leitura feita.

A leitura silenciosa permitiu, assim, o estreitamento da relação texto-leitor, sem desconsiderar as outras práticas de leitura. Conforme destaca Chartier (1999), em essência, a leitura silenciosa é a grande mudança revolucionária no modo de ler. A grande revolução da leitura localiza-se, a partir do século IX, nos mosteiros e, a partir do século XIII, nas universidades europeias, depois se estendendo para a sociedade leiga.

O Quadro 1 apresenta, de acordo com Veiga (2007), a categorização e a data de surgimento das primeiras universidades na Idade Média. O que chama atenção nessa sistematização da evolução histórica e social das universidades nesse período é sua dinâmica de influência constante no desenvolvimento das sociedades, ou seja, as universidades, em grande medida, não só transformam o saber social como também reproduzem a sociedade.

Quadro 1 – Formação das bibliotecas universitárias na Idade Média

TIPO DE FORMAÇÃO	UNIVERSIDADE	ANO DE CRIAÇÃO
Espontânea	Bolonha (Itália)	1088
	Oxford (Inglaterra)	1214
	Montepellier (França)	1220
	Paris (França)	1250
Formadas por migração	Pádua (Itália)	1222
	Cambridge (Inglaterra)	1318
TIPO DE FORMAÇÃO	UNIVERSIDADE	ANO DE CRIAÇÃO
Formadas por autoridades religiosas ou pela nobreza	Nápoles (Itália)	1224
	Salamanca (Espanha)	1218
	Valladolid (Espanha)	1250
	Lisboa (Portugal)	1290
Criadas por decreto real	São Domingos (América Espanhola)	1538
	Lima (América Espanhola)	1551
	México (América Espanhola)	1551

Fonte: adaptado de Veiga (2007, p. 176).

Ainda sobre a categorização de Veiga (2007), é válido também observar as formas de organização das universidades que inicial-

mente surgiram com o caráter espontâneo, isto é, a partir de uma necessidade humana genuína de compartilhamento do conhecimento. Tal fato é corroborado na fase migratória. Nos momentos seguintes, motivadas por mudanças sociais e políticas, as universidades ficaram no domínio da Igreja e da realeza.

Sobre a permanência e a vitalidade das instituições medievais, há de observar a originalidade e a importância dessas construções e a sua relevância como espaço para o desenvolvimento do pensamento intelectual. Nessa perspectiva histórica, é conveniente notar que as bibliotecas medievais tinham para si mesmas o objetivo de instrução materializada nos ensinamentos teológicos, no estudo do latim e das leis.

Nesse sentido, é importante mencionar que, apesar da ocorrência das transformações políticas e culturais, tais unidades “de saber” (e não ainda de informação) continuavam sendo espaços de conservação e preservação de acervos e não de disseminação e usos, principalmente por parte da Igreja.

A passagem da Idade Média para a Idade Moderna foi impulsionada pelo movimento renascentista, que causou importantes mudanças sociais e culturais. Afirma Silveira (2014) que esse contexto de transformações reflete-se também nas bibliotecas, principalmente com o advento do livro impresso, iniciando o desenho de seu sentido moderno. Na análise que segue, a tentativa é circunscrever a biblioteca universitária frente às transformações ocorridas no período moderno, as quais possibilitaram maior visibilidade e autonomia para a evolução conceitual da biblioteca na contemporaneidade.

A biblioteca universitária no período moderno

O rompimento com o pensamento escolástico e o estabelecimento da razão como forma autônoma de construção do conhecimento, descolados de preceitos teológicos, foram alguns dos primeiros passos em direção à construção do pensamento moderno.

A modernidade, segundo Fridman (2014), é fruto da construção do pensamento humano em relação aos fatos que se desenrolaram no decorrer da história. É um período que se caracteriza pela realidade social, cultural e econômica vigente. Ao tratarmos da era moderna, é importante fazer referência à ordem política, à organização de nações e à forma econômica que estas adotaram, bem como a muitas outras características oriundas desse profícuo tempo da história.

Traçamos uma abordagem conceitual de modernidade com uma íntima relação com os fatos históricos, mas não nos detemos em fazer uma cronologia dos principais eventos ocorridos nessa época, e sim em proporcionar um entendimento introdutório da trajetória do pensamento humano e o seu processo de construção. Para tanto, partimos de um recorte das reflexões de Anthony Giddens (1991), a fim de traçar um fio condutor que permita inserir as bibliotecas universitárias no contexto de mudanças em conexão com essa nova realidade histórica. Não são aprofundadas, nesta obra, as complexas discussões sobre conceitos e limites da modernidade e pósmodernidade, para o que se sugere a leitura das obras de autores como David Harvey, Jean-François Lyotard, Zygmunt Baumann e Anthony Giddens.

Giddens (1991) atua intelectualmente no debate sobre a modernidade, com ponderações sobre as instituições sociais, o trabalho, as novas dinâmicas de tempo e espaço, a globalização, as relações humanas etc. Esse teórico apresenta, de forma sucinta, uma definição sobre modernidade ao afirmar que este fenômeno social “[...] refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que posteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência” (GIDDENS, 1991, p. 8).

É comumente entendido que os eventos históricos que se iniciaram com a tomada de Constantinopla e com o Renascimento,⁴ no

⁴ O desenvolvimento comercial e a agitada atividade cultural no Ocidente, sobretudo no século XV, faz surgir o movimento intelectual centrado no homem. Essa mudança de mentalidade pode ser percebida nos humanistas, os quais buscaram na Antiguidade recuperar a cultura greco-romana, a qual representava – para eles – o ideário perfeito de civilização. Trata-se de uma tomada de posição em favor do homem e, não necessariamente, uma reflexão sobre ele (GIOVANAZZI, 2014).

campo filosófico, marcaram o início da Idade Moderna. O que caracteriza esse período é sua sustentação em quatro pilares que revolucionaram os campos da política, com o absolutismo monárquico; da cultura e da ciência, com o Renascimento; da religião, com a Reforma Protestante; e do comércio, com as Grandes Navegações. Somemos a isso o desenvolvimento da imprensa no Ocidente, que propiciou grandes avanços para a disseminação do conhecimento. Longe de hierarquizar por importância a força desses movimentos para o desenvolvimento da humanidade em termos macros, nosso interesse recai na imprensa de Gutemberg e na Reforma Protestante, pois ambas provocaram uma revolução no âmbito da escrita e da leitura, com amplos reflexos no desenvolvimento das bibliotecas universitárias.

Acrescentamos ainda que a imprensa foi uma invenção que marcou a história moderna, não só pelo novo modo de disseminação da informação, mas como uma ferramenta que proporcionou mudanças sociais, políticas e ideológicas. Isso alterou todos os aspectos da cultura europeia do século XV. Como instrumento de mudança, contribuiu consideravelmente para a emergência da ciência, religião, cultura e política (RIBEIRO; CHAGAS; PINTO, 2007).

Para Burke (2003), o advento da imprensa contribuiu para a confluência dos diferentes tipos de conhecimento, provocando significativas mudanças na forma de produzir, expressar, expandir, apresentar, perceber, disseminar, fazer circular e recuperar informações. Bacelar (1999, p. 4) complementa: “A tecnologia da impressão desencadeou uma revolução nas comunicações, alargando consideravelmente a circulação da informação, alterando os modos de pensar e as interações sociais nos métodos da educação”.

A partir do século XV, a perspectiva educacional mudou o que antes era o principal objetivo da educação escolar, transmitir informação para poucos. Com a invenção de Gutenberg, tornou-se possível transmitir informações para muitos, favorecendo, desta feita, o surgimento de uma classe média intelectual.

Houve a disseminação da informação de modo mais democrático, quando o conhecimento deixou de ser acessível a poucos, para

abranger uma massa maior, mesmo que isso ainda representasse uma pequena parcela da população. A informação ganhou novas fronteiras, e o pensamento alastrou-se por áreas ou regiões a que antes não tinha acesso, mesmo sendo a alfabetização um privilégio de poucos. Houve, nesse sentido, uma quebra do modo de reter o conhecimento, antes limitado (RIBEIRO; CHAGAS; PINTO, 2007).

Até o século XV, a civilização era composta predominantemente por analfabetos e, numa estrutura social baseada no pilar da Igreja e da nobreza, o controle social era efetuado pela fé e pelos dogmas. As escrituras eram impostas ao povo sem questionamentos. Com a invenção de Gutenberg, a estrutura social ganha nova dimensão e adquire novo sentido. Nesse contexto, o livro impresso torna-se a “pedra fundamental” para a democratização não só da informação, mas de todo o modo de pensar dos tempos futuros.

No campo das ideias religiosas, a imprensa favoreceu a eclosão da crise que originou a Reforma Protestante, contribuindo, dessa forma, para o surgimento do protestantismo. “Com relação a isto, pode-se afirmar que a disseminação dos protestos de Lutero, na escala em que ocorreu, só foi possível graças ao engenhoso invento de Gutenberg” (RIBEIRO; CHAGAS; PINTO, 2007, p. 31). Tida como um dos símbolos do Renascimento, podemos dizer ainda que a imprensa foi metade causa, metade efeito do movimento de transformação pelo qual passava o mundo europeu.

Desde o século XVI, a máquina impressora é descrita como sendo literalmente a marca de uma época, mudando não só o modo de viver, mas também os estilos de produção de conhecimento e de leitura. Com os livros impressos, houve maior disseminação do hábito de leitura e de escrita, aproximando a cultura das classes sociais populares. Percebe-se crescente procura e produção de documentos escritos mais baratos, favorecendo o hábito da leitura silenciosa e solitária. O surgimento da imprensa estimulou a procura pela privacidade, contribuiu para a divulgação da reivindicação de direitos e liberdades individuais e permitiu a disseminação de ideias e conhecimentos com rapidez e facilidade.

No âmbito da Reforma Protestante, é válido mencionar que foi um movimento liderado por Martinho Lutero, surgido no seio da Igreja Católica em oposição à estrutura doutrinária do catolicismo, e que foi sobremaneira favorecido, como vimos, pela invenção de Gutemberg: “Cópias impressas das teses de Lutero foram rapidamente divulgadas e distribuídas, desencadeando as discussões que viriam a iniciar a oposição à ideia do papel da Igreja como único guardião da verdade espiritual” (BACELAR, 1999, p. 3).

O desenrolar da Revolução Francesa, no final da Idade Moderna, teve como base a construção ideológica que se convencionou chamar de Iluminismo. O pensamento iluminista e os pensadores empiristas, que acreditavam que o conhecimento verdadeiro estava na experiência a partir dos sentidos, estabeleceram a razão e a ciência como a forma verdadeira de se conhecer o mundo. Segundo Giddens (1991), as forças despertadas na modernidade tiveram imbricadas com o Iluminismo e com o elogio da razão, combustível da mentalidade que acompanhou as mudanças econômicas, sociais, políticas e tecnológicas a partir de meados do século XVII e do século XVIII.

No ensino, a Revolução Francesa criou nova ordem, como se observa em Coggiola (2013, p. 306): “As revoluções democráticas, e a francesa em primeiro lugar, impulsionaram decisivamente o ensino público e/ou universal e valorizaram o papel da ciência na luta contra o Antigo Regime”. Seu caráter universal foi mais marcado que o de qualquer outra revolução democrática contemporânea.

Segundo o mesmo autor, a Revolução Francesa, de forma consciente, almejou acabar de vez com os resquícios dos privilégios do regime anterior, o que se estendeu ao sistema educacional:

Os estudantes da Idade Média não estavam submetidos à jurisdição dos tribunais ordinários, eles não podiam ser procurados em seus colégios ou molestados pelos agentes de justiça, eles portavam uma vestimenta particular, eles tinham o direito de duelarem entre si e eram reconhecidos como uma corporação fechada, com seus códigos morais, bons ou maus. No decorrer do tempo, com a democratização progressiva da vida pública, quando todas as outras guildas e

corporações da Idade Média foram abolidas, estes privilégios de universitários se perderam em toda a Europa (COGIOLLA, 2013, p. 282).

A Revolução Francesa chegou, por isso, a fechar temporariamente as universidades, consideradas um antro da reação.

Na Idade Moderna, as bibliotecas e as universidades, em particular, evoluíram de forma significativa, principalmente a partir da invenção de Gutemberg. Isso se traduziu no aumento considerável da quantidade de livros que passaram a ser disponibilizados. O incremento do comércio livreiro e a produção mecânica das obras levaram rapidamente a um crescimento, em dimensão e em número, das bibliotecas das universidades e ao desenvolvimento da técnica bibliográfica (RIBEIRO, F., 2015).

O período que medeia os séculos XV e XIX ficou conhecido como “período humanista” e teve como característica dominante, no que tange aos interesses das bibliotecas universitárias, a produção de repertórios bibliográficos especializados, ou seja, dedicados a áreas particulares do conhecimento (religião, medicina, jurisprudência, filosofia etc.), cujas obras mais representativas se encontravam nos fundos das bibliotecas universitárias.

Nessa perspectiva, podemos considerar que a invenção da imprensa esteve na base da moderna Biblioteconomia, na medida em que o aumento do número de livros e dos acervos das bibliotecas acarretou outra forma de organizar as coleções, emergindo também uma técnica de representação descritiva que haveria de dar origem, nos finais do século XVIII, aos primeiros trabalhos de catalogação, no sentido moderno do termo.

Os reflexos da invenção de Gutemberg para as bibliotecas universitárias, de acordo com Burke (2003), transcenderam a expansão de seus acervos. Possibilitaram que elas atuassem como espaços de conhecimento, pois naquela época, assim como os cafés e as livrarias, se tornaram centros de estudos, lugares de debates entre intelectuais e espaços de sociabilidade de ideias e troca de informações.

Em decorrência dessa crescente ebulição, surge crescente demanda social por informações. Há uma proliferação dos serviços de informação nas primeiras cidades modernas, dando origem aos primeiros catálogos, guias e livros de endereços. Passamos de um conhecimento centralizado à necessidade de seu compartilhamento e distribuição e de descobertas globais, o que fortalece significativamente as traduções e as reproduções de documentos e livros. Burke (2003) argumenta que o conhecimento foi advindo de uma cultura predominantemente oral, ou seja, a oralidade era o principal veículo de transmissão do conhecimento, daí se justificar sua defesa a favor de uma tecnologia que tivesse maior alcance na sua transmissão.

Com a possibilidade de um alcance maior da circulação das informações, verificamos, de acordo com Burke (2003), tentativas de censura da informação, tanto pelo Estado como pela Igreja. Cada uma dessas instituições defendia uma espécie de controle e dominação da população. De um lado, o Estado com informações relativas às expedições e descobertas de novas rotas de terras e, do outro, a Igreja com os registros destinados à Inquisição. Segundo Martins (2002, p. 63),

Desde o começo da civilização, a biblioteca sempre fez parte integrante da organização social, mesmo que durante certo período tenha vigorado o significado etimológico clássico de guarda dos livros, a sociedade determinou o que foi a biblioteca no passado e é a sociedade que irá determinar o que será a biblioteca no futuro.

Nesse sentido, notamos uma evolução gradual no conceito da palavra “biblioteca”, antes considerada espaço de armazenamento de livros, de erudição, lugar onde eram guardadas as informações até então registradas pelo homem, sem grandes preocupações com organização, acesso ou mesmo democratização do saber, agora adquirindo o *status* de disseminadora do conhecimento. O vocábulo disseminador, em nosso entendimento, remete a uma ideia de propagação, expansão e “contágio”, deixando seu conceito estritamente etimológico.

No final do século XIX e início do século XX, surgem as grandes bibliotecas no mundo, com grandes coleções de livros. Prédios foram construídos especialmente para abrigar esses acervos, e todo esse material foi organizado para ser disponibilizado ao público. Segundo Silveira (2014, p. 70), “Finalmente, as bibliotecas passam de ‘acesso fechado’, que era a prática comum até então, para ‘livre acesso às estantes’”. Obviamente que esse acervo, numa perspectiva descentralizadora e, como dissemos, disseminadora, precisava de uma organização que favorecesse sua disponibilização ao público, emergindo daí a necessidade de uma profissão que correspondesse a essa nova posição.

A partir da literatura que conhecemos sobre as bibliotecas universitárias medievais e modernas, o que podemos afirmar é que elas se estabeleceram, desde as origens, com forte vínculo orgânico às instituições de que dependiam, as universidades, e funcionavam como setores/serviços adequados no contexto dessas mesmas instituições.

O que podemos contar sobre a trajetória das bibliotecas universitárias no Brasil é que elas não se caracterizaram inicialmente pela organicidade propiciada na criação das universidades brasileiras, visto que a sistematização das escolas de Ensino Superior e, mais adiante, das universidades pouco se referiu à biblioteca. É o que discutimos a seguir.

Bibliotecas no Brasil

As bibliotecas começam a ser criadas no Brasil a partir do período colonial nos colégios dos jesuítas. Com efeito, é com a chegada das ordens religiosas que se inicia no país o que podemos chamar de processo de instrução. A Companhia de Jesus foi uma ordem religiosa oriunda da Igreja Católica, fundada na Europa, em 1540, por Inácio de Loyola. Era formada por padres designados de jesuítas, que tinham como missão catequizar e evangelizar, pregando o nome de Jesus. Os princípios básicos dessa ordem estavam pautados nos seguintes pontos:

1) a busca da perfeição humana por meio da palavra de Deus e a vontade dos homens; 2) a obediência absoluta e sem limites aos superiores; 3) a disciplina severa e rígida; 4) a hierarquia baseada na estrutura militar; 5) a valorização da aptidão pessoal de seus membros. São esses princípios que eram rigorosamente aceitos e postos em prática por seus membros, que tornaram a Companhia de Jesus uma poderosa e eficiente congregação (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 173).

Com a descoberta pelos portugueses e espanhóis das terras da América, seu projeto foi ampliado e levado para as novas terras, a fim de pregar a palavra de Deus entre os índios. Podemos supor que o Projeto Educacional dos Jesuítas, apesar de estar subordinado ao Projeto Português para o Brasil, tinha determinada autonomia, e teve papel fundamental na medida em que contribuiu para que o governo português atingisse seus objetivos no processo de colonização brasileira, bem como se constituiu no alicerce da estrutura educacional da colônia brasileira (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008).

O *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesus*, mais conhecido pela denominação de *Ratio Studiorum*, foi o método de ensino que estabelecia o currículo, a orientação e a administração do sistema educacional a ser seguido, instituído por Inácio de Loyola para direcionar todas as ações educacionais dos padres jesuítas em suas atividades educacionais, tanto na colônia quanto na metrópole, ou seja, em qualquer localidade onde os jesuítas desempenhassem suas atividades. O *Ratio Studiorum* não era um tratado sistematizado de pedagogia, mas sim uma coletânea de regras e prescrições práticas e minuciosas a serem seguidas pelos padres jesuítas em suas aulas. Portanto, era um manual prático e sistematizado que apresentava ao professor a metodologia de ensino a ser utilizada em suas aulas.

Na abordagem da biblioteca universitária no Brasil, uma questão se impõe: a criação da Biblioteca Real. Esta instituição, mesmo de forma embrionária, gestou a institucionalização da biblioteca, sistematizando serviços e incumbindo a presença de profissionais capacitados para sua manutenção. De outra perspectiva, a criação da

Biblioteca Real à época atendeu a uma elite letrada de Portugal e da colônia, sem grandes pretensões no favorecimento da disseminação e criação do conhecimento.

A Real Biblioteca Brasileira

Com a chegada da Coroa portuguesa ao Brasil, em 1808, o Ensino Superior desenvolveu-se pela multiplicação de faculdades isoladas, sendo as primeiras as faculdades de Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro, em 1808, e a de Engenharia, funcionando na Academia Militar, no Rio de Janeiro, dois anos depois. Em 1827, Dom Pedro I acrescentou os cursos jurídicos de Olinda e de São Paulo, com os quais se completava a tríade dos cursos profissionais superiores que por tanto tempo dominaram o panorama do nosso Ensino Superior (CUNHA, 2007).

Entre as pratarias, joias, louças, livros, mapas, moedas, documentos de Estado e outros bens de valor que se conseguiu juntar nos navios que deixaram Lisboa, em 1807, não constava uma remessa importante: os caixotes de livros, documentos, gravuras e outras preciosidades da Real Biblioteca, como observam Schwarcz, Azevedo e Costa (2002, p. 262): “[...] na pressa, acabaram ficando abandonados no porto, e lá permaneceram, debaixo de sol e chuva, até retornar ao Palácio da Ajuda”. D. João só tomou conhecimento do ocorrido algum tempo após sua chegada ao Rio de Janeiro.

Com a vinda da família real, D. João procurava organizar internamente sua colônia. Entre condecorações e medidas administrativas de rotina, também tomou atitudes até então inéditas. Em uma delas, concedeu licença para a criação da Escola Médico-Cirúrgica, em Salvador, em 1808, uma vez que a colônia carecia de especialistas nessa área, e a população urbana aumentara de um momento para o outro (SCHWARCZ; AZEVEDO; COSTA, 2002).

Naquela época, a maior parte das atividades médicas era desenvolvida por curandeiros “herbalistas”, herdeiros de conhecimentos africanos e indígenas, ou por práticos, que não passavam de “curiosos gerais”. Quanto à educação no Brasil, as universidades eram proibidas

pela metrópole, em contraposição à política cultural de reinos como a Espanha, que, havia muito tempo, liberara o Ensino Superior em suas colônias. De oficial, só aula de Artilharia e Arquitetura Militar e algumas esparsas e avulsas “escolas ou aulas régias”, com cursos de Filosofia, Latim, Retórica, Matemática, sem nenhum planejamento que pudesse caracterizá-las como instrução pública. Afora isso, o ensino era administrado pelas ordens religiosas, em conventos e seminários (SCHWARCZ; AZEVEDO; COSTA, 2002).

A fim de mudar a imagem da até então colônia, foram criadas instituições com o intuito de dar “um banho de civilização”. Dessa feita, foi criado um laboratório destinado a experimentos científicos, um horto botânico, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios e o Museu Real. É no bojo dessas medidas que se inaugura, em 27 de junho de 1810, a Real Biblioteca, que abriria as portas ao público em 1814. Assim, a imagem da cidade ganhava *status* e recebia, aos poucos, ares de metrópole.

Inicialmente, o acervo da biblioteca percorreu várias instalações, as quais nunca se mostraram suficientemente adequadas para acomodar o precioso acervo. Somente em 1910 transferiu-se definitivamente para a Fundação da Biblioteca Nacional. Mesmo pronta desde 1815, a biblioteca só teria seu primeiro estatuto em 1821. Apesar dos contratempos, os livros iam sendo organizados, agrupados em cinco classes principais: Teologia, Jurisprudência, Ciências e Artes, Belas Letras e História (SCHWARCZ; AZEVEDO; COSTA, 2002). Ainda de acordo com os autores, cada uma delas, por sua vez, era dividida em subconjuntos, que se subdividiam ainda mais.

Com o aparelhamento da biblioteca, cresciam as classificações próprias da lógica dessas instituições. Fato relevante é que, ainda no meio da arrumação dos livros, a biblioteca já estava disponível aos estudiosos, desde que tivessem autorização, e assim a Real Biblioteca ia se impondo no cotidiano local.

As bibliotecas universitárias brasileiras

A curta história das bibliotecas universitárias brasileiras decorre da também recente história das universidades no Brasil, que, desde sua criação, passaram por consideráveis resistências, seja de Portugal, seja de brasileiros que não viam justificativa para a criação dessa instituição, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores (FÁVERO, 2006).

Todos os esforços de criação de universidades, nos períodos colonial e monárquico, não lograram êxito, o que denota uma política de controle por parte da metrópole de qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da colônia. Como alerta Fávero (2006), mesmo como sede da monarquia, o Brasil consegue apenas o funcionamento de algumas escolas superiores de caráter profissionalizante. A partir de 1808, com a chegada da família real ao Brasil, são criados cursos e academias destinados a formar, sobretudo, profissionais para o Estado e, num plano secundário, profissionais de nível médio (CUNHA, 1980).

Durante o período colonial, as atividades de ensino no Brasil estavam predominantemente nas mãos dos jesuítas, como já vimos. Os padres mantinham em seus colégios bibliotecas que apoiavam essas ações. Com a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil em 1759, o sistema de ensino por ela administrado foi desarticulado, e as bibliotecas foram dispersas. Com a chegada da corte portuguesa, em 1808, entre as diversas iniciativas que objetivavam atender à nova realidade política do país, foram fundadas várias instituições de ensino, dando início a uma nova etapa no sistema brasileiro de educação (CUNHA, 1980).

Nesse período, as bibliotecas se instalaram nos colégios do Rio de Janeiro, São Paulo, Olinda, Recife, Maranhão, Pará e Bahia. Entre os conventos, destacam-se os da Bahia, de São Bento (1575), Convento do Carmo (1586), Convento das Mercês (1654), Convento de Santa Clara do Desterro (1667), Convento do São Francisco (1686), Convento da Soledade (1735) e, na Lapa, o Convento da Conceição (1744), todos com bibliotecas dotadas de acervos importantes (SILVA, 2010).

No império, outras tentativas de criação de universidades também não lograram êxito. Uma delas foi apresentada pelo próprio Imperador, propondo a criação de duas universidades, uma no Norte e outra no Sul do país, que poderiam constituir-se centros de alta organização científica e literária. Proclamada a república, outras tentativas são feitas. Observamos com Fávero (2006) que, na Constituição de 1891, o Ensino Superior é mantido como atribuição do poder central, mas não exclusivamente.

De 1889 até a Revolução de 1930, o Ensino Superior no país sofreu várias alterações em decorrência da promulgação de diferentes dispositivos legais. Seu início coincide com a influência positivista na política educacional, no período de 1890-1891 (CUNHA, 1980). Tal orientação é ainda mais acentuada com a reforma Rivadávia Corrêa, em 1911, que institui também o ensino livre.

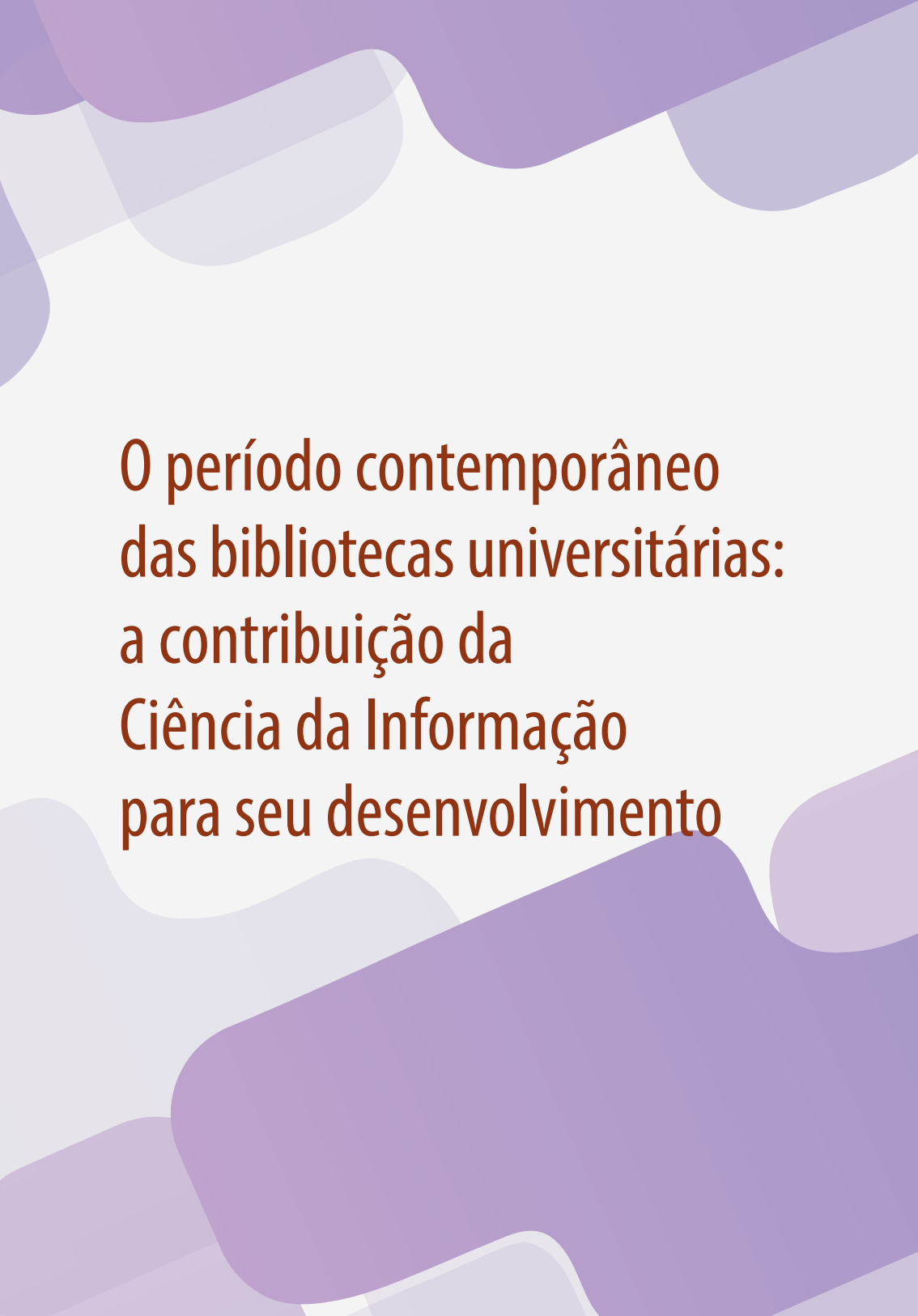
Embora o surgimento da universidade, apoiado em ato do governo federal, continuasse sendo postergado, o regime de “desoficialização” do ensino acabou por gerar condições para o surgimento de universidades. Nesse contexto, surge, em 1909, a Universidade de Manaus; em 1911, é instituída a de São Paulo; e, em 1912, a do Paraná, como instituições livres. No entanto, somente em 1915 a reforma Carlos Maximiliano, por meio do Decreto n.º 11.530, dispõe a respeito da instituição de uma universidade, determinando em seu art. 6º que: “O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito”. Por conseguinte, a 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto n.º 14.343, é instituída a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), reunindo as três unidades de caráter profissional, sendo-lhes assegurada autonomia didática e administrativa (FÁVERO, 2006).

Desse modo, a primeira universidade oficial é criada, resultado da justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características. No que diz respeito às funções e ao papel da universidade, duas se apresentam: a de desenvolver a pesquisa científica, além de formar profissionais; e a de priorizar a formação profissional (FÁVERO, 2006).


A reforma universitária de 1968 trouxe grandes impactos para as bibliotecas universitárias (BRASIL, 1968). Tal reforma foi gestada em decorrência dos resultados de um relatório sobre o Ensino Superior brasileiro, encomendado pelo então regime militar, numa parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), com o objetivo de elaborar uma série de planos para ampliação e reestruturação do sistema de ensino universitário brasileiro. Uma das primeiras constatações registradas pela USAID foram as estruturas obsoletas e bibliotecas insatisfatórias. É válido mencionar que, mesmo com a advertência da USAID sobre o estado das bibliotecas universitárias, elas não foram contempladas na reforma (FÁVERO, 2006).

Ao fim do século XX, a LDB n.º 9.394/1996, em seu capítulo IV, ao tratar dos objetivos, modalidades e critérios relativos ao Ensino Superior, destaca que este deve “[...] encorajar o trabalho de pesquisa e investigação científica visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a criação e difusão da cultura, e assim desenvolver uma compreensão de homem e do meio onde ele vive” (BRASIL, 1996, p. 2). No início do século XXI, as legislações no âmbito do Ensino Superior dão destaque às BUs, principalmente na avaliação da qualidade do ensino, por meio de leis e decretos. A lei mais expoente que trata da qualidade do Ensino Superior e suas bibliotecas é o Sinaes, abordado mais detalhadamente no transcrito desta pesquisa.

Esse breve retrospecto da criação das universidades serve de amparo para a compreensão do papel das bibliotecas universitárias na consolidação do Ensino Superior. Não tencionamos elencar os fatos históricos de forma pontual, e sim compreender, como dissemos, que a biblioteca em qualquer modalidade de ensino carrega um *ethos* de memória, conhecimento, cidadania e desenvolvimento pessoal. Isso nos leva a inferir que a biblioteca é universal e atemporal e que, mesmo mudando sua posição de permanência, ela se mantém indissociável do seu caráter desafiador na construção do conhecimento.



O período contemporâneo
das bibliotecas universitárias:
a contribuição da
Ciência da Informação
para seu desenvolvimento

 período contemporâneo das bibliotecas universitárias tangencia-se com a consolidação teórica e institucional da Ciência da Informação (CI), principalmente a partir da década de 1990 com a estreita relação entre a acessibilidade da informação e as tecnologias digitais disponíveis, que evidenciaram de forma mais pujante a emergente transição do documento para o acesso, do físico para o virtual.

O objetivo desta seção é construir um entendimento acerca das bibliotecas universitárias no momento contemporâneo. Para tal, buscamos amparo nos estudos da Ciência da Informação, mas o intuito não é de explorar sua abrangência epistemológica, e sim traduzir para as bibliotecas universitárias sua concepção dos termos informação, mediação e competência informacional, visto que os termos são convergentes tanto para as bibliotecas universitárias como para a Ciência da Informação. A convergência desses termos influencia sobremaneira os estudos de avaliação do ensino-aprendizagem, que tencionam neste livro oferecer um modelo de avaliação envolto na interdisciplinaridade nessas temáticas.

A Ciência da Informação teve sua origem no bojo da revolução científica e técnica que se seguiu à Segunda Guerra Mundial. Entre os eventos históricos marcantes, destacam-se as observações de Vannevar Bush, ao identificar um problema que era o de tornar acessível um acervo crescente de conhecimento, o qual Bush chamou de explosão informacional. A solução por ele proposta foi a criação de uma máquina chamada Memex (SARACEVIC, 1996).

A questão da explosão informacional citada tornou-se uma preocupação dos principais órgãos governamentais nos Estados Unidos, que, por isso mesmo, mobilizaram esforços e financiaram programas em ciência e tecnologia a fim de solucioná-la. A estratégica original que fundamentou tais esforços baseou-se no reconhecimento de que a informação era um importante insumo de desenvolvimento da sociedade. Segundo Wersig e Nevelling (1975 *apud* QUEIROZ; MOURA, 2015), o desenvolvimento histórico da Ciência da Informação ocorreu justamente por esse caráter social dado à informação e também pela máxima de que a informação é para todos. No que diz respeito à informação, é certo que não há um consenso sobre seu significado, no entanto é mister observar sua relevância para a construção do campo de estudo da Ciência da Informação.

A recuperação da informação, de acordo com Saracevic (1996, p. 44), engloba os aspectos intelectuais da descrição de informações e as especificidades para sua busca e se apresenta como a mola propulsora do desenvolvimento da Ciência da Informação nessa época, em decorrência de um irreprimível crescimento exponencial da informação ocorrido após a Segunda Guerra Mundial, identificado por Bush (1945 *apud* SARACEVIC, 1996, p. 42) como explosão informacional. A solução por ele proposta era a de usar as incipientes tecnologias de informação para combater tal problema.

A partir das discussões feitas acerca da CI no início da sua origem, Borko (1968, p. 10 *apud* SARACEVIC, 1996, p. 45-46) assim argumenta:

CI é a disciplina que investiga as propriedades e o comportamento da informação, as forças que governam seu fluxo, e os meios de processá-la para otimizar sua acessibilidade e uso. A CI está ligada ao corpo de conhecimentos relativos à origem, coleta, organização, estocagem, recuperação, interpretação, transmissão, transformação e uso de informação.

Nas décadas que se seguiram, as discussões acerca da CI originaram outras definições, e o destaque vai para a definição de Saracevic (1996, p. 47):

A Ciência da Informação é um campo dedicado às questões científicas e à prática profissional voltadas para os problemas da efetiva comunicação do conhecimento e de seus registros entre os seres humanos, no contexto social, institucional ou individual do uso e das necessidades de informação. No tratamento destas questões são consideradas de particular interesse as vantagens das modernas tecnologias informacionais.

Na atualidade, Silva (2006, p. 140-141) apresenta a Ciência da Informação como:

[...] uma ciência social que investiga os problemas, temas e casos relacionados com o fenômeno infocomunicacional perceptível e cognoscível através da confirmação ou não das propriedades inerentes à gênese do fluxo, organização e comportamento informacionais (origem, colecta, organização, armazenamento, recuperação, interpretação, transmissão, transformação e utilização da informação). Ela é trans e interdisciplinar, o que significa estar dotada de um corpo teórico-metodológico próprio construído, dentro do paradigma emergente pós-custodial, informacional e científico, pelo contributo e simbiose da Arquivística, da Biblioteconomia/Documentação, dos Sistemas de Informação e Organização e Métodos [...].

Nas citações dos autores mencionados, observamos uma nítida evolução da Ciência da Informação no seu campo conceitual. Nos primórdios, com Borko, a ênfase estava no comportamento da informação, ou seja, no seu fluxo e nos seus meios de acesso. Já Saracevic introduz as tecnologias, e observa-se a inclusão da dimensão social. Na abordagem de Silva, o destaque centra-se na informação como fenômeno sem perder de vista o fluxo, a organização e comportamento da informação, desta feita acrescentando a interpretação e utilização da informação como elementos constitutivos da sua concepção, e verifica-se também o seu caráter trans e interdisciplinar.

Ao abordar especificamente a área da Biblioteconomia e da Ciência da Informação, com base nas definições anteriormente apontadas, o panorama que se tem é que, desde as últimas décadas do século XX e início do século XXI, a urgência da transposição de para-

digma surge através de uma crise em que a técnica e a custódia cedem lugar ao acesso e ao uso da informação.

Apesar de tratarem de paradigmas diferentes, a Ciência da Informação e a Biblioteconomia têm na informação, segundo Robredo (2003), o seu principal foco de estudo, e ambas estão evoluindo dentro de uma sociedade mutante e dinâmica em que a informação e as tecnologias digitais estão cada vez mais atreladas e provocando discussões e reflexões constantes no pensar e agir da área de informação.

Para explicar a natureza da Ciência da Informação, Sayão (2001) adverte para a necessidade de adotar modelos de outras áreas como informática, linguística, economia, entre outras, ao mesmo tempo que caracteriza a Ciência da Informação como “[...] uma ciência multiparadigmática, dentro de uma escala em que se podem identificar as ciências ‘normais’ e as de duplo paradigma, que são ciências normais em estado de crise, em que dois paradigmas estão em competição” (SAYÃO, 2001, p. 86).

Mais recentemente, outra perspectiva aponta para a existência de três paradigmas que representam a Ciência da Informação: os paradigmas físico, cognitivo e o social (ARAÚJO, 2014). O paradigma físico estaria voltado para a transferência da informação, privilegiando o caráter tangível do conteúdo dos documentos, estando relacionado à teoria da informação de Shannon e Weaver (1949-1972). O segundo paradigma, identificado como cognitivista, emergiu nos anos 1970 e inspirou-se na teoria dos “três mundos” de Karl Popper.

Tal modelo, segundo o mesmo autor, relaciona informação a conhecimento: algo é informacional na medida em que altera as estruturas de conhecimento do sujeito que se relaciona com dados ou documentos. Em anos mais recentes, estaria emergindo um paradigma social, voltado para a constituição social dos processos informacionais. A partir da crítica ao modelo anterior, que via o usuário como um ser isolado da realidade e apenas numa dimensão cognitiva, o paradigma social busca inseri-lo nos seus contextos concretos de vida e atuação.

A partir do contexto que citamos, é oportuno considerar que houve uma evolução das práticas informacionais, iniciando com a

transferência da informação entre sistemas, mas ainda sem a representação do usuário, passando para uma situação em que esse usuário ativo usufrui do processo de transferência de informação como agregador de um novo conhecimento. Por fim, de forma emergente, coloca-se a questão social como determinante para a percepção das necessidades de informação a partir de situações e contextos ligados a um determinado grupo.

Ao abordar os paradigmas que envolvem a biblioteca do século XXI, Targino (2010) destaca três pontos importantes na compreensão de um novo paradigma para as bibliotecas, tanto para a prática profissional como também para a Ciência da Informação. Moreira (2018, p. 43) explica:

O primeiro deles alerta que a biblioteca, sendo uma instituição social, é afetada por todas as transformações que atingem a sociedade como um todo. Como vemos, a biblioteca não está à margem da sociedade [...] está inserida no âmago da tessitura social, e, assim sendo, sofre as mutações contínuas que afetam a sociedade como um todo. O segundo ponto destacado é a mobilidade irreversível dos paradigmas, em que a noção de verdade está condicionada à época em que se vive, até que outro conceito seja aceito como verdade, substituindo o anterior. O terceiro ponto refere-se à ação profissional e governamental que determina a atuação das instituições.

Os três pontos citados por Targino caracterizam, de acordo com Moreira (2018), uma mudança de perspectiva do modelo em que a biblioteca substitui a disponibilidade pela acessibilidade, principalmente por causa das tecnologias digitais responsáveis por aproximar cada vez mais o emissor do receptor. A esse entendimento ela chamou de paradigma informacional ou paradigma digital.

Silva e Ribeiro (2010) apresentam duas vertentes paradigmáticas para a CI: a primeira, chamada de paradigma custodial, historicista, patrimonialista e tecnicista; e a segunda, de paradigma pós-custodial, informacional e científico. Na tradição custodial, a ideia da preservação e da guarda da memória sempre teve uma supremacia sobre a ideia do acesso. Nesse paradigma, está a base da formação e

atuação do bibliotecário, com uma supervalorização das operações técnicas, como a catalogação, classificação, restauração e preservação documental, voltada mais para uma elite intelectualizada e muitas vezes distante das massas populares (MOREIRA, 2018). Nesse contexto, inferimos que, desde o final do século XIX até final do século XX, o processo e a organização da informação nas bibliotecas evoluíram de forma mais intensa do que a percepção do usuário como parte importante dessa dinâmica.

Tal entendimento potencializou uma mudança paradigmática que se originou numa proposta em que o aspecto social é predominante em detrimento da técnica pela técnica e em que a tecnologia não é separada desse social. A essa proposta Silva (2006) e Silva e Ribeiro (2010) chamam de paradigma pós-custodial, informacional e científico, o qual se encontra em curso. No contexto da informação científico-técnica, emerge uma nova perspectiva, centrada no acesso e uso da informação e a assunção do usuário como uma questão essencial para os serviços de informação. Nesse paradigma, a informação é valorizada enquanto fenômeno humano e social; sua materialização ocorre em qualquer suporte, facilitando o dinamismo informacional orientado para o acesso-uso.

Segundo Moreira (2018), existe uma evolução das questões apresentadas no paradigma pós-custodial, visto que as mudanças são sentidas em diferentes profundidades e em diferentes sociedades. Tal fato ocorre principalmente porque, mesmo no século XXI, em meio ao domínio irreversível do fluxo informacional contínuo e inesgotável, é possível ainda encontrar a nomeada biblioteca tradicional (TARGINO, 2010).

Partindo das questões que fundamentam o paradigma pós-custodial, informacional e científico, temos a informação em contraponto ao documento. As questões teóricas, segundo Silva e Ribeiro (2010), que antes valorizavam a custódia documental, agora se rendem ao acesso máximo da informação, sua fundamentação e categorias, desejando sair de um aspecto teórico-funcional de atividade disciplinar para se aproximar de uma “compreensão do social e do cultural” como “modelos formativos dos futuros profissionais” (SILVA; RIBEIRO, 2010).

Considerar a informação como objeto de estudo no paradigma pós-custodial nos remete a compreender esse fenômeno de uma forma completamente diferente da compreensão de documento, uma vez que, neste, a atenção se voltava apenas para a materialidade evidente. Já a informação implica conhecer o seu contexto de produção, o que é algo anterior ao seu registro material num suporte físico, e conhecer também o uso que foi ou é dado a essa informação, ou seja, quem são os seus usuários, com que fim a usam e com que frequência (MOREIRA, 2018).

A percepção do novo paradigma reflete-se na própria formação do profissional da informação, que tende a adotar uma atitude menos descritiva e mais interpretativa, resultando numa ação mais mediadora em conformidade com esse novo paradigma. A atividade dos profissionais das bibliotecas incluiu como componente essencial, e continua a incluir, a função de mediadores de informação, com a compreensão de que os serviços de informação situam-se entre a informação e os usuários que dela precisam, e, por isso mesmo, os bibliotecários atuam como mediadores.

Abordagem introdutória acerca da mediação na biblioteca universitária

Do ponto de vista semântico, o termo mediação relaciona-se com a ideia de intervenção, e decorre do latim *mediatio*, *mediationis*, entendido como intervenção com que buscamos produzir um acordo. Segundo Lamizet e Silem (1997), a mediação é a instância que assegura, dentro da comunicação e da vida social, a articulação entre a dimensão individual do sujeito e de sua singularidade e a dimensão coletiva da sociabilidade e do lugar social. Como instância articuladora entre o individual e o coletivo, a mediação está intrinsecamente relacionada com o uso da linguagem e dos símbolos pelos sujeitos e com a apropriação feita desses códigos coletivos (LAMIZET; SILEM, 1997). Em sua dimensão dialógica, possibilita a interlocução

entre sujeitos e se configura num processo em que ocorre o encontro de subjetividades e o compartilhamento de experiências, os quais, segundo Gomes (2014), são imprescindíveis para a apropriação da informação.

Numa relação de complementaridade acerca da mediação, Silva (2010) observa que a linguagem e os símbolos dela decorrentes têm na mediação a garantia da existência de diálogos por meio da apropriação de códigos socialmente aceitos e usados para exprimir pensamentos e opiniões de modo individual ou de forma coletiva. Nesse sentido, a mediação surge pela emergência de uma linguagem, de um sistema de representações comum a toda a sociedade, a toda a cultura (RIBEIRO, 2010).

Assim sendo, existe um forte elo entre o sentido de linguagem e mediação e, para que haja qualquer perspectiva de mediação, no seu sentido de conciliação, cultural ou interpretativa, é necessária a compreensão das diferentes linguagens inerentes ao ser humano. Nesse caso, a mediação está vinculada à vida, ao movimento, ao processo de construção de sentidos.

Destarte, o vocábulo “processo” ganha relevância ao se referir à mediação da informação, pois não é um momento estanque, específico dentro da área, mas acontece em vários momentos, é dinâmico. A produção da informação, argumenta Almeida Júnior (2015), está inserida num contexto histórico, social, ideológico, e os mediadores envolvidos nesses espaços são elementos que compõem a complexidade da mediação em ambiente informacional (ALMEIDA JÚNIOR, 2015).

Para Almeida Júnior (2015, p. 25), mediação da informação é:

[...] toda ação de interferência – realizada em um processo, por um profissional da informação e na ambiência de equipamentos informacionais –, direta ou indireta; consciente ou inconsciente; singular ou plural; individual ou coletiva; visando a apropriação de informação que satisfaça, parcialmente e de maneira momentânea, uma necessidade informacional, gerando conflitos e novas necessidades informacionais.

Nesse entendimento, o autor ressalta a importância de equipamentos no processo de mediação da informação, pois o entorno da informação no qual se dará a mediação possui um aspecto amplo, complexo, que não se limita a um espaço físico especificamente, ou simplesmente a uma área apenas, mas deve buscar diálogo com áreas afins, entre outros aspectos. Essas conexões estabelecidas pela mediação extrapolam os limites de espaços físicos e já usam o espaço virtual, o que, para Ribeiro (2010), pode ser chamado de mediação emergente, “deslocalizada”, visto que acontece através da internet.

Dada a relevância da informação como o princípio fundante da Ciência da Informação, reconhecemos por extensão esse mesmo princípio na biblioteca universitária. Desse modo, a mediação pode surgir como um processo de aprendizagem, e também como o processo tecnológico que dá suporte à aprendizagem. Para Braga (2004, p. 7), ela adquire um canal não previsível, “[...] dado que a dependência contextual da mediação – de cada mediação – provê tema, conteúdo, sentido e capacidade de estabelecer conexões possíveis no processo de significação e articulação do pensamento”. Além do processo de elaboração do pensamento, a mediação também faz parte do processo criativo, em que há uma transição de um termo inicial para um final (RIBEIRO, 2010).

Para fins desta seção, vamos nos deter somente nos impactos da mediação pós-custodial sob a perspectiva do bibliotecário-mediador atuante nos serviços de informação presentes no contexto das bibliotecas universitárias que, além do espaço físico tradicional, coexistem no espaço virtual. Tal entendimento é substancial na questão da mediação, uma vez que na internet existe uma nova relação entre o local e o global.

O poder do mediador, presente na mediação custodial, na qual existia o domínio do acervo físico, linear, cedeu lugar a uma atuação compartilhada. A mediação, antes tendenciosa e passiva, exercida nas bibliotecas, volta-se agora para o refinamento da disseminação da informação mediada pelas tecnologias da comunicação e informação. A passagem de uma mediação custodial e tecnicista para

uma mediação pós-custodial e informacional influenciou sobremaneira o modo de atuação bibliotecária, principalmente sobre novas competências que deverão ser desenvolvidas a fim de sintonizar com esse novo paradigma (RIBEIRO, 2010). A questão das competências como peças-chave para as ações de mediação pós-custodial e informacional serão vistas mais adiante.

A biblioteca universitária mediada

Após essa breve discussão conceitual acerca de mediação, nosso interesse recai especificamente no contexto da biblioteca universitária como lócus de investigação, em uma situação com a qual interage o bibliotecário, enquanto mediador das diversas fontes de informação disponíveis. Da mesma forma que a mediação pode surgir como um processo de aprendizagem, a biblioteca universitária pode assumir-se como “[...] centro de cultura investigativa e de aprendizagem e o profissional bibliotecário como ator coadjuvante, mas privilegiado nesse ambiente” (BUFREM; SORRIBAS, 2008, p. 69).

As autoras concordam também que a biblioteca universitária não pode ser percebida apenas como uma guardiã ou disseminadora de saberes, mas deve investir numa cultura investigativa com ênfase na aprendizagem e não somente no ensino e na transferência de informação. Essa perspectiva mediadora da biblioteca insinua um ciclo maior que transcende a satisfação de uma questão informacional, pois inclui, juntamente com a aprendizagem, a função criadora, instigando o usuário a explorar seu potencial de aquisição de conhecimento.

Consideramos que a associação da biblioteca universitária é intrínseca à aprendizagem, principalmente por estar inserida em um contexto universitário no qual o processo de aprendizagem é contínuo. Cabe ao bibliotecário, porém, atuar intencionalmente como mediador, direcionando a interação ensino-aprendizagem.

De acordo com Silva (2009), inferimos a mediação em dois movimentos diferentes: a mediação implícita e a explícita. Na mediação

implícita, as atividades-meio da biblioteca, como a seleção, classificação, indexação e catalogação, são executadas pelo bibliotecário, mas não têm a participação direta do usuário; por sua vez, a mediação explícita é identificada pelas atividades-fim da biblioteca, em que a interação com o usuário é imprescindível. Em ambos os casos, a informação é mediada com o objetivo maior de atender às necessidades informacionais dos usuários (GOMES; SANTOS, 2009).

A questão que se sobressai diz respeito ao perfil geral do usuário da biblioteca universitária. Este busca por fontes de informação nos seus diferentes suportes, seja para preparação de aulas, pesquisas, projetos, seja para disseminação das próprias produções científicas, a exemplo do acervo de teses e dissertações, tanto de forma presencial quanto virtual.

Dessa forma, a biblioteca universitária deve “[...] exercer a comunicação que dê visibilidade ao conhecimento produzido, para que a partir disso se realize o acesso e o uso da informação que registra esse conhecimento” (GOMES; SANTOS, 2009, p. 3). Daí se infere que a mediação da informação, presencial ou virtual, é a condição primordial para que o processo de comunicação entre o usuário, o bibliotecário e a própria biblioteca aconteça. O que necessitamos verificar, porém, é como a biblioteca universitária, enquanto espaço de mediação entre o bibliotecário e as tecnologias de informação disponíveis, se apresenta – se como um universo custodial ou como um universo pós-custodial.

Na mediação pós-custodial institucional, o bibliotecário é o mediador especializado e, ao seu modo, através da instituição, estabelece o processo de comunicação com o usuário. Observamos, porém, que na mediação cumulativa, na qual temos os recursos de informação inseridos no espaço das redes digitais, o profissional da informação não figura como a “peça” mais importante, uma vez que o destaque fica por conta do “prossumidor”⁵ de informação – termo

⁵ Refere-se ao consumidor que não mais contratava serviços; o prossumidor estava cada vez mais apto a solucionar seus problemas sozinho por questões de economia e praticidade. Foi o início da era do “faça você mesmo” nos Estados Unidos (MOTTA, 2014).

cunhado por Alvin Tofler em 1980 para designar consumidores que não apenas usufruem dos serviços, mas também influenciam. Numa transposição de conceitos, podemos dizer que o prosumidor é, ao mesmo tempo, produtor e usuário de informação.

Do mesmo modo, segundo Araújo (2017), no mundo contemporâneo, com as possibilidades trazidas pelas novas tecnologias, as pessoas não querem apenas satisfazer uma necessidade de informação, querem elas mesmas produzir, disseminar e compartilhar conteúdos produzidos por outros, classificar e indexar conteúdos disponíveis na internet. Nesse sentido, seria urgente que a biblioteca se reinventasse, passasse a oferecer outros serviços e a funcionar em outra dinâmica, adotando uma postura de distanciamento do paradigma do balcão (LANKES, 2016). Nesses termos, as bibliotecas renunciam ou se insurgem contra a figura de artifícios de transferência de conteúdos informacionais para se constituírem em verdadeiros dispositivos produtores de sentidos, tendo os usuários como sujeitos ativos do processo (ARAÚJO, 2017).

Assim, a relação entre consumir e produzir torna-se indissolúvel, uma vez que consumir é também comentar, opinar, participar. Nesse cenário, o que apresentamos é a importância da aquisição de competências necessárias ao especialista da informação, para que amplie seu olhar para um espaço em constante e rápida transformação, promovida, sobretudo, pelo crescimento exponencial das TICs nos ambientes institucionais.

Nas últimas duas décadas, o que verificamos é uma mediação orientada mais para o conhecimento do usuário individual do que para um grupo de usuários. A essa nova atitude somam-se os efeitos da rede global, que atingem todos os setores da sociedade, influenciando diretamente na multiplicação e diversificação dos serviços de informação. Isso não significa que a função mediadora de comunicação no espaço social e a função mediadora institucional, com as estratégias comunicacionais específicas dos bibliotecários, tenham desaparecido, mas que se transformaram numa espécie de mediação emergente e decorrente do paradigma informacional científico e pós-custodial da Ciência da Informação.

Ao que sabemos, concordando com Busquet (2012), nas bibliotecas universitárias, existe uma convergência clássica de mediação estabelecida entre dois cenários: a busca da informação e os próprios dispositivos de mediação informacional no âmbito educacional.

Isso ocorre, segundo uma das visões sobre informação correntes na literatura da área, a cognitivista, devido ao fato de que as respostas propiciadas pelos sistemas de recuperação de informação às demandas informacionais dos usuários e leitores só conseguem configurar significados (sentidos) aos mesmos a partir do momento em que tais dispositivos propiciam aos usuários respostas capazes de serem incorporadas ou sistematizadas no conjunto de conhecimentos dos quais o usuário é portador (BUSQUET, 2012, p. 61).

As reflexões de Busquet nos alertam para a relevância dos sistemas de recuperação da informação, contribuindo sobremaneira na produção de conhecimento dos usuários. Todo esse apanhado ressalta os aspectos objetivos, contudo podemos sinalizar os aspectos subjetivos que, supomos, intervêm nos processos de mediação, como a produção e a reprodução dos valores. Vale ressaltar, no entanto, que os dispositivos também constituem os sujeitos, não apenas medeiam (BUSQUET, 2012).

Segundo Bufem e Sorribas (2008, p. 76), as bibliotecas universitárias “[...] revelam-se práticas de apoio ao usuário em prol da autonomia e da segurança de busca”. Como afirma Santos (2012, p. 10), “[...] sua principal função é ser intermediária entre o conhecimento científico e o tecnológico em apoio a seus usuários”. Ou, ainda, para Varela (2006), é criar significado a partir da informação, o que exige mudanças no modo de pensar e nas crenças e valores dos bibliotecários, e propiciar ao sujeito o pensamento crítico. Vislumbramos nessas reflexões a importância da mediação para o desenvolvimento da competência em informação que contribuirá para a autonomia do sujeito e para o aprender a aprender. Extraímos dos enunciados até agora abordados acerca de mediação que, entre os termos que adquiriram significados, metodologias e aplicabilidades diferentes na cultura comunicacional e educacional, a mediação é o termo que mais sintetiza a ação das bibliotecas universitárias.

Competência informacional na biblioteca universitária

A competência informacional se insere na biblioteca universitária como uma condição do paradigma pós-custodial. Sua força de aplicabilidade cria uma relação de dependência e reciprocidade com as tecnologias da informação e a mediação, cujo manejo constitui o paradigma em curso da biblioteca universitária contemporânea.

No entanto, com o crescente número de informações disponibilizadas e o reconhecimento de que a informação é essencial à sociedade, o tema passou a ser discutido entre a categoria de bibliotecários, sobretudo os atuantes em bibliotecas escolares, resgatando, ainda, na ordem inversa, a figura do bibliotecário-professor (DUDZIAK, 2010). Sob essa perspectiva, é consenso que o desenvolvimento de habilidades e competências que permitam o uso consciente, criativo e benéfico da informação tornou-se essencial para a atuação do indivíduo no contexto social contemporâneo. Paralelamente, os novos paradigmas de velocidade e transformação que configuram a sociedade demandam que o indivíduo estabeleça uma nova relação com a informação e com o saber (VITORINO; PIANTOLA, 2009).

No âmbito da biblioteconomia, o conceito de competência passou a ser discutido, também desde o início dos anos 1970, com o surgimento do termo *information literacy*, pelo qual os usuários das bibliotecas são motivados a se tornarem competentes em informação. Para Silva (2008), a problemática da *information literacy* não é originária da Ciência da Informação, uma vez que inicialmente tal disciplina estava mais voltada para questões ligadas à área de Gestão Empresarial e dos Recursos Humanos, como também à área de Pedagogia e Didática, Psicologia Educativa e Sociologia, através do comprometimento interdisciplinar possível entre elas.

Atualmente, a *information literacy* é um tema recorrente na área de Ciência da Informação, uma vez que envolve, entre outras, questões ligadas às competências na busca e no uso da informação. No que tange ao seu aspecto interdisciplinar, existe um diálogo proveitoso entre as Ciências da Educação e a Ciência da Informação, to-

mando como base as “[...] necessidades espontâneas ou induzidas ao longo do processo de escolarização no que toca a buscar, reproduzir/citar, interiorizar e comunicar informação” (SILVA, 2006, p. 154).

É mister lembrar que as competências informacionais no âmbito das bibliotecas universitárias se espelham no perfil dos profissionais que nelas atuam. Esse movimento profissional também impôs ao bibliotecário a busca pelo conhecimento e melhoria contínua, incorporando o uso da tecnologia, o caráter pedagógico, educador, pesquisador e inovador.

As bibliotecas passaram a se interessar pela área de competência informacional por entenderem que, além das mudanças no perfil das suas coleções (física ou eletrônica) e no seu espaço (real ou virtual), passou a existir um propósito maior a partir do momento em que se percebem como um espaço em que bibliotecários e professores buscam qualificar os estudantes, tornando-os competentes e com habilidades informacionais e digitais não apenas para a academia, mas, sobretudo, para a vida (GÓMEZ HERNÁNDEZ, 2010).

De forma genérica, Santos (1996, p. 8), ao tratar do “[...] moderno profissional da informação”, destaca alguns pontos importantes para a composição do seu perfil, entre os quais destacamos: habilidades gerenciais, pedagógicas, de comunicação e relacionadas ao tratamento de pessoas.

Para Valentim (2002), é papel da escola fornecer conteúdos formadores desses atributos e manter essas competências profissionais; após a saída da escola, é papel do próprio profissional. Esse entendimento é muito importante, pois, a partir disso, o profissional sempre terá uma postura investigadora e crítica, gerando uma disposição de busca incessante, que o tornará sempre competente para atuar em prol da sociedade contemporânea (VALENTIM, 2002).

Dudziak (2002) se refere ao termo *information literacy* como alfabetização informacional, letramento, literacia, fluência informacional e competência em informação. Para a autora, trata-se de um processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais, atitudes e habilidades necessárias à compreensão e inte-

ração permanente com o universo informacional e sua dinâmica que proporciona um aprendizado ao longo da vida, ou seja, um aprendizado permanente.

Campello (2006) resgata da *American Library Association* (ALA) nove normas que tratam do poder da informação, através da competência em informação. Nelas, todo o foco de atenção passa a ser para o aluno-aprendiz, com o objetivo de torná-lo competente em informação por meio de parcerias para aprendizagem, desde a educação infantil até o Ensino Médio. As normas têm como premissas: a competência informacional, a aprendizagem independente e a responsabilidade social.

Para a mesma autora, a competência informacional parte do princípio de que ela está inserida nas práticas de letramento e deve ser experimentada pelas crianças desde o início de sua vida escolar (CAMPELLO, 2006). Dessa forma, a autora defende a competência em informação na perspectiva da escolarização. Isso significa que pode ser possível levar os alunos a se familiarizarem desde cedo com o aparato informacional do mundo letrado, desde que respeitando seu estágio de desenvolvimento.

É importante mencionar o caráter constituinte da mediação para a competência informacional, uma vez que, para acontecer a aquisição ou desenvolvimento de competências por parte dos usuários, é preciso que ocorra a absorção ou o conhecimento dessas competências. E isso só acontece por meio da ação, dos processos de mediação entre bibliotecários e usuários diante dos recursos de informação.

Uma das primeiras e mais disseminadas definições de competência em informação foi elaborada pela *American Library Association* (ALA), segundo a qual:

Para ser competente em informação a pessoa deve ser capaz de reconhecer quando precisa de informação e possuir habilidade para localizar, avaliar e usar efetivamente a informação. [...] Em última análise, pessoas que têm competência informacional são aquelas que aprenderam a aprender. Essas pessoas sabem como aprender porque sabem como a informação está organizada, como encontrar

informação e como usar informação, de tal forma que outros possam aprender com elas (AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION, 1989, p. 1).

Na Austrália, onde os estudos e as práticas envolvendo a competência em informação têm encontrado ampla ressonância, o *Council of Australian University Librarian* (CAUL) adaptou o conceito elaborado pela ALA e conceituou o termo como a habilidade de definir, localizar, acessar, avaliar e usar a informação de forma ética e socialmente responsável como parte de uma estratégia de aprendizado ao longo da vida (VITORINO; PIANTOLA, 2009).

Para a *Association of College and Research Libraries* (ACRL), competência em informação é um conjunto de habilidades requeridas das pessoas para reconhecer quando a informação é necessária e possuir habilidade para localizar, avaliar e usar com efetividade a informação recuperada (ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES, 2000).

Em seu relatório anual de 2013, a ALA identifica uma estreita relação entre o sucesso acadêmico dos estudantes universitários e a atuação do bibliotecário universitário. O relatório se posiciona a favor de que os estudantes universitários precisam ser capazes de analisar e aplicar as informações na ambiência de diferentes contextos, devem também refletir sobre o que já aprenderam e identificar o que ainda precisam aprender, e classificar através de “argumentos contraditórios”. Dentro dessa previsão de evolução, uma experiência brasileira trata justamente de um desses desdobramentos: a competência informacional e midiática. Ela é retratada pelo projeto Competência Informacional e Midiática na Educação Superior – CIMES, cujo objetivo é “[...] fornecer uma estrutura para desenvolver programas educacionais no Brasil que tenham a competência em informação e a competência midiática como uma aplicação transversal no ensino superior” (DUDZIAK, 2010, p. 8).

Segundo a ALA, apesar de terem bastante familiaridade com sites de busca, quando se trata de acessar artigos científicos, os estudantes universitários sentem dificuldade em utilizar diferentes fontes de infor-

mação (AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION, 1989). É propício o desenvolvimento de projetos voltados para aplicação das concepções sedimentares da competência informacional nas instituições de Ensino Superior, por ser um ambiente diversificado, com pessoas de diferentes origens (seja econômica, social, cultural ou étnica) e com uma estrutura que procura crescer e incorporar novas tecnologias ao seu cotidiano.

Para entender o que significa competência em informação, segundo Belluzzo (2007), é necessário lembrar que a competência, de modo geral, é um composto de duas dimensões distintas: a primeira, um domínio de saberes e de habilidades de diversas naturezas, permite a intervenção prática na realidade; a segunda, uma visão crítica do alcance das ações e compromisso com as necessidades mais concretas que emergem e caracterizam o atual contexto social, observa que a competência informacional opera dentro de um contexto sociopolítico.

Um dos grandes desafios da educação superior, apontado por Cavalcante (2006), diz respeito às habilidades individuais e coletivas no uso da informação por parte dos estudantes. Belluzzo (2004) denuncia que os alunos não estão preparados para usar a informação devido à deficiência oriunda do ensino básico, o que interfere no desenvolvimento dos estudos no ambiente universitário. Sobre essa questão, Cavalcante (2006, p. 53) alerta que:

É na escola que o indivíduo irá conviver com o universo formal educativo, desde os primeiros anos de vida. Lugar onde ocorrerão também, quase sempre, os primeiros contatos com livros, leitura, biblioteca, pesquisa e socialização do conhecimento. Assim, a qualidade da escola de educação infantil, ensino fundamental e médio se refletirá na educação superior e no resultado de seus estudantes.

No que diz respeito ao reconhecimento de que a competência em informação é um aprendizado permanente, Cavalcante (2006, p. 57, grifo nosso) observa que:

O sucesso no uso da informação também se reflete no desenvolvimento de um espírito crítico e no despertar do potencial do educando,

permitindo **o processo de educação continuada** bem como a autonomia investigativa em seu domínio de pesquisa, aumentando a capacidade de usar fontes de informação, avaliar e gerar resultados de pesquisa. A competência informacional é algo trabalhado continuamente, observando, interpretando, compartilhando, questionando, elaborando críticas, hipóteses e explicações.

Assim, supomos que a competência em informação é uma questão que faz parte do processo educacional, na medida em que o ambiente escolar favorece a aplicação desses procedimentos. Nesse sentido, a oferta de bases que sustentem a formação acadêmica direciona a um aprendizado independente, ao aprender a aprender.

Dessa forma, a competência em informação no âmbito da educação superior deve ser acentuada, pois é nela que se apresentam os avanços no conhecimento, uma vez que o conhecimento científico parte em sua maioria dos estudos e pesquisas advindos desse nível de ensino (VITORINO; PIANTOLA, 2009).

Em termos gerais, as instituições de Ensino Superior dispõem de estrutura tecnológica para estudos de ensino a distância. Cada vez mais o ensino a distância ganha espaço e credibilidade na sociedade, motivando as bibliotecas a investirem em conteúdos físicos e digitais. Diante desse cenário, a convergência entre as competências informacional e midiática se mostra fundamental no ambiente acadêmico.

Entendemos, portanto, que a competência no uso da informação verifica-se no primeiro momento: a alusão ao papel educacional das bibliotecas, pois prioriza o acesso e busca da informação em meios tecnológicos, e os conceitos utilizados pelas instituições internacionais fomentam atividades em prol do fortalecimento e desenvolvimento da competência informacional.

Autores que abordam essa competência, entre eles, Carol Kuhlthau (1991), concordam que a competência em informação está no centro da vasta gama de competências emergentes, resultantes da sociedade da informação. Suas reflexões baseiam-se no resultado de um modelo descritivo dos processos de aprendizagem mediados pela busca e uso da informação. Deste resultou o fortalecimento da

ideia de que a mediação se constitui um importante empreendimento no processo de ensinar e de aprender, que ocorre por meio da busca e uso da informação e dos recursos de origem das tecnologias da informação e comunicação (TICs) (KUHLLTHAU, 1991).

Um ponto importante do trabalho de Kuhlthau foi a percepção de que a mediação dos educadores (professor e bibliotecário) seria essencial, já que o sistema de informação (biblioteca) não seria capaz, por si só, de resolver questões inerentes a certas fases do processo. Para Kuhlthau (1991), usuários competentes em informação são os que estão preparados para aplicar habilidades informacionais e de uso de biblioteca ao longo de sua vida. Ou seja, uma pessoa competente em informação, domina as habilidades necessárias para desenvolver o processo de pesquisa.

Versões da biblioteca universitária nos dias atuais

O contexto social e tecnológico dita mudanças significativas no modo de atuação das bibliotecas, pois impõe ampliar os papéis e as responsabilidades desses setores universitários, inovando constantemente e promovendo mudanças incrementais e/ou radicais.

As bibliotecas possuem uma missão, que geralmente versa sobre como melhorar a sociedade onde está inserida a partir da criação de conhecimento. Obviamente, essas missões são únicas para cada uma delas. Por outro lado, a declaração de uma missão é um discurso muito importante, pois representa o que é mais relevante nas ações de uma organização. É na missão que temos as primeiras impressões sobre como a biblioteca atua e como ela percebe a sua comunidade.

Ao retratar a missão da biblioteca universitária, Cunha (2010) alega que, mesmo com o passar dos anos, além da complexidade organizacional e multiplicidade de funções, o propósito fundamental da BU permaneceu inalterado, que é fornecer acesso ao conhecimento. De outro modo, mas complementado, Tarapanoff (1981) argumenta que a biblioteca universitária deve ser vista como parte da

sociedade e deve preocupar-se com as funções e atividades da universidade e com o indivíduo membro da população universitária. Concordando com o ideário de Targino (2004, p. 9) de que “[...] a informação é direito social de todos. É um bem comum que pode e deve ser partilhado por todos, indistintamente”, entendemos que as bibliotecas de um modo geral e, em particular, as bibliotecas universitárias têm uma responsabilidade social quando se refere ao acesso e disseminação da informação.

Cunha e Cavalcanti (2008) definem esse espaço como o que é mantido por uma instituição de Ensino Superior e que atende às necessidades de informação dos docentes, discentes e corpo administrativo, tanto para apoiar as atividades de ensino, quanto de pesquisa e extensão.

Assim, temos o prosseguimento de uma missão orientada pela produção de conhecimento, assente na excelência da investigação e da docência; a difusão do conhecimento, através de uma oferta formativa distintiva e integral, satisfazendo as necessidades de formação da sociedade e favorecendo a inovação; a transferência do conhecimento em prol do desenvolvimento econômico, tecnológico e social, contribuindo para a melhoria da competitividade das organizações e da qualidade de vida dos cidadãos. A missão da biblioteca universitária nesses termos cria as condições para que a informação esteja acessível e recuperável.

Destaca Valentim (2016) que essas salas de estudo vêm se tornando espaços de conhecimento, cujo reconhecimento social tem aumentado significativamente. Por outro lado, as bibliotecas enfrentam vários desafios, uma vez que as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas têm impactado diretamente nas estratégias de ação, na mediação da informação, nos objetivos dos serviços prestados e nas finalidades dos produtos elaborados aos diferentes públicos.

No âmbito dos desafios contemporâneos, podemos citar as novas formas de ensino-aprendizagem, que se revelam nos cursos a distância, salas de aula virtuais, materiais didáticos e científicos em

repositórios institucionais; a interação com as tecnologias de informação e comunicação (TICs) móveis, como *tablet*, *smartphone*; novas formas de mediação relacionadas às necessidades/demandas da sociedade em rede, desenvolvimento da competência em informação ao público usuário, para que saiba manejar a informação no ambiente eletrônico e digital; acesso aberto (*open access*) e gratuito à informação (*copyleft*), entre outros. Esses são desafios que exigem nova maneira de atuar e novo papel a cumprir com o público usuário.

A ideia de que o acesso à informação acontece pelo fato de a biblioteca dispor suas portas abertas não se sustenta porque o acesso é resultado do entendimento e da apropriação do conteúdo da informação, não basta o contato do usuário com o suporte de informação. É necessário que a informação seja inteligível para o usuário (ALMEIDA JÚNIOR, 2009).

Um dos mais importantes instrumentos contemporâneos de disseminação da informação nas bibliotecas universitárias são os repositórios institucionais, pois são os responsáveis pelo armazenamento dos conteúdos produzidos nas instituições. Essas ações exigem que as bibliotecas universitárias, a fim de disponibilizar os conteúdos eletrônicos e digitais, as novas mídias e formatos, desenvolvam em suas equipes competências e habilidades para o manuseio efetivo desses recursos tecnológicos. Para além dos recursos tecnológicos, as bibliotecas contemporâneas passaram a ser produtoras de conteúdos, mapeando, selecionando, reunindo, tratando, organizando, gerenciando e disseminando conteúdos gerados pela comunidade na qual está inserida (VALENTIM, 2016). Segundo Valentim (2016, p. 37),

As bibliotecas têm se transformado em produtoras de informação, no que tange ao uso e reuso de dados e informações disponíveis em diferentes mídias, gerando novos conteúdos, produtos e serviços informacionais, bem como disponibilizando seu acesso desde os sistemas de informação formais até as redes sociais.

Para tanto, os profissionais que atuam em diferentes tipos de biblioteca têm buscado aprender a linguagem das redes, uma vez

que esta exige criatividade, direcionamento e segmentação, desenvolvendo serviços e produtos informacionais específicos. Nesse contexto, destacam-se também as mudanças provocadas pela educação *on-line* e a distância, que altera a maneira de a biblioteca oferecer seus serviços e produtos, visto que o público usuário não frequenta a biblioteca *in loco*. Sendo assim, as bibliotecas repensam novas formas de disponibilização de seus produtos e serviços informacionais, valendo-se das tecnologias de informação e comunicação (VALENTIM, 2016).

Esse percurso das bibliotecas universitárias representa o amadurecimento da instituição e sua relação com a socialização do conhecimento. Busquet (2012) argumenta que as manifestações diversas de registros aconteceram sempre de acordo com as preocupações humanas de cada época civilizatória, utilizando os suportes materiais peculiares à tecnologia de cada época. Cunha (2000) acrescenta que, na universidade, a preservação do conhecimento é uma das funções que menos rapidamente mudam. Através dos séculos, o ponto focal da universidade tem sido a biblioteca, com o seu acervo de obras impressas preservando o conhecimento da civilização. Atualmente, esse conhecimento existe sob muitas formas: texto, gráfico, som, algoritmo e simulação da realidade virtual e, ao mesmo tempo, ele é distribuído em redes mundiais, em representações digitais, acessíveis a qualquer indivíduo.

Sobre essa mudança conceitual das bibliotecas universitárias, Silveira (2014) resume em três grandes períodos de evolução. O primeiro é a **biblioteca tradicional**, que inicia com as primeiras universidades no século XII e vai até o início da automação, no século XX. O foco estava no acervo, na preservação e na ordenação. O empréstimo era feito em fichas, e o catálogo também era impresso ou em fichas, além de somente ser consultado no espaço físico da biblioteca. Todos os processos eram manuais e precisavam do suporte em papel para serem realizados.

O segundo período é o da **biblioteca automatizada**, o qual inicia e termina no século XX. Este é o momento dos catálogos *on-*

-line. O empréstimo é automatizado e o acervo está disponível na forma impressa e virtual. O foco principal desse período é reduzir o trabalho manual, automatizando os processos.

O terceiro e último período, começa a partir do século XXI e é chamado de **biblioteca ubíqua e de uso autônomo**, com o surgimento da *u-library* (*ubiquitous library*) ou *m-library* (*mobile library*). Esse período é caracterizado pelo uso de *softwares* para adquirir, localizar, emprestar e acessar a informação de forma local ou remota e por direcionar o foco para a informação, plataformas de acesso *on-line* e, principalmente, para a autonomia dos usuários no que se refere à pesquisa e à produção de conhecimento. O catálogo evoluiu, e agora é possível pesquisar e ter acesso rápido a qualquer acervo disponível, tornando a biblioteca acessível em tempo integral (SILVEIRA, 2014).

O termo ubíquo significa aquilo que está presente todo o tempo, em toda a parte, onipresente. Vem do termo *ubiquitous computing*, ou computação, também chamada de computação pervasiva ou inteligência ambiental. Refere-se à tecnologia de computador existente em diversos dispositivos, integrada de tal modo que não seja percebida por quem a utiliza. Ela acontece de forma tão automática, que acaba não sendo notada, ainda que seja possível comprovar, através de um dispositivo qualquer. Envolve a utilização de computação móvel e computação pervasiva, que é justamente essa “invisibilidade” do recurso (SILVEIRA, 2014).

A partir desse entendimento, podemos concordar que bibliotecas ubíquas são espaços sem barreiras de tempo ou espaço e são acessíveis em tempo integral. Fazem uso de dispositivos móveis para oferecer serviços, com possibilidade de acesso a uma diversidade de matérias de qualquer lugar. Esta é a nova função das bibliotecas universitárias: tornar absolutamente ubíquo e pervasivo o acesso à informação, à comunicação e à aquisição de conhecimento (SANTAELLA, 2010).

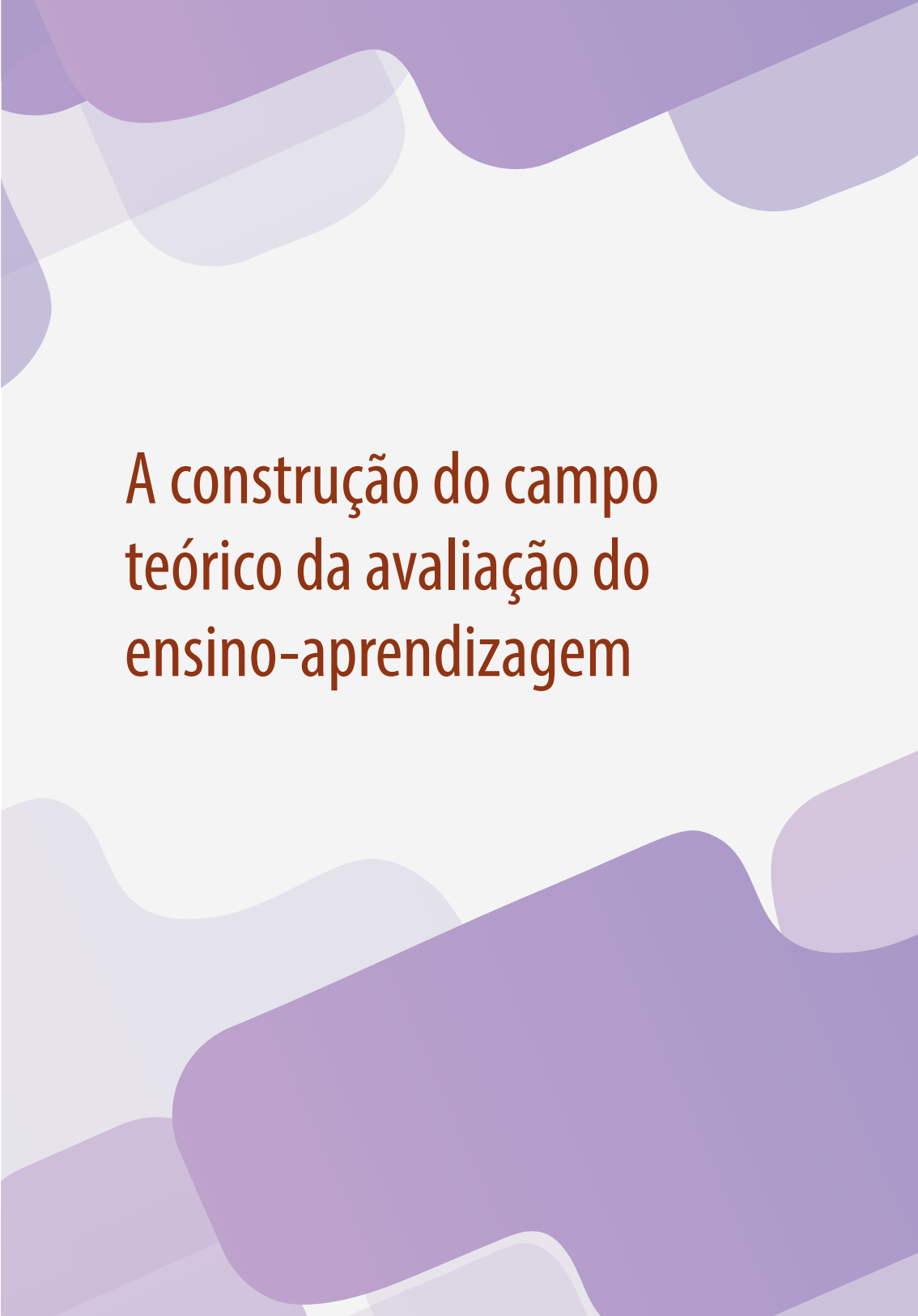
Observamos, porém, que o uso da potencial informação pelo público não fica circunscrito apenas às questões relativas a produções científicas, mas também à própria construção e exercício da cidadania e do conhecimento em benefício da sociedade por suas diferentes

áreas. O acesso à informação e o uso consciente de tais informações pelos usuários trazem a possibilidade do exercício de direitos básicos.

Nesse contexto, não pode passar despercebida a importância do desenvolvimento dos diversos agentes presentes nesse *lócus*, mais especificamente o leitor, uma vez que representa uma importante dimensão na trajetória de construção histórica dos sujeitos, com a possibilidade de interagir com outros agentes produtores de conhecimento, quer sejam do passado, quer sejam do presente.

Dadas as dimensões reveladas, a importância de abordar a posição das bibliotecas universitárias na contemporaneidade é de analisar em tempo real as implicações da concepção de biblioteca na esfera político-social, com o intuito de alinhar suas interpretações ao longo do tempo na construção de um espaço social. Tais interpretações favorecem uma abordagem de mundo coerente e atenta às questões informacionais da sociedade. Isso implica conhecer as perspectivas e tendências informacionais, isto é, as transformações que impactam direta ou indiretamente na mediação da informação para os distintos públicos usuários.

Após as abordagens relativas às bibliotecas universitárias na construção do progresso do conhecimento na humanidade, fazendo reflexões acerca da sua inserção em cada época de sua constituição, tencionamos realizar um entrelaçamento de suas possibilidades de atuação no campo da avaliação educacional, mais especificamente na avaliação do ensino-aprendizagem no Ensino Superior, como temos na seção seguinte.



A construção do campo teórico da avaliação do ensino-aprendizagem

Nesta seção, apresentamos o desenvolvimento do campo teórico da avaliação educacional, o que envolve sua trajetória desde sua concepção aos dias atuais, suas funções, intencionalidades e formas de alinhamento com as propostas pedagógicas. No entanto, tais esclarecimentos não se fazem num eixo deslocado. Eles tensionam uma interconexão com a trajetória das bibliotecas universitárias, visto que ambas contêm elementos de interdisciplinaridade que compõem a educação superior.

Mesmo atingindo altos graus de complexidade, a avaliação é uma disciplina em constante desenvolvimento. Ainda que não seja possível fixar datas exatas para evidenciar os períodos da avaliação, podemos analisar sua evolução interpretando os marcos mais importantes de maneira aproximada. No início (últimos anos do século XIX e primeiras décadas do século XX), a avaliação constituía-se basicamente na quantificação dos rendimentos dos alunos. Não havia, nesse momento, a preocupação com o desenvolvimento curricular ou com a formulação de objetivos que pudessem ser alcançados por meio dessas técnicas avaliativas, ou seja, a avaliação prescindia de objetivos, era praticada sem intencionalidades (LONGO; ARAÚJO, 2008).

Nesse mesmo entendimento, Dias Sobrinho (2003, p. 135) observa que “[...] a pluralidade de modos de constituição do objeto está diretamente vinculada à complexidade da avaliação, tanto do ponto

de vista das concepções, quanto das práticas”. Dessa forma, o autor condiciona a avaliação a uma construção histórica, social, um conjunto de práticas e formas variadas que possuem relações interativas com outras produções sociais e históricas.

Com o intuito de favorecer um entendimento linear do desenvolvimento da avaliação educacional, apresentamos a periodização da avaliação, por isso é mister esclarecer que a divisão em períodos se ampara somente num procedimento didático, dado que as práticas avaliativas não se esgotam com o surgimento de outra. Não são, portanto, necessariamente excludentes. Outro aspecto que merece relevo é o fato de não haver um consenso de periodização na literatura, podendo ocorrer diferentes limites históricos e conceituais da avaliação.

Nesse contexto, adotamos a periodização de Silva e Gomes (2018), que dividiram em quatro fases as abordagens avaliativas: período pré-Tyler; Tyler; tomada de decisão; e negociação. Inserimos uma quinta abordagem que não foi contemplada pelo autor citado, trata-se da avaliação para o empoderamento, sistematizada por Fetterman (1995) e Saul (1995). Nesta proposta, os autores defendem que a avaliação é necessariamente uma atividade colaborativa e destacam que o avaliador não tem a capacidade de dar poder a outras pessoas, são elas que devem empoderar a si mesmas.

Quadro 2 – Periodização histórica e conceitual da avaliação

PERÍODOS	DEMANDAS AO CAMPO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO	TERMOS-CHAVE
Pré-Tyler (1890-1930)	Testes mentais para o sistema educacional	Mensuração	- Medição - Objetividade
Tyler (1930-1957)	Avaliação baseada na idealização e realização dos objetivos educacionais por meio de reformas curriculares	Por objetivos	- Objetivos educacionais - Descrição
Cronbach, Scriven, Stake, Stufflebeam (1957-1973)	Críticas à efetividade do sistema educacional norte-americano; governo John Kennedy e as políticas de avaliação	Juízo de valor Tomada de decisão	- Juízo de valor - Tomada de decisão

(continuação Quadro 2)

Guba e Lincol 1973-dias atuais	Políticas de avaliação e os regimes de regulação burocrático-profissional e pós-burocráticos	Negociação	- Avaliação de mudança no aluno - Negociação
Dias atuais	Promoção da autonomia	Empoderamento Emancipação	- Autonomia - Autoavaliação

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Os estudos sobre avaliação tiveram seu início marcado pela ênfase na medição quantificadora, na comparação estatística centrada em uma concepção mecanicista do mundo e inscrita cronologicamente com base em uma ideologia positivista. A grande contribuição para os estudos da avaliação educacional e para a construção do que agora entendemos por avaliação se iniciou nos anos 1940 com a intensa atuação de Ralph W. Tyler, pesquisador americano da Ohio State University (LEIMIG, 2012).

Posteriormente, nos anos de 1960, novas contribuições vieram, principalmente, com as produções teóricas de Lee. J. Cronbach, Michael Scriven, Daniel L. Stufflebeam, Robert E. Stake, Egon G. Guba, Yvonna Sessions Lincoln e David Fetterman e, no âmbito nacional, Vianna e Dias Sobrinho (LEIMIG, 2012). No cenário nacional, iniciamos por um percurso histórico a partir das influências das pedagogias jesuítica e comeniana, que marcaram o início da história da educação no Brasil, ainda no período colonial.

Pretendemos com esse percurso discutir as contribuições que fortaleceram e sistematizaram o campo da avaliação educacional. Esse fortalecimento é necessário na medida em que nos trará subsídios para incursões na avaliação do ensino-aprendizagem.

O período pré-Tyler

Na primeira fase, que compreende o período aproximado entre 1890 e 1930, podemos dizer que a avaliação foi construída essencialmente como mensuração, fundada numa visão positivista de ciência

e de mundo, como instrumentação eminentemente técnica, consistindo de testes de verificação, mensuração e quantificação da aprendizagem de objetos referidos como tais ou aproximados.

Essa primeira fase, chamada de “pré-Tyler”, prenuncia a relevância de Ralph Tyler para a fase subsequente. Do ponto de vista disciplinar, a concepção de avaliação como mensuração/medição é produto fundamental do campo da psicologia (SILVA; GOMES, 2018). A principal preocupação dos cientistas à época centrava-se na mensuração de atributos de crianças e jovens em idade escolar e no recrutamento de soldados para as forças armadas dos Estados Unidos. A utilização de exames ou testes mentais dominava o conteúdo de diversos cursos, com ênfase nos testes de memória, por meio de exames orais e/ou dissertativos. O principal objetivo era ensinar o que se reconhecia como “certo”, medindo aptidões ou aprendizagens, quantificando-as, comparando-as e ordenando-as em escala. No fim do século XIX, desenvolveram-se as medições psicofísicas amparadas em outras áreas do conhecimento.

O primeiro trabalho publicado sobre esses testes em escolas foi o de Joseph Mayer Rice, *The futility of the spelling grind*, em 1897, resultado dos testes comparativos aplicados em escolas dos Estados Unidos com pretensões de fazer uma avaliação objetiva da educação escolar. A preocupação de Rice era o ensino de conceitos básicos, com a proposta de tornar as escolas mais competentes ou científicas. Em 1931, Edward Thorndike desenvolveu instrumentos escolares de medida, uso de testes e métodos estatísticos na psicologia e na educação para defender que “[...] a aprendizagem consiste na formação de vínculos entre estímulos e respostas”. Esse autor publicou, em 1903, a obra *Education psychology* e, em 1904, *Introduction to the theory of mental and social measurement*, exercendo notável liderança intelectual nesse campo, criando a psicologia educacional (SILVA; GOMES, 2018).

Dessa forma, a mensuração/medição inseriu-se, a partir de uma perspectiva da psicologia, como elemento-chave da avaliação. Isso porque a aprendizagem era, à época, a problemática central das pesquisas no campo da psicologia, pois se acreditava em poder men-

surá-la e quantificá-la por meio de método científico. A inserção do método científico no campo da psicologia, concomitantemente ao desenvolvimento do campo da avaliação, foi resultado da expressiva ascensão das ciências sociais nos Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha e França, tanto nos sistemas educacionais como nos de saúde (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987). Essa ascensão estava diretamente relacionada à quantificação como fundamentação científica e elemento de credibilidade dos estudos sociais e humanos.

Guba e Lincol (2011), na década de 1920, desenvolveram, no campo da administração, a gestão científica, sobretudo para as indústrias e empresas. Esse movimento baseou-se intensamente em pesquisas quanto ao tempo e ao movimento dos trabalhadores para determinar os métodos mais bem-sucedidos de produção, situar as taxas salariais por empreitada e “incentivar” a classe trabalhadora. Esse momento foi marcado pelo trabalho de Frederick Taylor.

No campo educacional, a introdução da gestão científica possibilitou um novo enfoque de gestão educacional, no qual as escolas passavam a ser concebidas como equivalentes às organizações empresariais. Nesse modelo, os alunos eram vistos como matérias-primas a serem processadas na fábrica-escola. Nesse cenário, os testes desempenharam função decisiva na especificação do nível dos alunos conforme as expectativas esperadas, sobretudo referentes à preparação para o Ensino Superior (SILVA; GOMES, 2018).

Em síntese, a função do avaliador era técnica, baseada no arsenal de instrumentos disponíveis para mensurar qualquer variável. As funções da avaliação eram classificar, selecionar e certificar o conhecimento, tomado como o principal objetivo dessa atividade. Essa avaliação era descontextualizada e referida como uma norma ou padrão (AFONSO, 2005). Embora consideremos hoje que é importante distinguir avaliação e medida, naquela época esses termos se tomavam um pelo outro.

A avaliação era eminentemente técnica, consistindo basicamente em testes de verificação, mensuração e quantificação de resultados. Após o desenvolvimento da teoria de Ralph Tyler, que tornou

públicas as denominações “avaliação educacional” e “avaliação da aprendizagem”, alguns fenômenos, como o exame, a seleção e a avaliação, tinham o mesmo entendimento (CHUEIRI, 2008). Essa possibilidade de mensuração propiciou a expansão de uma cultura dos testes e medidas na educação. Dias Sobrinho (2003) afirma que, nas primeiras décadas do século passado, avaliar se confundia com medir.

No decorrer dos tempos, a medida passou a ser apenas uma etapa de um processo avaliativo mais complexo (ESCUDERO, 2003; VIANNA, 2000). A avaliação tal como a entendemos hoje tem raízes que remontam à Idade Antiga, quando ainda não existiam sistemas teóricos e metodológicos estruturados para essa prática. O destaque vai para alguns registros na história que identificaram procedimentos utilizados pela China imperial, nos anos 3.000 a. C., para selecionar seus altos funcionários. Na Grécia e em Roma, alguns exames utilizados por professores começaram a aparecer, mas nada que remeta de imediato às práticas avaliativas como as concebidas a partir do início do século XX.

Na Idade Média, os primeiros avanços nas práticas avaliativas começaram a surgir, partindo de uma ideia mais formal, sob a forma de exames orais utilizados nas universidades, e, mais adiante, no Renascimento, foi incluída a ideia da observação como um procedimento importante na avaliação para fins de seleção. Esses seriam os fatos históricos pressupostos para uma teorização da avaliação nascida por volta do final do século XIX e início do século XX, quando houve aumento da demanda educacional e maior acesso às instituições de ensino, fatores decorrentes da Revolução Industrial (ESCUDERO, 2003).

Considerando a importância da psicologia para a avaliação educacional, é válido mencionar que, no início do século XX, Alfred Binet, psicólogo francês, insatisfeito com os testes de inteligência até então centrados em estímulos sensoriais e habilidades simples, criou o primeiro teste psicométrico de inteligência. Os trabalhos de Binet tinham como objetivo indicar uma medida ou um nível de inteligência após identificar e estabelecer relações e diferenças individuais

entre alunos, em comparação ao desempenho de crianças classificadas como normais em uma faixa etária estabelecida.

Durante seus estudos, Binet, juntamente com um colega, também psicólogo francês, Theodore Simon, formulou três testes de inteligência conhecidos como as escalas Binet-Simon (ANASTASI; URBINA, 2000; GARDNER, 2001). Em 1916, Lewis Terman reviu o teste de Binet-Simon, denominando-o posteriormente de *Stanford-Binet Intelligence Scale*, que se tornou um dos mais tradicionais testes de inteligência, amplamente utilizado no sistema educacional e nas forças armadas norte-americanas. No caso das forças armadas, os comandantes contaram com apoio da *American Psychological Association*. Terman contou com a expressiva participação da Universidade de Columbia na classificação e seleção de alunos para ingresso na educação superior.

A primeira escala de Binet-Simon data de **1905** e foi considerada um instrumento preliminar e experimental, que consistia em trinta problemas (testes) organizados em ordem crescente de dificuldade e tinha como finalidade avaliar algumas funções complexas do intelecto, com ênfase nas áreas de julgamento, compreensão e raciocínio. Predominavam os testes de conteúdo verbal, todavia também existiam testes sensoriais e perceptuais em proporções menores. Essa escala inicial não possuía nenhum método objetivo preciso de obtenção de um escore total (ANASTASI; URBINA, 2000).

A segunda escala, de **1908**, trouxe como diferencial um número maior de testes, a eliminação de alguns outros considerados insatisfatórios no perfil inicial e o agrupamento das questões (problemas) em níveis de idade. Esse último procedimento possibilitou que o escore da criança testada fosse expresso como um nível mental, correspondente à idade das crianças normais, obtidas como desempenho padrão para comparação (ANASTASI; URBINA, 2000).

Enfim, a terceira versão da escala, em **1911**, não apresentou modificações essenciais, apenas foram revisados os testes e acrescentados outros específicos, além de se aumentar o número de testes para cada nível de idade. A única particularidade dessa escala é o fato

de ela ter sido ampliada para o nível adulto. Como vemos, Binet avançou com seus estudos se os compararmos à visão de avaliação utilizada nos primórdios para classificação e seleção de pessoal (ANASTASI; URBINA, 2000).

Com base nos trabalhos realizados por Binet, em 1912, surgiu o quociente de inteligência (QI), proposto pelo psicólogo alemão Wilhelm Stern, que consistia em dividir a idade mental pela idade cronológica. Todavia, foi somente com o psicólogo americano Lewis Terman e Robert Yerkes, que foram formuladas instruções específicas e normas que padronizaram os testes para aplicação a um grande número de pessoas simultaneamente. A padronização facilitava, ainda, que os resultados fossem aferidos através de máquinas específicas para esse propósito, dessa forma, a psicometria ficou mais refinada. A psicometria é um campo de estudos sobre a medida de inteligência e foi inicialmente idealizada em relação às medidas educacionais, trazendo repercussões na avaliação da aprendizagem dos alunos e em seu rendimento escolar (ANASTASI; URBINA, 2000; GARDNER, 2001).

A psicometria acreditava que a inteligência era transmitida geneticamente, portanto, o teste de QI favoreceu a propagação da ideia de invariabilidade da própria inteligência. Uma concepção de inteligência, por conseguinte, de natureza inata e estática, causando repercussões negativas no sentido de favorecer preconceitos e classificações. Os indivíduos que se encontravam abaixo da média eram classificados como deficientes e incapazes de melhorar sua aprendizagem, fadados ao insucesso escolar e social (CHUEIRI, 2008).

Por outro lado, aqueles que se encontravam acima da média eram valorizados e teriam, supostamente, todas as oportunidades de crescimento intelectual e social (CARVALHO, 2012). Os alunos eram “medidos” na escola por testes psicométricos, pelo desempenho em habilidades próprias e convencionadas na época, recebendo classificações quando ficavam em nível abaixo, igual ou acima do QI tido como ideal. Com isso, a ideia de fracasso escolar era responsabilidade inteiramente do aluno e não do sistema educacional, da escola e, menos ainda, do professor (ESCUADERO, 2003; VIANNA, 2000).

Atualmente, QI refere-se ao nível de habilidade do indivíduo num determinado momento, ele não é fixo e invariável; é suscetível a modificações por meio de intervenções ambientais. Isso significa que a versão original perdeu força ao longo do tempo; hoje os testes de QI são utilizados para medição de habilidades acadêmicas e não representam mais um conceito ou medida da capacidade de inteligência de um indivíduo.

Analisando a evolução conceitual da avaliação, o período referido à psicometria demonstra que os testes avaliativos se voltavam para o aluno, responsabilizando-o plenamente por seus sucessos e fracassos na aprendizagem, numa perspectiva apenas genética, em que não havia qualquer intervenção do professor ou da escola como agentes colaboradores do desenvolvimento cognitivo e do rendimento escolar. Mesmo assim, houve certo progresso na avaliação com a psicometria em comparação com outras práticas avaliativas anteriores (CARVALHO, 2012).

Finalizando o período pré-Tyler, surgiu, na França, em 1922, a docimologia, corrente teórica e metodológica que trouxe uma visão mais metódica da avaliação, superando os impasses ocasionados pelos testes psicométricos, que não dispunham de recursos para avaliar os sistemas educacionais nem as aprendizagens. Dessa forma, essa corrente trouxe uma nova perspectiva para a avaliação, pois possibilitou diferenciar o que era ensinado e o que era meta educacional. A partir de seus métodos e instrumentos estruturados para a mensuração de aprendizagens, que indicassem o valor do que era aprendido pelos alunos, a docimologia tornou-se a ciência dos exames e, com isso, foi considerada a primeira corrente a se aproximar de um modelo de avaliação educacional (ESCUADERO, 2003; HADJI, 2001; MIRANDA, 1980).

Essa abordagem introdutória acerca da construção teórica no domínio da avaliação, embora que numa rápida passagem, nos fornece um entendimento dos esforços empreendidos para o discernimento epistemológico e prático da avaliação. Seus questionamentos, impasses, desafios e consequente desenvolvimento resultaram dessa combinação de elementos que atualmente ainda fomentam essa área em constante evolução, por conta do seu caráter social.

Avaliação centrada nos objetivos

Nos anos 1930, o desenvolvimento das práticas avaliativas na perspectiva da mensuração demonstrava considerável esgotamento e limitações de ordem teórica, metodológica e prática. Tornaram-se evidentes as limitações da mensuração dos rendimentos dos alunos face à crescente preocupação com as dimensões mais amplas do processo de ensino-aprendizagem, entre as quais o currículo e suas coerências entre a avaliação e os objetivos pré-estabelecidos, regulando o conhecimento e as maneiras de adquiri-lo. Silva e Gomes (2018, p. 357) assim se pronunciam:

A abordagem da avaliação-mensuração não oferecia nada além de dados sobre os estudantes e não servia aos propósitos das novas demandas sociais postas à avaliação, entre os quais conceber a avaliação como processo sistemático destinado a produzir mudanças na conduta dos alunos por meio da instrução, do desenvolvimento do currículo e do grau de consecução dos objetivos propostos, distinguindo-se do momento anterior centrado no estabelecimento das diferenças individuais para fins de seleção, pouco havendo com os objetivos dos programas desenvolvidos nas escolas.

Para os referidos autores, a visão de que qualquer pessoa poderia aprender começou a ser posta à prova, havia uma mudança gradativa nos testes de rendimento, que culminou com o início da segunda fase, amparada no entendimento de educação como realização de “objetivos”, caracterizada pela aceitação da ideia da avaliação como descrição, uma vez que se passou a estudar o desempenho dos alunos relacionado ao comportamento de seu grupo, quando os objetivos educacionais instituíram-se como novo foco da avaliação.

A literatura acadêmica reconhece como o grande expoente da avaliação nesse período Ralph Tyler, na verdade, o primeiro a cunhar a expressão “avaliação educacional”. Tyler consolidou uma perspectiva nos campos educacional e da avaliação, sendo considerado, anos mais tarde, o “pai” da avaliação educacional. Podemos dizer que a

fase que se caracteriza pela concepção de avaliação orientada por objetivos foi marcada pelo incentivo à gestão científica da escola e ao desenvolvimento curricular e institucional por meio de objetivos previamente estabelecidos (SILVA; GOMES, 2018).

Tyler definiu os objetivos educacionais em termos de conduta dos estudantes. Assim, para ele, deveria haver coerência entre a avaliação e os objetivos educacionais, resultado de cuidadoso planejamento curricular. Utilizando-se do método experimental, procurou verificar se os alunos eram capazes de alcançar os objetivos previstos no processo de aprendizagem. Para o autor, ensinar significava mudar padrões de comportamento, e, como consequência, o currículo passou a ser concebido com base na especialização das habilidades esperadas, expressas em objetivos a serem atingidos.

A proposta de Tyler enfatizava a relação professor-aluno quando afirmava a necessidade de que os docentes declarassem os objetivos de aprendizagem aos alunos por meio de diversas práticas curriculares. Nessa perspectiva, evidenciam-se os aspectos da solidariedade, pois o ensino e a aprendizagem não seriam atos isolados, mas uma atividade que envolve um esforço cooperativo, com o envolvimento de distintos agentes educacionais e sociais.

Para esse autor, a educação é um processo que deve almejar a criação de padrões de comportamento relativos aos objetivos educacionais. Nesse contexto, o êxito de um programa educacional só poderia ser verificado por meio da avaliação, quando se concretizam os objetivos propostos. Nesses argumentos, o modelo proposto enfoca a avaliação como ferramenta para julgar o currículo, assim sendo, não foi possível associar avaliação exclusivamente à mensuração. No entanto, Tyler não negava a relevância dos testes e das provas (GUBA; LINCOLN, 2011). Segundo Vianna (2000), essa influência não se restringiu à área do currículo.

A proposta de Tyler passou a ser questionada pelos teóricos sociais a partir dos anos 1960. Os questionamentos pautavam-se no conflito entre os objetivos das ciências sociais e das ciências físicas, com metodologias diferentes. Problematizava-se a possibilidade de

estudar os fenômenos naturais e sociais a partir de uma unidade metodológica. Diversos teóricos do campo da avaliação, nessa época, passaram a criticar o modelo de Tyler na avaliação educacional, entre eles, Cronbach (1963), Scriven (1967) e Stake (1967).

Cronbach (1963) critica a restrição da avaliação à prática da mensuração. Para esse autor, a avaliação deveria oferecer meios que possibilitassem o aprimoramento dos currículos, compreendendo o caráter multidimensional dos resultados da aprendizagem, exigindo da avaliação uma coleta diversificada de informações, a fim de descrever os currículos e programas educacionais.

Para Scriven (1967), a ideia era direcionar o avaliador a determinar o valor (mérito) do objetivo, diferenciando os papéis dos objetivos, para então determinar a eficácia das práticas educacionais. Em sua obra mais relevante, *The countenance of educational evaluation*, Robert Stake (1967) defende a tese de que a avaliação deveria ser exaustiva e voltada à compreensão do todo, rompendo, assim, com seu caráter episódico e pontual (SILVA; GOMES, 2018). Nessa época, a avaliação adquiriu uma nova característica, de tal forma que cabia aos objetivos originar os critérios e normas e, à avaliação, determinar as similaridades e diferenças entre o prometido e o cumprido, conforme Silva e Gomes (2018). O papel essencial da avaliação seria determinar o grau de mudanças comportamentais por meio dos objetivos educacionais traçados em relação ao currículo e ao desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Segundo Fernandes (2009, 2010), o corpo teórico e o prático da avaliação assumem outras características nessa fase. No campo pedagógico, a averiguação apropria-se da ideia da eficiência, o que já vinha adquirindo visibilidade desde os anos 1920, quando o currículo foi vinculado à ideia de eficiência social. Dessa maneira, a avaliação tornou-se um mecanismo para diagnosticar o rendimento e a eficácia da escola, dos processos pedagógicos e administrativos, envolvendo a taxa de sucesso escolar, o tempo na consecução das atividades e a taxa de aprovação nos níveis escolares, entre outros pontos.

Concordamos que houve a partir desse contexto uma evolução na concepção de avaliação, ainda que permanecesse um viés essen-

cialmente técnico, porém não mais restrito ao âmbito do conceito de medida. Passa a ser referida como um processo de aperfeiçoamento contínuo para a reformulação do currículo (SILVA; GOMES, 2018). Inicia-se assim o sentido da *accountability* na avaliação, com o intuito de demonstrar a eficiência e produtividade dos sistemas e unidades educacionais (VIANNA, 2000).

Segundo Afonso (2005), no campo da educação, o emprego do conceito de *accountability* refere-se à prestação de contas e à responsabilização docente, entendido como necessário às políticas de avaliação nos sistemas educacionais. Em síntese, a fase da análise orientada por objetivos caracterizou-se pela descrição do padrão de pontos fortes e fracos referentes aos objetivos estabelecidos, denominada geração dos objetivos (SILVA; GOMES, 2018). O avaliador cumpria a função de descritor, mantendo os aspectos técnicos anteriores a essa função. A mensuração não desaparece, mas se entende que poderia ser mais um dos instrumentos empregados no processo da avaliação.

Em suas proposições, Tyler enfatiza a importância da relação professor-aluno no processo avaliativo e considera que o professor deveria esclarecer aos alunos o que pretendia deles em relação às práticas curriculares em sala de aula. Em vista disso, os alunos seriam motivados a promover comportamentos mais apropriados ao processo de avaliação em conformidade com os objetivos estabelecidos. Para o autor, a educação seria, portanto, um processo capaz de criar ou modificar padrões de conduta nos indivíduos, e a avaliação deveria apresentar uma diversidade instrumental para avaliar múltiplos comportamentos, como conhecimentos, habilidades, modos de pensar, atitudes e interesses, não se concentrando, portanto, em elementos isolados (CARVALHO, 2012).

Observamos que, a partir de 1930, a avaliação ganhou conceitualmente mais complexidade e proximidade com as bases ainda hoje utilizadas no cenário avaliativo. As proposições apresentadas por Tyler na gênese da avaliação educacional contemporânea trouxeram inspirações teóricas e práticas não só para a avaliação do ensino-aprendizagem, como também para todas as instâncias da instrução escolar.

Avaliação baseada em juízo de valor

Esse período desenvolveu-se entre os fins dos anos 1950 e o início dos anos 1960, denominada de “era do realismo” ou “era do desenvolvimento”. De maneira geral, nessa fase buscou-se empreender esforços para que as avaliações permitissem formular juízos de valor quanto aos seus respectivos objetos. Essa fase passou a ser conhecida como a do revigoramento das práticas avaliativas, tanto no campo da avaliação quanto no cenário mais amplo da educação nos Estados Unidos. A avaliação ampliou seus horizontes e adquiriu sofisticação do ponto de vista teórico (SILVA; GOMES, 2018).

No cenário mais amplo, o ano de 1957 foi muito importante para a corrida espacial, pois se iniciava a era pós-Sputnik.⁶ O avanço soviético na corrida espacial suscitou sucessivas e massivas críticas ao sistema educacional norte-americano, que impulsionaram o revigoramento das práticas avaliativas ancoradas em novas abordagens. Nesse cenário, a avaliação orientada por objetivos não se mostrou apropriada, pois parte dos avaliadores passou a questionar e rever a concepção de avaliação nesses moldes (SILVA; GOMES, 2018). Esse foi um período de cautela para o campo da avaliação, pois os avaliadores não adotaram nenhuma estratégia avaliativa enquanto não tivessem segurança do que estavam avaliando (GUBA; LINCOLN, 2011).

Essa mudança no campo da avaliação e nas práticas avaliativas ganhou notoriedade e visibilidade no governo norte-americano, o que possibilitou condições para a ação estatal no setor educacional por meio das políticas de avaliação. Desta feita, a avaliação passou a ser um conteúdo concreto e simbólico de decisões políticas, ou seja,

⁶ A era pós-Sputnik colocou em movimento uma demanda pela procura de um método diferente de ensinar. Não bastava só o ensino da ciência pela ciência, de conteúdos formatados e memorizados, sem envolver um sentido prático, uma relação entre os fatos ensinados, a história desses mesmos fatos e a sua aplicabilidade, tal como acontecia no início dos anos 50. Agora os alunos estavam menos motivados pelas ciências e pela matemática e, para entusiasamá-los com estas temáticas, os professores teriam de selecionar temas que fizessem mais sentido, que envolvessem “problemas” do dia a dia (BYBEE, 1998).

tanto do monopólio de atores estatais quanto de organizações privadas, organizações não governamentais e organismos multilaterais, disseminando essas abordagens a partir dos Estados Unidos para o restante do mundo. No contexto norte-americano, a avaliação passou a ser parte obrigatória da educação e dos programas federais (SILVA; GOMES, 2018).

Segundo House (2000), as escolas passaram a ser responsabilizadas pelos baixos rendimentos dos alunos, ao tempo em que apareceram diversas críticas em torno da eficácia e eficiência do financiamento público no campo educacional, exigindo-se transparência e prestação de contas dos educadores aos usuários do sistema educacional.

Ao diagnosticar as novas demandas impostas às políticas educacionais e à ação estatal no campo educacional, tais como a organização dos estudantes, a regulação administrativa e a melhoria dos cursos, o campo da avaliação educacional passou a reconhecer não apenas os objetivos, mas, sobretudo, as funções dos diagnósticos das práticas avaliativas para as tomadas de decisão. Dessa forma, relegou ao segundo plano o alcance dos objetivos, em virtude da necessidade de introduzir, também, alterações no processo, e não apenas no produto educacional; **o juízo de valor passou a distinguir o processo do produto.**

Como consequência, no âmbito escolar, as avaliações não apenas avaliavam os alunos, mas também as escolas, os professores, os conteúdos, as metodologias e as estratégias de ensino-aprendizagem, superando a tese dos objetivos como elemento organizador da avaliação, com a introdução da noção das tomadas de decisão, a qual implicaria o desenvolvimento do campo da avaliação educacional. Dessa maneira, conforme Guba e Lincoln (2011 *apud* SILVA; GOMES, 2018, p. 365),

[...] concepção de avaliação como juízo de valor rompe com o paradigma positivista caracterizado pelo quantitativismo; orientado ao resultado; de realidade estável, dedutível, inferencial e hipotética; busca dos fatos ou causas dos fenômenos sociais –, passando-se a utilizar,

gradativamente, também, os enfoques naturalistas – de observação naturalista e sem controle, orientada ao processo; descritivo e indutivo; métodos qualitativos. No caso, a avaliação passou a assumir e integrar contribuições da sociologia, da antropologia e da psicologia social, permitindo-lhe ultrapassar os limites da perspectiva behaviorista e lograr o desenvolvimento de conceitos importantes até hoje presentes no campo da avaliação educacional e, conseqüentemente, nas políticas educacionais de avaliação, tais como “avaliação somativa”, “avaliação formativa” e “avaliação global”, entre outros.

Cronbach (1963) destacou-se entre os adeptos da concepção da avaliação como “juízo de valor”. Segundo Vianna (2000), Cronbach adquiriu notoriedade com a publicação de seu artigo “Course improvement through evaluation”, em 1963. Não pretendeu propor um modelo avaliativo, contudo suas ideias foram essenciais para a área de avaliação educacional e decisivas na construção teórica da avaliação de Scriven e Stake.

As reflexões de Cronbach repercutiram amplamente na prática da averiguação ao abordar, sobretudo, quatro pontos: a associação entre avaliação e processo de tomada de decisão; os diferentes papéis da investigação educacional; o desempenho do estudante como critério de avaliação de cursos; e técnicas de medidas à disposição do avaliador educacional.

Silva e Gomes (2018) observam que Cronbach discutiu aspectos importantes da avaliação, tais como a associação entre a avaliação e o processo de tomada de decisão, o desempenho do estudante como critério para avaliação de cursos, a disposição de técnicas de medida à disposição do avaliador educacional e os diferentes papéis da avaliação educacional, elementos essenciais nas políticas de avaliação na atualidade. Cronbach foi um dos primeiros teóricos a defender que a avaliação tem função política, porque, para ele, as reações aos dados coletados da avaliação têm motivação política.

Nesses termos, a avaliação, segundo Cronbach (1963), deve ser entendida como uma entidade diversificada, que exige a tomada de três tipos de decisões e o uso de uma grande variedade de informações. Sobre os tipos de decisões, Cronbach aponta:

- a) Determinar se os métodos de ensino e o material instrucional utilizados no desenvolvimento de um programa são realmente eficientes;
- b) Realizar o diagnóstico das demandas dos alunos associando-as ao planejamento da instrução; e
- c) Julgar a eficiência do sistema de ensino e dos docentes (VIANNA, 2000).

Dadas essas informações, ponderamos que é necessário observar o desenvolvimento das ações pedagógicas em sala de aula em favor de uma avaliação que favoreça uma aprendizagem significativa. Portanto, a avaliação necessita considerar aspectos do meio educacional em que se desenvolve, evitando, assim, a imposição de modelos nem sempre ajustáveis aos vários aspectos do sistema, ainda que bem estruturados sob o ponto de vista teórico. A avaliação entendida dessa forma favorece a criação de conhecimentos sobre a natureza das capacidades que constituem os objetivos educacionais (PARREIRA; SILVA, 2015).

A partir dessas reflexões, nosso entendimento é de que Cronbach (1963) advogava a flexibilidade no planejamento das avaliações para atender à multiplicidade de interesses. A avaliação, nessa perspectiva, constitui-se numa espécie de caminho para eliminar complexos mecanismos e proporcionar decisões sobre ações. Por isso, a avaliação deve elucidar questões, diminuir dúvidas e possibilitar ações que resultem da compreensão do objeto avaliado (GUBA; LINCOLN, 2011).

Com Stake, a avaliação ganhou novos propósitos com a formulação de um modelo racional de avaliação, descrevendo todas as etapas que um avaliador deveria executar para julgar os resultados obtidos. Em seu modelo de averiguação, aproximou-se da linha de Tyler. Seu diferencial, no entanto, foi considerar as divergências entre o observado e o esperado nos “antecedentes” e “transações”, e ainda fornecer bases para elaborar hipóteses sobre as causas e falhas nos resultados finais (ESCUADERO, 2003).

Segundo Depresbiteris (1989), antecedentes são todas as condições anteriores ao programa relacionadas aos resultados, como interesses, recursos e experiências; transações são as atividades realizadas para o alcance dos objetivos; e resultados são os produtos das aprendizagens, como as habilidades, as atitudes etc. Por sua vez, a congruência existe quando não há discrepância entre antecedentes, transações e resultados pretendidos e observados (LEIMIG, 2012).

As ideias de Stake deram origem à avaliação responsiva e proporcionaram o aparecimento da avaliação naturalista, em virtude de dois atos indissociáveis na avaliação: a descrição contextualizada e o julgamento de valor. A avaliação responsiva, na perspectiva de Stake, volta-se para as atividades de implementação do objeto da avaliação em detrimento de seus objetivos. Nesse caso, associa-se à necessidade de informações propostas por diferentes atores envolvidos, e distintas perspectivas de valor são apresentadas no relatório desse modelo avaliativo, pois a questão central é avaliar como as coisas funcionam (FERNANDES, 2010).

Em relação à avaliação naturalista, Stake (1967 *apud* FERNANDES, 2010) atribuiu-lhe um significado amplo, pois nela os sujeitos são observados na sua atividade habitual, em seu hábitat, e as observações são apresentadas numa linguagem não técnica, empregando o vocabulário dos sujeitos. Para ele, o avaliador naturalista deve relatar, na linguagem cotidiana, suas observações sobre os sujeitos no contexto natural de suas atividades.

Sua posição gerou diversas críticas, entre elas, a de que esse tipo de abordagem poderia comprometer o prestígio da teoria das medidas e as tecnologias de análise estatística (HOUSE, 2000). Dessa maneira, esse modelo de avaliação apresenta como característica o aspecto interpretativo, pela ênfase nos significados das relações humanas a partir de distintos pontos de vista: o experiencial, por compreender que a realidade é uma obra humana, e o situacional, por estar direcionado aos objetos e às atividades em contextos únicos.

Para Stake (1967 *apud* FERNANDES, 2010), a avaliação concebida como juízo de valor assume outra dimensão, superando sua característica essencialmente descritiva do currículo, amparada na tradição psicométrica. Em *The countenance of educational evaluation*, Stake (1967) realizou importante avanço no tratamento da questão da avaliação educacional desde Tyler. Stake teve papel fundamental na teorização da averiguação, em especial na metodologia do estudo de caso, contribuindo de forma original para o entendimento da avaliação qualitativa, desencadeando, em contrapartida, a problematização em torno da avaliação institucional. Ressaltou que os atores envolvidos no processo educacional, independentemente de suas posições, acreditam na educação, porém valorizam a avaliação de diferentes maneiras.

Nessa perspectiva, o plano central na avaliação responsiva é a observação para coleta e registro dos dados. A centralidade da observação no modelo responsivo de Stake ocasionou variadas críticas em decorrência de não reconhecer a observação como método e, por isso mesmo, de não oferecer uma segurança razoável às propostas de avaliação. Para essa questão, Stake (1967 *apud* SILVA; GOMES, 2018, p. 370) argumenta:

O valor de um objeto de avaliação não pode estar restrito à mensuração da eficiência dos processos e ao alcance dos resultados de suas metas, critérios e objetivos. O juízo de valor deveria fundamentar-se, também, nos aspectos da qualificação, tratando de avaliar os resultados independentemente das metas, critérios e objetivos preestabelecidos, voltando suas atenções para os impactos dos objetos educacionais nas pessoas.

Motivado na defesa de seu modelo, Stake defendia a multiplicidade de instrumentos de avaliação, da observação sistemática ao uso de entrevistas. Esse debate propiciou, juntamente com as questões levantadas por Scriven (1967) e Cronbach (1963), a abundância de um conjunto de novos modelos de avaliação. Em síntese, o apelo para introduzir o juízo de valor no procedimento das avaliações foi o marco dessa fase. O avaliador assume o papel de julgador, tentando

manter suas funções técnicas e descritivas do currículo das fases anteriores. Reconhecemos que era necessário considerar também os próprios objetivos como algo problemático, os quais, tanto quanto o desempenho, deveriam ser submetidos à análise.

Entendemos que a avaliação, em seus procedimentos, se complexifica bastante ao adotarmos as ideias de Stake. Para ele, é fundamental que o avaliador tenha o maior número possível de dados diferenciados sobre a experiência que os alunos têm em relação a um programa proposto. Para isso é necessário que sejam adotados procedimentos que determinem o impacto do programa nos alunos, que os alunos sejam submetidos a uma avaliação aprofundada; é preciso, também, que os pais e outras pessoas sejam ouvidos para colaborar na compreensão das informações obtidas. Essa quantidade de informações requeridas pode acarretar uma superficialidade na coleta e análise dos dados, o que desvirtuaria a proposta de avaliação.

Na tentativa de superar essa limitação, Stake (1983 *apud* VIANNA, 2000) defendeu que haja objetividade no trabalho do avaliador com base em procedimentos científicos, que as matrizes da descrição e do julgamento possam ser aplicadas em sala de aula e que os resultados da avaliação devam ser tornados públicos. A grande contribuição de Stake para a avaliação educacional foi, sem dúvida, o modelo de avaliação responsiva/sensível, o qual entende que a avaliação orienta mais para as atividades de um programa do que para suas intenções (DEPRESBITERIS, 1989).

Ancorado nas preposições de Cronbach, em 1967, Scriven defendeu que a avaliação desempenha muitos papéis, mas que possuía apenas um objetivo, o de determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado. Sua maior contribuição foi o fato de diferenciar papéis (*roles*) e objetivos (*goals*) no contexto educacional, sistematizando dois tipos de avaliação: a somativa, realizada ao final do processo educativo; e a formativa, executada durante esse processo – estas serão abordadas mais adiante (PARREIRA; SILVA, 2015).

Scriven (1967 *apud* SILVA; GOMES, 2018) observou que a avaliação desempenhava vários papéis, mas deveria ter um único ob-

jetivo: determinar o mérito ou o valor do que é avaliado. Dessa forma, **a diferenciação entre “papéis” e “objetivos” foi uma importante contribuição de seu trabalho para a teorização da avaliação.** Tal esforço teórico procurou identificar as expectativas sociais estruturadas em relação às quais os indivíduos deveriam orientar-se dentro e fora da escola. Também demonstrou que a avaliação formativa deve ocorrer ao longo do desenvolvimento de um programa ou projeto educacional, para compreender e proporcionar informações úteis aos responsáveis pela implementação do objeto da avaliação.

Assim, demonstrou a necessidade de a avaliação formativa relacionar-se diretamente à decisão de desenvolver um programa ou à sua modificação/revisão. No tocante à avaliação somativa, associa-se à decisão de continuar, alterar ou encerrar um projeto, produto ou programa, proporcionando aos seus futuros beneficiários elementos para julgar sua importância, seu valor e seu mérito.

Mesmo com papéis distintos, os dois tipos de avaliação são relevantes para determinar o mérito ou valor em relação ao objeto educacional avaliado. Para Scriven (1967 *apud* SILVA; GOMES, 2018), a dificuldade da avaliação relaciona-se às inquietações de ordem metodológica decorrentes das múltiplas abordagens e diferentes posicionamentos. É importante destacar que não existe, na realidade, um conjunto de regras e procedimentos para a materialização das avaliações formativa e somativa. O autor ainda ressalta a importância de os dois tipos de avaliação serem realizados em conjunto, pois a falta ou supervalorização de uma delas torna o desenvolvimento de um programa, projeto ou material incompleto.

Conforme Depresbiteris (1989, p. 21), a visão de Scriven é de que a “[...] avaliação é a determinação sistemática e objetiva do mérito ou valor de alguma coisa”. Ela possui uma ênfase no aspecto comparativo e é dividida em duas etapas: a) julgamento dos instrumentos de coleta de dados, da atribuição de pesos aos objetivos e da seleção de critérios e padrões; e b) julgamento do valor ou mérito de um programa educacional, com base na coleta sistemática de dados

de desempenho, na combinação desses dados com um conjunto de metas valoradas e na análise dessa informação.

Scriven (1967 *apud* DEPRESBITERIS, 1989) entendeu a avaliação como o **processo** de determinar mérito, valor ou significado e, mais que uma avaliação, como produto desse processo e não um simples acontecimento. A partir desse entendimento, o autor estabeleceu quatro passos para a consecução desse processo:

- a) Estabelecer critérios de mérito: “[...] os critérios são princípios que servirão de base para o julgamento da qualidade dos desempenhos, compreendidos não apenas como execução de uma tarefa, mas como mobilização de uma série de atributos que para ela convergem” (DEPRESBITERIS, 2007, p. 37);
- b) Construir padrões de comparação: definir padrões de desempenho de nível adequado, com os quais o desempenho real possa ser comparado;
- c) Medir o desempenho e compará-lo com os padrões: trata-se novamente de criar indicadores válidos que permitam observar e medir com precisão o comportamento a avaliar; e
- d) Integrar os dados num juízo sobre o mérito ou valor: estabelecer um juízo de valor com base na comparação dos dados de que se dispõe é essencialmente uma tomada de decisão (PARREIRA; SILVA, 2015).

Claramente, esse processo de quatro passos encontra-se no cerne de todos os tipos de avaliação e constitui o seu eixo central característico. A proposta de Scriven defendia que a avaliação tem como objetivo apreciar o valor ou julgar, daí que se origina a importância que atribuiu ao julgamento de valor ou mérito. Não bastava apenas acompanhar ou verificar se os objetivos delineados foram realmente alcançados. Para o autor, fazia-se necessário também avaliar se os objetivos traçados condizem com os interesses relevantes da educação. Neste aspecto, Scriven se distanciou da avaliação de mensuração.

Na esteira da abundância de um conjunto de novos modelos, no final da década de 1960, Stufflebeam e seus colaboradores propõem o modelo de avaliação CIPP, baseado nas dimensões:

- a) Contexto: avalia as necessidades, problemas e oportunidades como base para a definição de metas e prioridades e julga o significado dos resultados;

- b) Insumos: avalia abordagens alternativas visando a atender às necessidades e funcionando como meio para o planejamento dos programas e alocação de recursos;
- c) Processo: avalia a implementação dos planos que orientam as atividades e posteriormente ajudam a explicar os resultados; e
- d) Produto: destina-se a identificar resultados pretendidos e os não intencionais, sendo que ambos ajudam a manter o processo no caminho desejado e a determinar a eficácia (STUFFLEBEAM, 2003).

O modelo CIPP pretendia também desafiar os avaliadores a desenvolverem um processo de meta-avaliação, colocando métodos, análises e tomadas de decisão no centro de um processo crítico de reflexão e avaliação. A meta-avaliação devia assumir uma perspectiva formativa e somativa. Para Stufflebeam (2003), a avaliação é um processo de planejamento, obtenção, fornecimento e aplicação de informação descritiva e crítica acerca do mérito e valor dos objetivos, implementação e resultados, de forma a guiar a melhoria das decisões, fornecer relatos e contribuir para uma melhor compreensão dos fenômenos envolvidos.

O argumento central para a necessidade de uma meta-avaliação é a noção de reciprocidade. Se os avaliadores esperam ver o trabalho de outros avaliados, devem, igualmente, disponibilizar os seus planos, processos e registros para um processo de meta-avaliação confiável (GOMES, 2015). O modelo de avaliação de Stufflebeam representou uma alternativa para as ideias sobre avaliação que existiam àquela época, que, no geral, tinham como característica a orientação por objetivos, o uso de instrumentos de medida e o emprego de um *design* experimental.

Apesar de ter experimentado pouca repercussão no Brasil, o modelo estruturado por Stufflebeam influenciou especialistas de diferentes países e serviu de salto qualitativo para a compreensão e prática avaliativa de programas e materiais educativos. Como os demais teóricos de avaliação educacional da época, Stufflebeam percebia falhas no modelo de Tyler. Na experiência vivida pelo autor nas escolas públicas em Columbus, nas quais os estudantes representavam um grupo muito heterogêneo, os testes não se aplicavam ao

nível nem à linguagem dos alunos com maiores dificuldades de aprendizado (LEIMIG, 2012).

A avaliação nessa época, segundo Leimig (2012), não favorecia o aprendizado, pois seus resultados eram divulgados somente no final do processo, impossibilitando uma intervenção no decorrer dessa atividade. Para favorecer o aprendizado, as averiguações precisavam disponibilizar informações capazes de promover o aumento da compreensão dos fenômenos investigados e, acima de tudo, estar direcionadas para a melhoria e não somente ter foco nos resultados. Nessa perspectiva, os resultados deveriam disponibilizar informações com o intuito de favorecer uma tomada de decisão que mais se aproxime dos objetivos propostos.

É certo que, para cada tipo de decisão a ser elaborada, se faz necessário um tipo de avaliação correspondente. Essa análise do contexto está relacionada com o planejamento das decisões. Seu objetivo é identificar as virtudes e os defeitos do dado avaliado e proporcionar um guia para o seu aperfeiçoamento. Esse tipo de avaliação também busca averiguar se as metas e as prioridades existentes estão em consonância com as necessidades as quais estão destinadas a suprir. A avaliação do contexto, desta feita, possibilita contribuir para a tomada de decisão concernente ao meio e ainda analisar o inter-relacionamento de todas as partes envolvidas, assim, ela se coloca como um caminho para ajudar grupos e indivíduos a estabelecerem prioridades na busca pelo aperfeiçoamento dos programas.

Outro tipo de avaliação proposta por Stufflebeam (2003) é a dos insumos, cuja principal orientação é ajudar a prescrever um programa capaz de realizar as mudanças necessárias. Ela tem por foco a estruturação das decisões e, para isso, faz um balanço da relação custo-benefício de um programa e fornece uma visão de como utilizar os recursos disponíveis para que seja possível alcançar os objetivos de um dado programa. É através da avaliação dos insumos, ou do *input*, que podem ser elaboradas as estratégias alternativas de aperfeiçoamento ao mesmo tempo que se evitam inovações dispendiosas com poucas chances de efetivação (GOMES, 2015).

Na avaliação dos insumos, Vianna (2000) observa que Stufflebeam utiliza a mesma metodologia da construção da avaliação do contexto. Essa metodologia refere-se aos questionamentos essenciais numa avaliação dessa natureza, senão vejamos:

- a) A estratégia do projeto possibilita uma resposta lógica a um conjunto de objetivos específicos?
- b) Uma determinada estratégia obedece a todos os requisitos legais?
- c) Quais as estratégias já existentes e potencialmente importantes para realizar os objetivos pré-determinados?
- d) Quais os procedimentos específicos e o tempo (cronograma) necessários para implementar uma certa estratégia?
- e) Quais as características operacionais e os efeitos das diferentes estratégias que estão sendo consideradas? (STUFFLEBEAM, 2003).

Nessa proposta avaliativa, o objetivo é apontar e valorar os métodos aplicáveis, explicar e esmiuçar o método escolhido e identificar as barreiras que limitam sua implementação.

Quanto à avaliação de processos, ela acompanha a implementação de decisões. Seu objetivo central consiste em municiar os responsáveis pelos programas com informações periódicas e contínuas ao longo de todo o projeto e em todas as suas fases a fim de que as deficiências sejam detectadas para a devida correção. Por sua vez, a avaliação do processo busca saber: a) se o cronograma está sendo devidamente seguido; b) se há necessidade de treinamento ou re-treinamento dos envolvidos antes do término de uma dada fase do projeto; c) se o material e as instalações estão sendo utilizados na forma devida; e d) se existem obstáculos a serem vencidos, os quais devem ser especificados (STUFFLEBEAM, 2003).

Vimos que a avaliação proposta por Stufflebeam se distancia do modelo avaliativo de Tyler, ao valorizar o processo em detrimento dos objetivos, pois, de acordo com o autor, a avaliação do processo permitia o aprimoramento de programas avaliativos presentes e futuros devido ao registro das informações utilizáveis para análises posteriores.

Por fim, o modelo CIPP apresenta a avaliação do produto como aquela que objetiva medir e interpretar os resultados não apenas ao

término do programa, mas também em momentos pré-definidos, e não apenas analisando-o em si mesmo, mas também comparando-o com outros. Stufflebeam e Shinkfield (1987) concebiam a avaliação como um processo sistemático e contínuo que procurava definir as questões a serem respondidas, colher as informações que responderiam a essas questões e prover os responsáveis pela tomada de decisão com as informações necessárias.

O modelo de avaliação de Stufflebeam se distinguiu dos modelos de seus contemporâneos Stake e Scriven, mas também sofreu a influência destes. É importante frisar que, para Stufflebeam, a tomada de decisão era ponto central de seu modelo e, por ter uma orientação processual e não pontual, sinalizava o caráter formativo que ele compreendia pelo termo. Não obstante, o modelo proposto também contava com uma orientação somativa. O modelo de Stufflebeam mostrou-se aplicável não somente para a tomada de decisão, mas também para outra função a qual ele chamou de responsividade, termo originário da língua inglesa que significa estar pronto a dar respostas e a atender a algum pedido. Como vimos, todo o modelo CIPP é estruturado com o intuito de responder questionamentos e, a partir de suas respostas, munir o avaliador com informações relevantes para a tomada de decisão. Isto é, não é um modelo essencialmente prescritivo, impositivo, pois se utiliza de informações *a priori* para conceber a avaliação.

Avaliação orientada à negociação

A concepção da negociação iniciou-se sob a marca da ruptura epistemológica com os períodos precedentes, a partir de uma teorização mais consistente, delineando um momento importante da avaliação, que coincide com sua profissionalização.

A partir da década de 1970, a avaliação passa a ser, mais do que antes, uma área de inúmeras práticas, adensando sua relevância acadêmica e política como objeto de estudo, ao tempo em que o Estado

passa a ampliar seu braço avaliativo no campo das políticas públicas de educação. Os avanços teóricos permitiram o amadurecimento do conceito de meta-avaliação, o aumento da qualificação dos avaliadores e o deslocamento do foco das avaliações dos objetivos para a tomada de decisão, além de promoverem maior articulação entre partidários dos métodos quantitativos e qualitativos. O elemento mais proeminente desse período foi a superação do sentido restrito da descrição e diagnóstico da avaliação, embora se mantendo a tradição positivista (GUBA; LINCOLN, 2011).

A manutenção dessa tradição caracteriza parte dos avanços e persistências no campo da avaliação educacional. A sofisticação de suas ferramentas, a intensificação de suas atividades e o fortalecimento de sua dimensão política consolidaram-se. Porém, a tradição dos exames de aprendizagem persiste até os dias atuais, embora ressignificada a partir de distintas concepções de avaliação, sob a ação de governos, agências estatais e organismos internacionais, suscitando uma série de debates sobre a eficácia e o alcance das avaliações estandardizadas (AFONSO, 2005; FERNANDES, 2009).

A avaliação logrou ampliar seu âmbito de atuação e dimensão semântica devido às complexidades sociais. Dessa forma, a averiguação passa a ser reconhecida como atividade política e de sentido ético, incorporando a “negociação” como um de seus valores e procedimentos centrais, revelando a necessidade da promoção de valores democráticos (HOUSE, 2000). Nessa fase, amparando-se no desenvolvimento dos estudos e ideias então produzidos pelas ciências sociais, orientados pela fenomenologia social, hermenêutica, interacionismo simbólico, etnometodologia, ocorreu uma mudança paradigmática que passou a questionar os pressupostos teórico-metodológicos da avaliação tecnológica e objetivista (SILVA, 2015).

Compreendemos que a avaliação não se limitaria ao aspecto técnico da mensuração ou investigação, que não é um processo científico de obtenção neutra de dados. Passamos a reconhecer as dimensões humana, política, social e cultural que a avaliação necessariamente carrega em suas práticas, nesse sentido, a avaliação é

um processo de ensino-aprendizagem bidirecional, no qual tanto o avaliador como o avaliado se envolvem intensamente e se desenvolvem (GUBA; LINCOLN, 2011). Os modelos de avaliação da fase da negociação fundamentam-se no modelo responsivo desenvolvido por Stake (1967). Nas décadas seguintes, esse modelo permitiu à avaliação assumir distintas perspectivas paradigmáticas, a exemplo do paradigma construtivista e participativo, além de manter a tradição do paradigma racionalista, ancorado no positivismo.

Nesse contexto, em ambos os casos, ressignificou-se o conceito de “participação” e se consideraram, como aspecto fundamental, as informações fornecidas pelos grupos de interesse nas avaliações. Segundo Guba e Lincoln (2011), o campo da avaliação passa a considerar os atores envolvidos nos processos avaliativos, seus valores e suas construções, reconhece a ideia de que todos os grupos de interesse por uma avaliação devem apresentar suas demandas, independentemente do sistema de valores que adotam. Nessa linha de argumentação, “[...] os modelos de avaliação podem ser adaptados de várias maneiras para conceder aos grupos de interesse exercício de poder ou privá-los deles” (GUBA; LINCOLN, 2011 p. 264).

Dessa forma, buscamos entender, também, o envolvimento seletivo dos interessados no projeto e na implementação da avaliação. Os interessados podem ser privados de poder no tocante à disseminação dos resultados das avaliações, uma vez que conhecimento é poder. Guba e Lincoln (2011) defendem a tese de que, na concepção de avaliação como negociação, o avaliador assume uma nova postura em relação às três primeiras fases da avaliação.

Tomando como princípio da negociação o respeito aos diferentes conjuntos de valores, o avaliador passa a ter o papel de “orquestrador do processo de negociação”, bem diferente do papel de técnico que coleta informações. Nesse cenário, os anos 1980 foram marcados por uma série de embates entre paradigmas, no entanto, ao final, logrou êxito a tese da “harmonização paradigmática” baseada na tese da **coexistência de abordagens**, fundada em fatos empíricos. Por essa razão, foram incorporadas à avaliação novas noções

derivadas de outros campos disciplinares, o que aprofundou seu sentido e tornou mais complexa sua conceituação (SILVA; GOMES, 2018).

Nos anos 1990, fomentou-se, mais do que nunca, uma avaliação globalizada, integradora e formativa, aprofundando o sentido holístico. Segundo Silva (2015), é possível reconhecer que o desenvolvimento da concepção de avaliação como negociação no campo da avaliação educacional, é uma tendência que acompanha a ampliação da complexidade dos regimes de regulação, burocrático-profissional e pós-burocrática. É possível compreender a regulação burocrático-profissional como uma aliança entre Estado e os profissionais da educação; já o modelo regulatório pós-burocrático está disposto em torno de dois eixos: o do “quase-mercado” e o do “Estado avaliador”.

Esses eixos baseiam-se em modelos de governança mais abertos, que abarcam distintas dimensões, compartilham traços que os opõem ao regime burocrático-profissional. No quase-mercado, o Estado não se retira do campo educacional, continua com o desígnio de deliberar as finalidades e o currículo do sistema educacional. No caso do Estado avaliador, conjectura-se do mesmo modo para que as finalidades e os programas do sistema de ensino sejam deliberados de forma centralizada e para que as unidades educacionais adquiram certa autonomia de gestão pedagógica e financeira (MULLER; SUREL, 2002).

A concepção de “negociação” abraça, preferencialmente, a racionalidade incremental, pois se ampara no desenvolvimento de práticas avaliativas com a lógica de interesses e da decisão baseada no acordo. Todavia, esse aspecto relacionado aos variados modelos de tomada de decisão indica tensões no desenvolvimento das práticas avaliativas, especialmente no desenho que os modelos de avaliação assumem nos processos de implementação.

Fernandes (2009) e Guba e Lincoln (2011) alertam para o fato de que a concepção de avaliação como negociação não está isenta de limitações, portanto é passível de revisões de seus pressupostos, conceitos e métodos ou mesmo de esgotamento.

Avaliação para o empoderamento

A vertente dessa abordagem direciona a avaliação para um processo de emancipação e empoderamento do indivíduo e parte da ideia de que a educação e a avaliação devem contribuir para a construção da emancipação individual e para uma consciência coletiva como importantes subsídios para a superação da dependência social e dominação política, isto é, para estabelecer a liberdade de decidir e controlar o seu próprio destino. Para Saul (1995), a avaliação direcionada para uma ação emancipatória objetiva iluminar o caminho da transformação, bem como beneficiar os envolvidos no sentido de torná-los autodeterminados.

Do ponto de vista metodológico, a avaliação emancipatória se organiza inicialmente por um momento preparatório, seguido de três outros principais: **a descrição da realidade, a análise e crítica da realidade e a criação coletiva**. O momento preparatório é realizado por entrevistas individuais e encontros em grupo e tem a função de verificar o interesse dos avaliados, que, na avaliação emancipatória, também são avaliadores. Com relação aos três momentos da análise, no primeiro, descreve-se o programa sendo avaliado, seu histórico, objetivos e características. No segundo, destacam-se os pontos críticos e suas prioridades. O último é a criação coletiva, isto é, resulta em um plano de ação para transformar a realidade (PINHEIRO, 2012).

Também defendendo uma avaliação que contribua para o empoderamento, Fetterman (1995) prevê o uso de conceitos e técnicas de avaliação já conhecidas, mas com o objetivo de promover a autonomia. Contrapondo-se à avaliação tradicional, particularmente ao conceito de avaliação de Scriven, o autor afirma que o objetivo da avaliação não é atribuir mérito e valor, mas sim ser parte de um processo em andamento de melhoria de programas.

A avaliação para empoderamento é, então, apresentada como um tipo particular de autoanálise. Na percepção de Fetterman, sua metodologia pode ser aplicada na análise de indivíduos, organizações

ou comunidades e define o objetivo principal da atividade: ajudar pessoas a ajudarem a si mesmas e a melhorarem seus programas, utilizando uma forma de autoavaliação e reflexão (FETTERMAN, 1995).

Assim como a proposta de Saul, Fetterman defende que a avaliação é necessariamente uma atividade colaborativa e destaca que o avaliador não tem a capacidade de dar poder a outras pessoas, são elas que devem empoderar a si mesmas. No que diz respeito ao desenvolvimento de modelos de avaliação, as opiniões dividem-se: há defensores da integração de modelos e defensores da sua proliferação e expansão (FERNANDES, 2007). Independentemente das opções tomadas, importa salientar que os modelos de avaliação não fornecem receitas prontas, são apenas formas de enquadramento que organizam a atividade avaliativa (CARVALHO; PORTUGAL, 2016).

Diante das abordagens avaliativas apresentadas, entendemos que avaliar é qualificar a informação obtida e estabelecer relações com o objetivo de avançar na conquista da aprendizagem, o que, portanto, amplia seu campo de atuação sem perder de vista os múltiplos e complexos interesses coerentes com seu momento histórico. O entendimento também se dá no sentido de que a evolução da avaliação ocorreu em virtude das transformações sociais e econômicas e das mudanças nas formas de qualificar as informações dentro de um contexto que considere as especificidades e diversidades no alcance do conhecimento.

Houve, como vimos, um esforço significativo para superar o caráter de mensuração da avaliação e atribuir-lhe uma valorização científica e humana. Essas duas dimensões associadas definem os caminhos evolutivos da análise educacional no sentido de que a avaliação não está dissociada do contexto histórico, político e social em que ela se concretiza, pois se configura como um processo constante de construção e reconstrução. Esse processo requer, também, “[...] um questionamento contínuo sobre a visão de homem, de mundo e de sociedade que se quer e deseja construir” (BRANDALISE, 2010, p. 60).

Nessa direção, Hadji (2001), ao mencionar um balanço dos saberes produzidos pelas pesquisas sobre como a avaliação se apre-

senta na realidade concreta das práticas, assinala que existem três fatos que indicam ideias cientificamente estabelecidas sobre a avaliação: essa atividade é sempre algo diferente de uma pura e simples medida científica; o ato é de confronto, de correlação; avaliação em grande medida é fruto de negociações.

Dadas as informações mencionadas, ponderamos que a avaliação é uma matéria dependente das considerações de seus propósitos, das audiências, da dimensão, da fundamentação teórica utilizada, das aspirações, da sua organização e prática, dos recursos, do controle das informações, das evidências relevantes, dos métodos de coleta de dados, da emissão aproximada das análises e interpretações e dos modos de comunicar seus resultados (SOMERA, 2008).

Segundo Vianna (2000), a avaliação nunca é um todo acabado, mas uma das diferentes possibilidades de analisar e explicar fenômenos, estabelecer prováveis consequências, discutir elementos e tomar decisões. Os processos de avaliação, pondera o autor, são temperados com valores humanos, perspectivas tecnocráticas e burocráticas, os quais constroem ou refinam os processos de julgamento público e individual sobre algo específico. Ponderamos que a avaliação, apesar de ainda existir como um instrumento de mensuração e notas, está se fortalecendo como elemento formador da qualidade do ensino-aprendizagem. A avaliação é um processo. Nesta afirmativa nos juntamos a Stufflebeam.



Abordagens avaliativas do ensino-aprendizagem

P

ara a construção do modelo integrativo de avaliação do ensino-aprendizagem, elegemos como marco referencial as concepções de Luckesi (2000, 2002, 2003, 2011, 2018), Hoffmann (1996, 2000, 2007, 2008, 2009) e Perrenoud (1998, 1999, 2000, 2002). Entendemos que as abordagens avaliativas dos referidos autores se complementam na medida em que trazem uma versão de avaliação mais flexível e inclusiva, no entanto sem perder o seu rigor teórico, o que em muito favorece a associação com outras metodologias.

Iniciamos as discussões com um dos maiores estudiosos da temática no Brasil, Cipriano Carlos Luckesi. A justificativa para essa hierarquia intencional, pautamos na avaliação escolar abordada pelo autor, visto que sua preocupação começa já nos primeiros anos da educação escolar, com reflexos em outras práticas avaliativas, dado o seu caráter diagnóstico. Continuando o percurso nacional, trazemos as contribuições de Jussara Maria Lerch Hoffmann para uma avaliação mediadora que, segundo a autora, surgiu em oposição à avaliação classificatória. No âmbito internacional, elegemos as reflexões de Philippe Perrenoud com a avaliação formativa. A expectativa é formar um conjunto de indicadores que fomentem a elaboração de um modelo de avaliação do ensino-aprendizagem.

No Quadro 3, elaboramos uma síntese das principais contribuições dos autores mencionados para a avaliação do ensino-aprendizagem.

Quadro 3 – Síntese dos teóricos da avaliação do ensino-aprendizagem

TIPOS	OBJETIVO	PAPEL DA ESCOLA	NATUREZA DA AVALIAÇÃO	PROFESSOR X ALUNO	APRENDIZAGEM	MANIFESTAÇÕES
Formativa	Construir aprendizagens e desenvolver competências com enfoque na motivação, na regulação, na orientação.	Integrar os processos de ensino, aprendizagem e avaliação com o intuito de possibilitar a autoavaliação e autorregulação das aprendizagens dentro de uma concepção de ensino construtivista.	Reguladora, pautando-se no acompanhamento do processo, nos registros qualitativos, com a finalidade de ajudar os alunos em suas trajetórias de aprendizagem.	Relação interativa, de modo que professor e aluno se apropriem do que é necessário corrigir durante o processo de aprendizagem para as devidas intervenções.	Aprendizagem significativa, baseada nas estruturas cognitivas do processo de interação entre os novos conhecimentos e os conhecimentos prévios dos alunos.	Philippe Perrenoud
Mediadora	Provocar e desafiar alunos e professores a refletirem sobre o processo de construção do conhecimento na perspectiva de auxiliar o desenvolvimento e progredir na aprendizagem.	Favorecer a reflexão em relação à construção do conhecimento de alunos e professores, proporcionando vivências que aprimorem e ampliem o saber.	Dialógica, reflexiva, baseada na ação-reflexão-ação.	Relação dialógica. Professor e aluno refletem sobre o objeto do conhecimento (conteúdo).	O processo de aprendizagem do aluno é acompanhado e refletido pelo professor para conduzi-lo ao aprimoramento do saber.	Jussara Maria Lerch Hoffmann

(continuação Quadro 3)

TIPOS	OBJETIVO	PAPEL DA ESCOLA	NATUREZA DA AVALIAÇÃO	PROFESSOR X ALUNO	APRENDIZAGEM	MANIFESTAÇÕES
Diagnóstica	Colaborar com o processo de desenvolvimento das competências para a promoção da autonomia dos alunos.	Auxiliar professores e alunos na tomada de consciência da realidade na qual vivem e na compreensão da educação como instrumento de transformação social.	Consciente, reflexiva e racional como ato político e de tomada de decisão para a promoção de competências que possibilitem a participação no meio social.	Relação de reciprocidade, sendo o professor o par mais experiente. Superação do autoritarismo.	Prima pela aprendizagem que possibilita ao aluno compreender e participar de forma democrática da realidade social como agente transformador dessa realidade.	Carlos Cipriano Luckesi

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Luckesi: abordagem diagnóstica da avaliação

Iniciamos as reflexões sobre a avaliação de Luckesi (2000) a partir de seu entendimento de avaliação. Para o autor,

A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam (LUCKESI, 2000, p. 17).

O referencial dessa citação permite que façamos diretamente duas interpretações acerca das intenções de Luckesi: a) a avaliação, pelo seu caráter classificatório, visto que hierarquiza, ao tempo em que inibe outras formas de apreensão do conhecimento pelos indivíduos, exclui; e b) a segunda interpretação é um complemento da primeira, pois Luckesi reconhece que os exames selecionam para excluir e classificar. Quando fala de “amorosidade”, o autor não defende uma

falta de rigor e vigor na avaliação, posto que ela é dinâmica e construtiva, refere-se à inclusão dos indivíduos que não conseguiram acessar o conhecimento. Para que isso seja alcançado, é necessário, *a priori*, um olhar inclusivo. Por sua vez, o ato amoroso é aquele que acolhe a situação e, por acolher a situação como ela é, tem a característica de não julgar (LUCKESI, 2002).

Luckesi (2002) argumenta que as avaliações praticadas no ensino brasileiro estão ancoradas na herança da prática de provas/exames escolares que se sistematizou a partir das configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas. Dessa maneira, o conceito de avaliação, amparado na concepção desses moldes de ensino, traz a análise com a concepção da prática de exames, em que apenas se verificam os resultados obtidos através de provas orais ou escritas, e, por conseguinte, valorizam-se os aspectos cognitivos com ênfase na memorização dos conteúdos. Logo, o ensino centraliza-se na figura do professor, ficando os alunos na posição de receptores passivos para receberem os saberes transmitidos, por vezes descontextualizados de suas realidades.

Na concepção de avaliação de Luckesi (2011), é possível identificar uma oposição às metodologias de avaliação classificatórias, dadas as suas características excludentes. Ao fazer a reflexão acerca das metodologias excludentes, Luckesi desenvolve toda sua proposta de avaliação:

A avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos (LUCKESI, 2011, p. 81).

E, ainda, para Luckesi (2000, p. 17):

A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo.

Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção – que obrigatoriamente conduz à exclusão.

Assentado no ponto de partida acima estabelecido, o ato de avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico sem uma decisão é um processo inválido. Luckesi (2002), em defesa do diagnóstico na avaliação, argumenta que, para ser diagnóstica, essa atividade deverá ter o máximo possível de rigor no seu encaminhamento. O rigor técnico e científico no exercício da avaliação garante um instrumento mais objetivo de tomada de decisão.

Luckesi (2000) defende também que o ato de avaliar, como todo e qualquer ato de conhecer, inicia-se pela constatação, que nos dá a garantia de que o objeto é como é. Para o autor, não há possibilidade de avaliação sem a constatação, pois ela oferece a “base material” para qualificar, ou seja, atribuir uma qualidade, positiva ou negativa, ao que está sendo avaliado. Só a partir da constatação é que qualificamos o objeto de avaliação e, desde que qualificado, há algo, obrigatoriamente, a ser feito, uma tomada de decisão sobre ele.

Dessas ponderações decorre afirmar que o ato de avaliar não é um ato neutro que se encerra na constatação e sim um ato dinâmico, que implica a decisão de “o que fazer”. Sem esse entendimento de decisão, a atividade não se completa. Em síntese, avaliar é um ato pelo qual, a partir de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa, tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela.

Quando considerada no contexto de ensino-aprendizagem, a avaliação diagnóstica identifica os conhecimentos e aptidões prévios dos alunos com o intuito de iniciar novas aprendizagens (ROSADO; SILVA, 2006). Já Hadji (1994) menciona a importância da função diag-

nóstica da avaliação, mas remetendo-a para a avaliação formativa. Nessa perspectiva, o diagnóstico é uma condição intrínseca à avaliação, ou seja, ela antecede a avaliação não numa condição complementar, mas numa condição processual.

Nas práticas da escola, em linhas gerais, a avaliação diagnóstica pode ser utilizada para: “a) conhecer a base cognitiva do aluno; b) identificar possíveis dificuldades de aprendizagem; c) verificar o que o aluno aprendeu, identificando causas de não aprendizagem; d) caracterizar o aluno quanto a interesses ou necessidades; e) replanejar o trabalho” (CARVALHO, 2014, p. 35). O uso do diagnóstico dos resultados da avaliação é universal e constante e se dá num contexto de uma ação em processo. Subsidiando decisões, tais resultados estarão a serviço da construção da experiência de vida dos envolvidos na avaliação (LUCKESI, 2018).

Observamos que a análise diagnóstica possibilita aos envolvidos detectarem, ao longo do processo de aprendizagem, suas falhas, desvios, dificuldades, a tempo hábil de redirecionarem os meios, os recursos, as estratégias e procedimentos na direção desejada. Hadji (2001) acrescenta ainda que, quando um professor avalia, dá suporte para que o aluno faça o seu caminho a partir de onde está, tomando consciência de si mesmo, de seu processo, de seu valor, de suas possibilidades e de seus limites.

Luckesi (2018) argumenta que, para não ser autoritária e conservadora, a análise terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser instrumento dialético do avanço, terá de ser instrumento da identificação de novos rumos. Enfim, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos.

Uma avaliação feita por diagnóstico e não somente por meio de notas e exames não quer dizer que será menos rigorosa, será apenas menos autoritária e mais em busca de transformação. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção – que obrigatoriamente conduz à exclusão (LUCKESI, 2000, p. 172).

Para Luckesi (2002, p. 82), notas e exames trazem na sua concepção um caráter autoritário, o que se opõe à avaliação amorosa de inclusão. De acordo com o autor, a aprendizagem nos moldes do “ato amoroso” possibilita ao aluno compreender e participar de forma democrática da realidade social como agente transformador dessa realidade.

Segundo Luckesi (2002), a prática da avaliação impetrou espaços tão amplos nos processos de ensino que a prática educativa passou a ser direcionada por uma “pedagogia do exame”. Da educação infantil à universidade, o trabalho pedagógico centra-se em examinar o sujeito segundo critérios que nem sempre estão claros, ou seja, as regras do jogo não são colocadas à mesa para que a avaliação seja trabalhada como uma ação pedagógica. Para conferir qualidade ao processo de ensino-aprendizagem, a avaliação precisa cumprir as funções didático-pedagógicas: a) diagnóstica; b) formativa; e c) somativa. Aliadas, essas funções oferecem mais eficiência à mediação pedagógica. Para a análise das funções citadas, será dedicada uma seção posterior, dada a sua relevância para o modelo integrativo de avaliação proposto neste livro.

Luckesi (2018) chama atenção para o fato de que a compreensão filosófica moderna e contemporânea da avaliação é aquela que melhor responde às necessidades, entendendo que os valores atribuídos à realidade são circunstanciais. Mesmo credenciada por metodologias rigorosas, importa saber que a avaliação é resultado de um contato com as variabilidades histórico-sociais, visto que se refere a atribuir qualidade à realidade. Nessa perspectiva, há em certa medida uma relativização da avaliação, o que implica a necessidade permanente de estabelecer novos critérios avaliativos.

Avaliação diagnóstica

A avaliação **diagnóstica**, também denominada prognóstica ou preditiva, tem como objetivos: (a) delimitar a presença ou ausência de domínio de certos saberes pelo aluno no início do processo de

aprendizagem; (b) fixar as causas determinantes das dificuldades de aprendizagem identificadas; (c) verificar a ausência ou presença de pré-requisitos considerados essenciais para a apropriação de novos saberes; (d) promover o agrupamento dos alunos em consonância com interesses, aptidões ou conhecimentos que apresentem em comum (CACIONE, 2004).

Comprometida com o desenvolvimento dos saberes prévios dos alunos, a avaliação diagnóstica difere daquela que visa a uma mera distinção entre o certo e o errado, pois se volta para o acolhimento e para o aperfeiçoamento, pela promoção de mudanças sempre que se tornar necessário, dessa forma, objetiva a inclusão. Segundo Luckesi (2002, p. 173),

O diagnóstico tem por objetivo aquilatar coisas, atos, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando ou construindo. [...] diagnosticando, a avaliação permite a tomada de decisão mais adequada, tendo em vista o autodesenvolvimento e o auxílio externo para esse processo de autodesenvolvimento.

Sobre as avaliações formativa e somativa, Perrenoud (1999) argumenta que as práticas de avaliação perpassam por duas lógicas não necessariamente excludentes: a formativa e a somativa.

No que se refere à lógica da avaliação somativa, Sordi (2002, p. 173) afirma que:

[...] se relaciona mais ao produto demonstrado pelo aluno em situações previamente estipuladas e definidas pelo professor, e se materializa na nota, objeto de desejo e sofrimento dos alunos. Predomina nessa lógica o viés burocrático estimulando ações didáticas voltadas para o controle das atividades exercidas pelo aluno, mas não necessariamente geradoras de conhecimento.

Já a outra lógica, a formativa, preocupa-se com o processo de apropriação dos saberes pelo aluno, os diferentes caminhos que percorrem mediados pela intervenção ativa do professor, a fim de promover a regulação das aprendizagens.

Assim, podemos depreender que a avaliação somativa apoia-se em uma lógica ou em uma concepção classificatória de averiguação, cuja função, ao final de uma unidade de estudos, é a de verificar se houve aquisição de conhecimento. Quanto a essa modalidade de avaliação, Azzi (2001) afirma que tal análise acontece ao final e nos dá uma dimensão do significado e da relevância do trabalho realizado. Difundida nos meios educacionais com a denominação de somativa, é sempre associada à ideia de classificação, aprovação e reprovação. Tal associação tem sentido e não é errada em uma proposta que tenha esses objetivos. Numa proposta que vise à inclusão do aluno, a avaliação final necessita ser redimensionada, sem perder seu caráter de seriedade e rigor. Com relação à avaliação formativa, Hadji (2001, p. 19) sustenta que:

Sua função principal é a de contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou da formação, no sentido amplo). Trata-se, portanto, de levantar informações úteis à regulação do processo de ensino-aprendizagem. Todavia, ele nos lembra: uma avaliação não precisa conformar-se a nenhum padrão metodológico para ser formativa.

Nessa medida, verificamos que, na prática, essas lógicas convivem entre si. Para Sordi (2002, p. 174), “[...] a diferença reside na posição do educador diante delas, ou seja, na coragem do professor em assumir a sua titularidade e sua autonomia na definição do que vale em avaliação”.

A avaliação diagnóstica revela as informações úteis para o desenvolvimento e credibilidade das outras práticas de averiguação. Ela se difere por sua indissociabilidade das demais práticas avaliativas. Neste sentido, ela torna-se uma condição da qual não se pode prescindir. As propostas de avaliação surgem pelo caráter dinâmico do objeto ou sujeito avaliado, surgem com a intenção de se afastar de modelos que não comportam mais os objetivos de uma análise comprometida com a qualidade do que é avaliado. Nessa perspectiva, se insurge a avaliação mediadora pautada na intervenção e intenção do professor no processo de aprendizagem.

Hoffmann: abordagem mediadora da avaliação

Em seus estudos, Hoffmann defende que a prática da avaliação mediadora está embasada em três princípios: o primeiro é o de uma avaliação a serviço da ação. Toda investigação sobre a aprendizagem do aluno é feita com a preocupação de agir e de melhorar a sua situação. Esse primeiro princípio é o mais importante de todos para compreender as novas tendências porque altera, radicalmente, a finalidade da averiguação em relação às práticas classificatórias, seja da aprendizagem do aluno, seja de um currículo ou programa. É fundamental observar esse ponto: mudanças essenciais em avaliação dizem respeito à finalidade dos procedimentos avaliativos, e não, em primeiro plano, à mudança de tais procedimentos (GONÇALVES; NEY, 2010).

Há uma crítica de que a maioria das escolas e universidades iniciam processos de mudanças alterando normas e práticas avaliativas, em vez de delinear, com os professores, princípios norteadores de suas práticas. A mediação da aprendizagem se dá com as intervenções intencionais dos professores na ação do ensino. Essa mediação pode ocorrer tanto entre professor e aluno, como entre alunos e o conteúdo escolar.

O segundo princípio da prática da avaliação mediadora é o da análise como projeto de futuro: o professor interpreta o aprendizado do aluno para pensar em quais estratégias pedagógicas ele deverá desenvolver para atender esse aluno. O terceiro é o princípio ético. A avaliação, muito mais do que o conhecimento de um aluno, é o reconhecimento desse aluno.

Em busca da concentricidade desses princípios, Hoffmann (1996) aponta algumas linhas norteadoras de avaliação numa perspectiva mediadora:

Conversão dos métodos de correção tradicionais (de verificação de erros e acertos) em métodos investigativos, de interpretação das alternativas de soluções propostas pelos alunos às diferentes situações de aprendizagem. Privilégio a tarefas intermediárias e sucessivas em todos os graus de ensino, descaracterizadas de funções de registro periódico por questões burocráticas (não advogo, em princípio, a não

existência dos registros escolares, mas alerta quando à subordinação do processo avaliativo a tais exigências). Compromisso do educador com o acompanhamento do processo de construção do conhecimento do educando numa postura epistemológica que privilegie o entendimento e não a memorização (HOFFMANN, 1996, p. 81).

Na perspectiva de uma avaliação mediadora, é possível desenvolver uma proximidade e intimidade maior com o processo ensino-aprendizagem, transformando a ação avaliativa em um momento de ação da aprendizagem e ainda em um momento de ação-reflexão-ação que apoiará futuras intervenções. Isto é, uma postura reflexiva favorece que a aprendizagem seja experienciada de forma positiva.

Hoffmann (1996) identifica as dimensões que envolvem o processo avaliativo. A primeira dimensão é o contexto sociocultural do aluno e refere-se aos dados identificatórios; a segunda dimensão faz referência aos saberes significativos, que saberes estão sendo desenvolvidos e se as temáticas são adequadas ao seu contexto sociocultural; já a terceira dimensão diz respeito às questões epistemológicas, o que é possível um aluno aprender, as teorias; a quarta dimensão, que também está articulada aos saberes significativos, é a questão do cenário educativo/avaliativo e indaga por que não há um cenário educativo e outro cenário avaliativo. O cenário avaliativo se constitui no próprio cenário educativo.

A averiguação mediadora, pensada como um ato conjunto e oriundo da prática de ensinar, possibilita analisar o comportamento do aprendiz e suas atitudes para o desenvolvimento do seu real objetivo, possibilita autonomia na tomada de decisões para que a aprendizagem se configure de forma eficiente e por etapas. Ao considerar a perspectiva de Hoffmann, o aprendizado do aluno acontece de forma processual e gradativa em busca do novo conhecimento compartilhado, o que na avaliação classificatória seria impossível (GONÇALVES; NEY, 2010).

Ao pensar a avaliação mediadora, em uma perspectiva coletiva, ela se nivela como uma prática investigativa, não operando apenas

com a espera de uma única resposta, mas com uma dimensão ampla de possibilidades, condicionando maior liberdade ao aprendiz para formulação de respostas às indagações impostas. Por outro lado, o professor encontrará maior liberdade e autonomia para dialogar com o aluno ao organizar o seu método de trabalho.

Desse modo, a autora afirma que avaliar é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor, que incitará o aluno a novas questões a partir de respostas formuladas. Hoffmann (1996) vai mais além e observa que a avaliação não acontece em um só momento, ela acontece o tempo todo.

Pensar a mediação no âmbito educacional nos remete a Vygotsky, pois, para ele, o desenvolvimento cognitivo e o conhecimento acontecem por meio das trocas; das interações entre as pessoas e, também, da relação das pessoas com o mundo, ou seja, “[...] um processo de transferência do social para o individual” (FREITAS, 2012, p. 69).

Portanto, a relação do ser humano com o aprendizado e o conhecimento se dá por mediações de duas naturezas: a dos instrumentos e a dos signos, em especial, o signo linguístico. O signo é assim compreendido por Vygotsky (1995 *apud* SILVA; ALMEIDA JÚNIOR, 2018, p. 80, tradução nossa):

Chamamos signo aos meios de estímulo artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de auto-estimulação, atribuindo a esse termo um sentido mais amplo e, ao mesmo tempo, mais exato do que geralmente é dado a essa palavra.

A atividade mediadora, de acordo com Vygotsky, ocorre de duas maneiras, pelas ferramentas/instrumentos ou pelo signo, compreendendo que os signos estão no âmbito das funções psíquicas superiores do desenvolvimento humano e, portanto, o uso deles potencializa a capacidade de atenção e de memória, por isso a memória mediada por eles é mais forte (ZUIN; REYES, 2010).

Se à linguagem é dada a preponderância de ser a principal mediadora entre o ser humano e o mundo, importa dizer que a linguagem

traz consigo o componente ideológico. Conforme Bakhtin (1997 *apud* SILVA; ALMEIDA JÚNIOR, 2018), a palavra é fenômeno ideológico por excelência, é o modo mais puro e sensível de relação social.

A palavra é mediadora, mas não vem neutra, pois está num contexto discursivo histórico-social e, portanto, carrega em si uma carga ideológica que influencia a constituição do sujeito. Ainda é desafio para a educação buscar princípios que auxiliem a mediar a leitura para formar leitores, pois, se a linguagem é a principal mediadora entre o indivíduo e o mundo, cada indivíduo, ao chegar ao ambiente formal escolar, traz consigo conhecimentos da linguagem e do mundo para agregar ao que irá aprender na escola, ou seja, traz leituras do mundo que o rodeia.

Mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo. O mediador apoia o leitor auxiliando-o a mobilizar conhecimentos anteriores para desenvolver habilidades específicas para aquela tarefa. No contexto da mediação da leitura, no âmbito escolar, há que se refletir, entre outros aspectos, conforme Duarte (2011), que o papel da escola **consiste em socializar o saber** objetivo historicamente produzido. Socializar o saber, entre outros aspectos, refere-se às condições de acesso ao conhecimento.

O conceito de mediação é central em termos do desenvolvimento humano como processo sócio-histórico. Como sujeito do conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos do conhecimento. Esse acesso é mediado por elementos a partir dos quais se dá a transposição dos significados do mundo real para o seu pensamento (representações). A mediação se produz, em primeiro lugar, fora do aluno, por meio dos agentes culturais que atuam como mediadores externos ao resumir, valorizar, interpretar a informação a transmitir. O aluno capta e interioriza a informação, relacionando-a e interpretando-a mediante a utilização de estratégias de processamento que atuam como mediadores internos (CARMINATTI; BORGES, 2012).

Para Hoffmann (2009, p. 59), a perspectiva de avaliação mediadora pretende, essencialmente,

[...] opor-se ao modelo do “transmitir-verificar-registrar” e evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do professor no sentido de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias numa ação de reciprocidade, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados.

A avaliação mediadora é caracterizada pelo acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno, no sentido de ajudar a melhorá-la, por meio da discussão das razões de sua efetivação ou não, entre aluno e professor, na busca de soluções.

Para Hoffmann (1996), as averiguações mostram ações provocativas do professor, que desafia o aluno a refletir sobre as experiências vividas, a formular e reformular hipóteses, direcionando para um saber enriquecido. O processo avaliativo está fundamentado em valores morais, em concepções de educação, de sociedade, de sujeito. Essas concepções regem o fazer avaliativo e lhe dão sentido. A avaliação, diz Hoffmann, é “[...] uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa” (HOFFMANN, 2008, p. 17).

Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para entender que a avaliação nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo. Ao exercer uma avaliação como função estritamente classificatória e burocrática, persegue-se um princípio claro de descontinuidade, de fragmentação, de segmentação, ou seja, de parcelarização do conhecimento. Retomando Hoffmann (1996), os registros dos resultados bimestrais, trimestrais ou semestrais só estabelecem uma rotina de tarefas e provas periódicas totalmente desvinculadas de sua razão de ser no processo de construção do conhecimento. Para a autora:

A avaliação na perspectiva de construção do conhecimento parte de duas premissas básicas: confiança na possibilidade de os educandos construir suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses. Quando se tratam de práticas avaliativas, é necessário que o educador entenda o aluno como um sujeito capaz de tomar suas próprias decisões, participativos e criativos (HOFFMANN, 1996, p. 20).

Nessa perspectiva, a avaliação, na ótica de Hoffmann (2008), favorece o desenvolvimento de um processo mediador de avaliação ao ver que:

[...] as novas concepções de aprendizagem propõem fundamentalmente situações de busca contínua de novos conhecimentos, questionamento e crítica sobre as ideias em discussão, complementação através da leitura de diferentes portadores de texto, mobilização dos conhecimentos em variadas situações-problema, expressão diversificada do pensamento do aprendiz (HOFFMANN, 2008, p. 77).

Para Sforini (2008), a mediação deve considerar a interação professor-aluno-conhecimento, ou seja, o conhecimento como mediador da atividade psíquica compartilhada na comunicação prática e verbal entre as pessoas. Para que essa mediação se efetive, faz-se necessário que a avaliação seja um instrumento de coleta de dados acerca do processo de desenvolvimento do aluno. Nesse sentido, vale ressaltar que ela é individual e deve considerar a singularidade de cada um dos alunos.

Vale reiterar que o foco da avaliação é a aprendizagem do aluno, visto que ela possibilita avanços nas estruturas mentais do sujeito. Para que isso ocorra, a mediação deve considerar a interação, nos mais diversos contextos: entre os sujeitos de saberes equivalentes, entre os sujeitos de saberes diferenciados (aluno/professor, aluno/aluno) e, ainda, entre materiais de naturezas diversas (textos, vídeos, esquemas, mapas, material concreto etc.).

A mediação era vista por Vygotsky (1998) sob os aspectos: signo, palavra e símbolo. Os signos estão no âmbito das funções psíquicas superiores do desenvolvimento humano e, portanto, o seu uso potencializa a capacidade de atenção e de memória, por isso a memória mediada por eles é mais forte. A palavra é fenômeno ideológico por excelência: a realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo (BAKHTIN, 2006).

A palavra não comporta nada que esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. Em linhas gerais, para Rego (1999), a mediação é o processo de intervenção de um elemento interme-

diário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.

A partir de seus estudos sobre mediação e as partes que a compõem, Vygotsky desenvolveu a teoria sócio-histórica na qual defende que o ser é constituído pelas relações sociais e não simplesmente pelos contextos da mente superior. Com efeito, a mediação tem influência efetiva para a construção da teoria sócio-histórica, pois atua como elo entre o domínio social/histórico-cultural e as construções de conceitos, apropriações e aprendizagens do sujeito, o que culmina com o que Vygotsky (1998) chamou de funções psicológicas superiores (FPSs).

Tais funções relacionam-se a funções mentais tipicamente humanas; advêm das relações culturais, das interações sociais e são dotadas de controle e intencionalidade. A relevância da mediação na teoria sócio-histórica pode ser enfatizada no discurso de Vygotsky (1998) quando afirma que:

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (VYGOTSKY, 1998, p. 73).

De acordo com Silva e Silva (2013), Vygotsky reconhece que a mediação interfere ou modifica as operações psicológicas, amplia e amadurece as atividades históricas, culturais, sociais e psicológicas do ser, o que implica dizer que a combinação entre o instrumento mediado e o resultado promovido na atividade psicológica do ser concebe uma função psicológica superior ou comportamento superior. Dessa forma, a mediação da teoria sócio-histórica contribui nos processos de apropriação e aprendizagem do ser por meio das interações e internalizações.

Vygotsky (1998) realiza um estudo prospectivo do desenvolvimento das capacidades humanas, delimitando uma zona de desen-

volvimento proximal (ZDP), a qual o autor chamou de metodologia do trabalho de mediação. Trata-se do espaço de trabalho no qual uma pessoa atua para ampliar os conhecimentos do aprendiz. Para tanto, é necessário reconhecer o que o outro pode realizar sem ajuda (ZDR – zona de desenvolvimento real) e o que não pode. O objetivo, então, é que a realização de algo feito na ZPD possa em breve ser feito na ZDR, buscando a autonomia de atuação dos sujeitos envolvidos. Assim, a zona é considerada um instrumento-e-resultado, pois leva ao desenvolvimento. Nela o conhecimento é coconstruído, pois a fala de um é estratégia para construção/crescimento do outro (BERNI, 2006).

Hoffmann afirma que, por meio do conceito de “zona de desenvolvimento proximal” de Vygotsky (1998), a colaboração entre sujeitos com conhecimentos diferentes potencializa a aprendizagem e o desenvolvimento. A diferença nos ajuda a compreender que somos sujeitos com particularidades, com experiências próprias, constituídas nos processos coletivos de que participamos, dentro e fora da escola. Quando posta em diálogo, enriquece a ação pedagógica, relacionada à diversificação dos instrumentos mediadores e à ampliação dos modos de sua utilização.

Prática pedagógica mediada

De modo geral, é possível pensar a mediação como prática pedagógica em dois contextos: o primeiro é o teórico-metodológico, que contempla o construtivismo e a teoria sócio-histórica, e o segundo é o processo empírico-contextual, sendo possível destacar, de forma macro, a mediação a partir da escola, da universidade etc. e, de forma micro, a mediação por meio do professor, da sala de aula, da biblioteca (VYGOTSKY, 1998).

O construtivismo tem suas fundamentações baseadas na Psicologia e, mais precisamente, no pensamento de Piaget. É uma teoria que visa a reconhecer que as ideias e o conhecimento não são fatores acabados, mas permanentemente interpretados e amadurecidos. Silva e Almeida Júnior (2018) observam que pensar a mediação

no âmbito educacional nos remete a Vygotsky, pois, como vimos, Vygotsky defende que o desenvolvimento cognitivo e o conhecimento acontecem por meio de trocas, das interações entre as pessoas e, também, da relação das pessoas com o mundo, ou seja, a partir de “[...] um processo de transferência do social para o individual” (FREITAS, 2012, p. 69).

Essas considerações nos levam à imediata conclusão de que a escola é um importante espaço de concretização da mediação, onde a prática pedagógica se desenvolve e se ressignifica a partir da interação do ensino-aprendizagem. Sendo assim, ainda de acordo com Silva e Almeida Júnior (2018), a mente forma os conceitos pela mediação de signos, e a linguagem passa a ser o meio ou o modo mais importante que os seres humanos possuem para formar conceitos e para aprender, mas sempre no contexto da interação social.

No âmbito educacional, o conceito de mediação leva à expectativa de uma relação de reciprocidade entre o indivíduo e as possibilidades do conhecer, aprender, enfatizar a troca de experiências entre as pessoas para a possibilidade de conhecimento pelo “vir a ser” (ZANOLLA, 2012). A educação como parte integrante da estrutura social, obviamente, reflete a imagem, o que a sociedade espera da instituição escolar. A cada período histórico, o conhecimento é mediado por instrumentos disponibilizados e aceitos numa perspectiva interacionista. As modalidades de instrumentos seguem o desenvolvimento da sociedade, com isso, as tecnologias de informação e comunicação advindas do desenvolvimento das comunicações emergem no meio digital e virtual, possibilitando novas habilidades e capacidades nas práticas pedagógicas. O ensinar de maneira expositiva tem pouca eficácia diante desse cenário. O ambiente dita a forma de comunicação e de interação entre o ensino-aprendizagem.

No **processo empírico-contextual**, nosso interesse recai, especificamente, na perspectiva de mediação na visão micro, que envolve o professor, a sala de aula e a biblioteca. O reconhecimento da mediação como fundamento de uma prática pedagógica permite pensar uma proximidade aplicativa com a biblioteca, uma vez que

esta atua a partir de práticas que demandam uma construção mediacional, haja vista sua pertinência informacional.

A importância desse rápido passeio sobre a temática da mediação recai sobre a potencialidade desse termo na construção de uma abordagem educacional de perspectiva sócio-histórica. Esta teoria em muito contribuiu para uma atualização das práticas pedagógicas e por extensão das práticas avaliativas.

Perrenoud: abordagem formativa da avaliação

Fazendo uma análise acerca da avaliação, Perrenoud (1999) afirma que na prática da avaliação da aprendizagem não só se classificam os alunos na sala de aula, como também essas práticas possuem um efeito social muito mais definido. Sobre tais efeitos, Perrenoud argumenta que a avaliação cria as hierarquias sociais que consolidam a sociedade atual. Para o autor, a concepção de avaliação baseada na medida segue para o que ele nomeia de lógica da excelência, em que a avaliação é tradicionalmente associada à criação de hierarquias de excelências (PERRENOUD, 1999). Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida pelo professor.

Para além das modificações em sua didática, o professor deve, segundo Perrenoud (2002), possuir certas qualidades profissionais para conseguir o seu intento de desenvolver competências em seus alunos. O professor deveria ser capaz de identificar e de valorizar suas próprias competências, dentro de sua profissão e de outras práticas sociais. Deve, então, se colocar no lugar desses alunos e procurar meios de manter o interesse da sua turma pelo saber não como algo em si mesmo, mas como ferramenta para compreender o mundo e agir sobre ele. O principal recurso do professor é a postura reflexiva, sua capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros, com os alunos e com a experiência (PERRENOUD; THURLER, 2002).

Tomando por base a configuração em torno de competência no cenário educacional e a contundente participação do professor no desenvolvimento dessa configuração, Perrenoud elaborou um inventário com novas competências que deveriam redefinir a atividade docente. O inventário contempla dez competências que se inserem em todo o processo de ensino-aprendizagem. Com essa contribuição, entendemos que Perrenoud reforça a base teórica da pedagogia das competências, como também apresenta um modelo prescritivo que se alinha às demandas de formação do professor consubstanciadas na sua identidade profissional.

Motivado por essas reflexões, Perrenoud (2000, p. 14) elabora um inventário no qual elenca as dez competências consideradas importantes na condução do aprendizado escolar, são elas:

- a) organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- b) administrar a progressão das aprendizagens;
- c) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- d) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- e) trabalhar em equipe;
- f) participar da administração da escola;
- g) informar e envolver os pais;
- h) utilizar novas tecnologias;
- i) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- j) administrar sua própria formação contínua.

Mesmo reconhecendo a relevância do inventário das competências de Perrenoud, nossa análise recairá sobre a segunda competência: **administrar a progressão das aprendizagens**. A escolha dessa competência ocorre em virtude da dimensão avaliativa nela contida, o que muito favorece as interseções e aproximações com os objetivos desta pesquisa.

Ao discorrer sobre a segunda competência, Perrenoud argumenta que a escola é inteiramente favorável à progressão da aprendizagem dos alunos para os domínios visados ao final de cada ciclo de estudos. Dessa forma, cabe ao professor desenvolver competências específicas, tendo em vista:

Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos; adquirir uma visão longitudinal dos objetivos de ensino; estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem; **observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa**; fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão (PERRENOUD, 2000, p. 42, grifo nosso).

A avaliação formativa pode ser entendida como uma prática de **avaliação contínua** que objetiva desenvolver as aprendizagens. Observamos que esse tipo de averiguação carrega em seu bojo o princípio da concepção de competência ao ressaltar a pertinência de continuidade. Segundo Hadji (2001), avaliação formativa é aquela que se situa no centro da ação de formação. É a análise que proporciona o levantamento de informações úteis à regulação do processo ensino-aprendizagem, ou seja, fornece informações a todos os envolvidos.

Ademais, a avaliação formativa fundamenta-se nos processos de aprendizagem, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais; fundamenta-se em aprendizagens significativas e funcionais que se aplicam em diversos contextos e se atualizam o quanto for preciso para que se continue a aprender. Esse enfoque tem um princípio fundamental: deve-se avaliar o que se ensina, encadear a avaliação no mesmo processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, é possível falar em avaliar para conhecer melhor o aluno e ensinar melhor, avaliar ao finalizar um determinado processo didático (CASEIRO; GEBRAN, 2008).

Para Perrenoud (1999), a avaliação formativa regula a ação pedagógica e, para se tornar uma prática realmente nova, é necessário que passe a ser regra e se integre a um dispositivo de pedagogia diferenciada. Essa avaliação introduz uma ruptura no sistema tradicional porque propõe deslocar a regulação do âmbito dos resultados para o nível das aprendizagens e do nível global para a individualização, pois necessita de uma intervenção diferenciada. Complementa o autor, “[...] é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das

aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (PERRENOUD, 1999, p. 103).

Hadji (2001) observa que a avaliação formativa é aquela que se situa no centro da ação de formação. É a avaliação que proporciona o levantamento de informações úteis à regulação do processo ensino-aprendizagem, contribui para a efetivação da atividade de ensino. Considerando o pensamento do autor, a avaliação formativa se distancia muito da tradicional, sua prática transcende a ideia da classificação e seleção. Observamos que tanto Perrenoud como Hadji defendem uma regulação no processo avaliativo.

Historicamente, a ideia de avaliação formativa se desenvolveu em uma lógica do *a posteriori*, e podemos considerar que ela faz parte das regulações da aprendizagem, desta forma pode intervir antes do fracasso escolar, numa perspectiva de remediação. Entretanto, essa remediação é da ordem da reação e da retroação no fim de uma ou de várias sequências de aprendizagem, considerados os conhecimentos e as dificuldades observáveis (LANNES; VELLOSO, 2008).

Ademais, essa forma de averiguação tem característica informativa e reguladora, ou seja, fornece informações aos dois atores do processo de ensino-aprendizagem. Ao caracterizar tal avaliação, Hadji (2001) aponta que ela deve ser informativa, à medida que informa os atores do processo educativo. Nesse sentido, ela informa o professor dos efeitos reais de sua intervenção pedagógica, possibilitando que ele regule sua ação a partir disso. O aluno percebe onde está, toma consciência das dificuldades que encontra e pode tornar-se capaz de reconhecer e corrigir seus próprios erros. A continuidade é outra característica da avaliação formativa, que deve estar inscrita no centro do processo educativo, formativo, proporcionando uma articulação mais eficaz e constante entre coleta de informações e ação remediadora.

No que tange à recomendação, a LDB/1996 em seu Art. 35-A, § 8º prevê que:

Os conteúdos, as metodologias e **as formas de avaliação processual e formativa** serão organizadas nas redes de ensino por meio de

atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I – Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – Conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 1996, p. 14).

Uma avaliação da aprendizagem numa abordagem formativa promove a análise do desempenho global do estudante através de um acompanhamento contínuo, nesse sentido, fazendo com que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos (HOFFMANN, 2007).

A ideia de avaliação formativa sistematiza o funcionamento, levando o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõem tudo isso na expectativa de aperfeiçoar as aprendizagens. Para Perrenoud (1998), “A avaliação formativa está, portanto, centrada essencial, direta e imediatamente sobre a gestão das aprendizagens dos alunos (pelo professor e pelos interessados)”. Essa concepção se situa na perspectiva de uma regulação intencional, cuja perspectiva seria determinar ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um e aquele que falta percorrer com vistas a intervir para aperfeiçoar os processos de aprendizagem em curso (PERRENOUD, 2000).

Avaliação formativa

A avaliação formativa também denominada progressiva ou processual ocorre durante o processo de ensino-aprendizagem. Podemos dizer também que essa modalidade tem a função de regular e facilitar a aprendizagem dos alunos, por estar centrada nos seus processos e nas suas atividades. Sua finalidade é contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, dando informações sobre as condições em que está ocorrendo o processo de apropriação dos

novos saberes e instruindo o aluno sobre seu próprio caminho, sobre os seus êxitos e as suas dificuldades. “Situando-se no centro da ação de formação, a avaliação formativa pretende contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino” (HADJI, 2001, p. 19). Assim, é formativa toda avaliação que é informativa, porque “[...] auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (PERRENOUD, 2000, p. 50).

É formativa, também, a análise que propicia a correção de percursos, pela modificação das ações e pela ampliação da variabilidade didática no cotidiano da sala de aula (HADJI, 2001). Conseqüentemente, a avaliação formativa implica maleabilidade docente no intuito de assegurar que os ajustes necessários sejam promovidos e que os patamares de aprendizagem sejam alcançados pela superação das dificuldades identificadas. Segundo Hadji (2001), avaliação formativa é aquela que se situa no centro da ação de formação. É a averiguação que proporciona o levantamento de informações úteis à regulação do processo ensino-aprendizagem, contribuindo para o cumprimento da atividade de ensino.

O intuito de abordar a avaliação formativa dá-se pelo entendimento de que é necessário demarcar, embora didaticamente, suas diferenças com a avaliação somativa; as duas abordagens funcionam como uma espécie de contraponto. A avaliação **somativa** também denominada cumulativa ou terminal ocorre quando do encerramento do processo de ensino/aprendizagem, pretendendo “[...] verificar se as aquisições visadas pela formação foram feitas. Destina-se, conseqüentemente, a promover um balanço das aquisições no final da formação, com vistas a expedir, ou não, o certificado de formação” (HADJI, 2001, p. 19).

Assim, constitui-se em uma atividade terminal e mais global, referente a tarefas socialmente mais significativas. Tem, portanto, como objetivo a promoção de uma análise mais geral do grau em que objetivos mais amplos foram atingidos durante todo o curso ou durante alguma parte substancial dele (CACIONE, 2004).

Os resultados decorrentes das práticas avaliativas somativas podem ser convertidos em notas e conceitos que, registrados, possibilitam o cálculo de médias e decisões sobre aprovação e reprovação. No correr do tempo, apesar da multiplicidade de funções e finalidades que podem direcionar a avaliação da aprendizagem, parece haver se cristalizado a perspectiva de que avaliar é o processo que possibilita apenas e tão somente a classificação do aluno.

A análise somativa é retrospectiva e terminal, como já observado; sua função é claramente de certificar e qualificar o que os alunos retiveram. Tem uma relação de proximidade com a análise diagnóstica, pois se centra no que os alunos são capazes de produzir, mas situa-se no momento final do processo educativo. Sua função social é certificar a partir do que é acordado.

Nesse formato, a averiguação nega todas as possibilidades de desenvolvimento do educando, servindo para tipificar e manter uma situação de exclusão e legitimação da segregação que a sociedade impõe àqueles que não conseguem aprender.

Avaliação formativa na perspectiva da teoria das competências

Historicamente, a noção de competência era utilizada desde a Idade Média por meio da linguagem jurídica: os juristas designavam tribunais competentes para um determinado tipo de julgamento a pessoas ou instituições “com competência” para realizar certos atos juridicamente válidos. No decorrer do tempo, o termo passou a ser utilizado na linguagem das organizações para qualificar a pessoa capaz de realizar determinada atividade produtiva com efetividade (MARINHO-ARAÚJO; RABELO, 2015).

Ao longo do tempo, a noção de competência assumiu contornos diversos, remetendo, de forma mais geral, a uma capacidade reconhecida de ação ou de expressão sobre determinados assuntos, assumindo um caráter polissêmico que permitiu evocar uma multiplicidade de conhecimentos e de saberes, bem como suas diversas fontes, quer seja a escola, quer sejam outras origens dessa aprendizagem (MARINHO-ARAÚJO; RABELO, 2015).

Nos anos 1970, o conceito de competência atrelava-se a um saber tácito, um saber fazer, fruto de práticas de trabalho oriundas de oportunidades diferentes e de uma ausência de sistematização e articulação com o conhecimento teórico, motivado por uma divisão técnica e fragmentada do trabalho. Hoje já não se dissociam desse conceito as dimensões cognitivas, emocionais, pessoais e interpessoais que se desenvolvem por meio de relações sistematizadas com o conhecimento teórico formal (MARINHO-ARAÚJO; RABELO, 2015).

O processo de avaliação educacional apresenta múltiplos sentidos, produzidos na interdependência entre a aprendizagem de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, influenciando a constituição da subjetividade dos atores nos processos educativos. Um importante espaço de interlocução entre os conhecimentos que deverão ser apropriados pelos sujeitos em seus processos educacionais e as possíveis competências que podem ser desenvolvidas deverá ser oportunizado pela avaliação tanto de produtos e resultados quanto de processos pelos quais a formação educacional e profissional se materializa.

Vários autores, em diversas áreas do conhecimento, vêm debatendo as proximidades, os distanciamentos e os consensos entre as noções de saberes (eruditos, escolares, populares), conhecimentos, competências, habilidades e *savoir-faire* (PERRENOUD, 2002; ROPÉ, 1997). Especialmente a respeito do conceito de competências, é fundamental considerar o alerta de Dias Sobrinho e Ristoff (2002) no sentido de não se reduzir o desenvolvimento de competências ao treinamento de um conjunto de capacidades que realcem, essencialmente, a dimensão técnica da ação profissional. É necessário, portanto, que se amplie a compreensão do seu conceito, sob pena de não se conseguir desenvolver procedimentos e métodos adequados à sua avaliação.

Para além do uso no mundo do trabalho, as competências também aparecem no discurso contemporâneo de vários campos do conhecimento científico, quer se trate de prática profissional, da pesquisa ou da aprendizagem. Rope (1997, p. 16) observa que uma das características essenciais da noção de competência é ser inseparável

da ação: “[...] a competência é um atributo que só pode ser apreciado e avaliado em uma situação dada”. A partir desse pensamento, é próprio considerar a importância de verificar as significações e transformações nos contextos em que as competências são utilizadas.

Segundo Marinho-Araújo (2003), ser competente caracteriza-se por, diante de uma situação-problema, mobilizar recursos, comportamentos e conhecimentos disponíveis e articulá-los aos pontos críticos identificados, para que seja possível tomar decisões e fazer encaminhamentos adequados e úteis ao enfrentamento da situação. Portanto, aprender a identificar, mobilizar, gerenciar e utilizar esses conjuntos de recursos, articulados a habilidades, saberes, conhecimentos e outras características pertinentes, é o que oportuniza a visibilidade de uma competência (ROPÉ, 1997).

Retomemos, então, após essa breve introdução acerca de competência e seu viés educacional no contexto da Ciência da Informação, a avaliação do ensino-aprendizagem. Desta vez, as análises e reflexões serão feitas a partir da perspectiva de competência, de Philippe Perrenoud. O interesse de refletir sobre avaliação do ensino-aprendizagem sob a ótica de Perrenoud pauta-se no entendimento de competência do autor no âmbito educacional, mais especificamente em sua proposta de avaliação, na qual, a nosso ver, é possível encontrar pontos de convergência com a biblioteca.

A preocupação com as competências intensificou-se nos finais do século XX, por ocasião da globalização econômica, que invocava uma maior competitividade, rentabilidade e flexibilidade. As empresas sentiam necessidade em conceber as suas próprias organizações de formação, a fim de obter uma mão de obra mais competente ou qualificada. Essa complexidade da vida econômica atingiu forçosamente a escola, a qual sentiu também necessidade de novos modelos para vencer os novos desafios. O desenvolvimento de competências apareceu, assim, como uma solução viável na busca de soluções eficazes, criativas e inovadoras (MEDONÇA, 2007).

A literatura da área de Educação revela que, inicialmente, houve dificuldade de assimilação do termo competência como elemento

formador da educação. Essa resistência, citada por Farias (2014), está ligada à pressão do saber teórico-acadêmico, que, por muito tempo, priorizou o ensino de conteúdo e menos os procedimentos, as habilidades, as estratégias, as atitudes e os valores como elementos desenvolvedores da formação.

Com efeito, o uso do termo competência, nesse caso, resulta da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, reduziu-se a uma aprendizagem cujo método consiste em memorização, fato que acarreta dificuldade na mobilidade do conhecimento aplicado na vida real. Como superação, a proposta da aprendizagem por competência suscita um procedimento construtivo, ativo, contextual, social e reflexivo.

No âmbito educacional, a competência possibilitou o surgimento de uma abordagem educativa concebida como pedagogia das competências,⁷ tendo Perrenoud como um dos pensadores mais proeminentes. Para Perrenoud (1999, p. 7), competência “[...] é uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Nesse caso, as ações de competência ultrapassam o saber técnico/científico, requerendo a mobilização de um conjunto de recursos cognitivos e saberes vivenciados. Perrenoud (1999) vê as competências não como um caminho, mas como um efeito adaptativo do homem às suas condições de existência. Desse modo, cada pessoa, de maneira diferente, desenvolve competências voltadas para a resolução de problemas relativos à superação de uma dada situação.

Sobre essa questão, o autor ainda esclarece:

As competências não são elas mesmas saberes, savoir-faire ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos; Essa mobilização só é pertinente em uma situação, sendo cada

⁷ A “pedagogia das competências” é um termo que surgiu no contexto da crise estrutural do sistema capitalista, em função da necessidade de formação de um novo trabalhador, que precisava se adequar às novas exigências da produção, dando suporte a uma grande mudança de paradigma que começou a se verificar no mundo do trabalho e da educação (BOSCHETTI, 2014).

situação singular, mesmo que se possa pontuá-la em sintonia com outras, já encontradas;

O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação;

As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra (PERRENOUD, 2000, p. 15).

Para Perrenoud (2002), não pode haver competências sem saberes. A aquisição de conhecimentos é muito importante, mas nunca deslocada da aplicação prática, em situações concretas. Assim, a escola deve proporcionar o desenvolvimento de competências através da resolução de problemas, quando os saberes entram em ação. No entendimento do autor, a escola deve preparar todos para a vida, e não para longos estudos. Perrenoud defende, ainda, a diminuição do peso dos conteúdos disciplinares paralelamente a uma avaliação formativa e certificativa, direcionada claramente para as competências, mas sem entrar em oposição com os saberes. O autor alerta que, para a efetivação das modificações mencionadas, é necessário o envolvimento do sistema educacional, no que diz respeito à alteração de programas, introdução de ciclos de aprendizagem plural, assim como engajamento dos professores.

Avaliação do ensino-aprendizagem na educação superior

Avaliação educacional hoje não é apenas um campo com teorias, processos e métodos específicos, mas também um campo abrangente que comporta subáreas, com características diferentes: avaliação de sistemas educacionais, de rendimento escolar com objetivo de macroanálises, de programas, avaliação institucional, auto-avaliação e avaliação do ensino-aprendizagem.

Numa revisão de literatura acerca da avaliação, autores como Saul, Depresbiteris, Vianna, Luckesi, Hoffmann e outros dão conta de

que a investigação é um dos componentes do processo de ensino. Sua execução diferencia-se por causa das diversas concepções e dos posicionamentos teórico-filosóficos assumidos pelos professores em relação à educação. Repensar a avaliação nesse cenário, portanto, é um desafio complexo, que reúne diversas questões e perspectivas a serem analisadas.

Tradicionalmente, as práticas de avaliação da aprendizagem na educação superior recaem sobre um conjunto limitado de escolhas. Tais estratégias se concentram no uso de procedimentos da avaliação somativa, exercidos ao final de determinado período ou unidade de ensino. Isso implica a manutenção de uma antiga e persistente cultura avaliativa que tende a destacar, particularmente, a utilização de provas escritas para averiguar o grau de aprendizagem dos alunos. Esse reducionismo parece alterar a percepção dos professores quanto à variedade de atividades que podem ser envolvidas na avaliação, com o fim de inferir o desempenho dos estudantes (DEPRESBITERIS, 2007).

A avaliação da aprendizagem na educação superior, de modo geral, ainda deveria avançar nas práticas focalizadas que Luckesi (2011) denominou de “verificação da aprendizagem”. A avaliação precisa ser exercida como uma “produção de sentidos”, o que não pode estar restrito à utilização de instrumentos que apenas explicam o passado (DIAS SOBRINHO, 2003). Além disso, a análise precisa guardar relação com as finalidades sociais mais amplas da educação. O autor complementa ainda que a adesão a uma ou outra forma de avaliação necessita ser vista também como um ato moral, pois nossas escolhas qualificam o modo como vemos e interagimos com os alunos (VILLAS BOAS, 2000). É interessante considerar que as formas predominantes de exame do ensino-aprendizagem na educação superior refletem não somente as escolhas pedagógicas exercidas pelos docentes, mas também, em grande parte, é influenciada pela cultura institucional.

De acordo com Souza (2017), a universidade institucionaliza-se no período em que o ideário pedagógico preponderante oscilava entre o tradicional e o escolanovismo, valorizam-se sobremaneira os

conteúdos selecionados, para garantir densidade teórica aos egressos. A organização do ensino no sistema de cátedra vitalícia dava ao professor ampla e irrestrita autonomia para a organização e a condução do processo de ensino e, conseqüentemente, da avaliação da aprendizagem (SOUZA, 2017). As transformações na educação superior não podem ser separadas das mudanças nas ideias e práticas que a constituem, bem como dos sujeitos que ali se encontram. É importante também considerar a centralidade das experiências de aprendizagem – como são concebidas, desenvolvidas e avaliadas. Isso repercute nas formas de repensar a própria noção de educação que norteia as diversas práticas pedagógicas exercidas pelos professores, entre elas, a avaliação.

Segundo Demo (1999, p. 1), refletir é também avaliar, e avaliar pressupõe o ato de planejar, estabelecendo objetivos e critérios que condicionam seus resultados a finalidades e objetivos já estabelecidos na prática educativa, social e política.

Na literatura, no período que compreende do século XVI até o século XIX, a avaliação da aprendizagem deu-se como uma forma de prestação de contas do conteúdo aprendido pelos alunos, especialmente por meio das provas orais. No século XX, dos anos de 1930 até início dos anos de 1980, em linhas gerais, constata-se uma avaliação do ensino-aprendizagem passando de uma trajetória teórica referente à avaliação como mensuração por intermédio de testes, para uma concepção voltada à dimensão técnica, com ênfase em seu caráter cientificista, nos métodos e procedimentos operacionais, e a constatação do aprendizado do aluno se dando, basicamente, por meio de provas objetivas.

Esse movimento deu-se numa reação ao objetivismo que imprimia ao processo avaliativo um caráter exclusivamente instrumental, quantitativista, identificando a necessidade de práticas de avaliação numa dimensão qualitativa. Toma-se como marco dos primeiros passos para essa perspectiva qualitativa de avaliação, nos anos de 1980 e de 1981, a publicação de uma revista especializada sob o título *Educação e Avaliação*, na qual autores brasileiros questio-

naram a abordagem quantitativa e tecnicista de avaliação, propondo a dimensão de enfoque qualitativo.

Garcia (2009) argumenta, baseado em pesquisas a respeito da avaliação na educação superior, realizadas no período entre 1980 e 2002, que a avaliação exerce importante influência sobre a aprendizagem dos alunos. De um lado, as expectativas em relação às estratégias avaliativas utilizadas pelos professores determinam o modo como eles lidam com as tarefas acadêmicas e se preparam para as atividades de avaliação. Em complemento, as experiências de avaliação proporcionadas aos estudantes influenciam suas atitudes futuras em relação à aprendizagem.

Assim, a avaliação da aprendizagem do aluno foi e continua sendo o mais frequente objeto de análise por parte dos que têm se dedicado aos estudos da avaliação e constitui-se na vertente mais antiga. Para Dias Sobrinho (2003), a qualificação da educação superior ganhou papel de destaque em todos os países que, no contexto das reformas dos Estados, preocupados em possuir maior competitividade internacional, estabeleceram políticas de mudanças nesse nível de ensino. Para ele, a avaliação atravessa o patamar da sua finalidade educativa e se situa também nos aspectos econômicos e políticos.

Ainda é importante salientar que a avaliação passou por relevantes mudanças, isto porque, segundo Souza (2017, p. 337), na década de 1990, a qualidade dos cursos de graduação no Brasil era correlacionada aos exames nacionais para a verificação do desempenho dos alunos egressos, conforme cada área de formação. Já na década de 2000, a concepção de avaliação passou a ser ampliada e começaram a ser considerados aspectos como infraestrutura, corpo docente e organização didático-pedagógica. Exemplo disso foi a Sinaes, por meio da Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, que estabeleceu um novo método de averiguação dos cursos e das instituições do Ensino Superior (IESs).

A universidade, para ele, precisa exercer continuamente os seus julgamentos de valor a respeito da finalidade de seu trabalho sistemático e das relações que tece com o conjunto. Assim é possível repensar

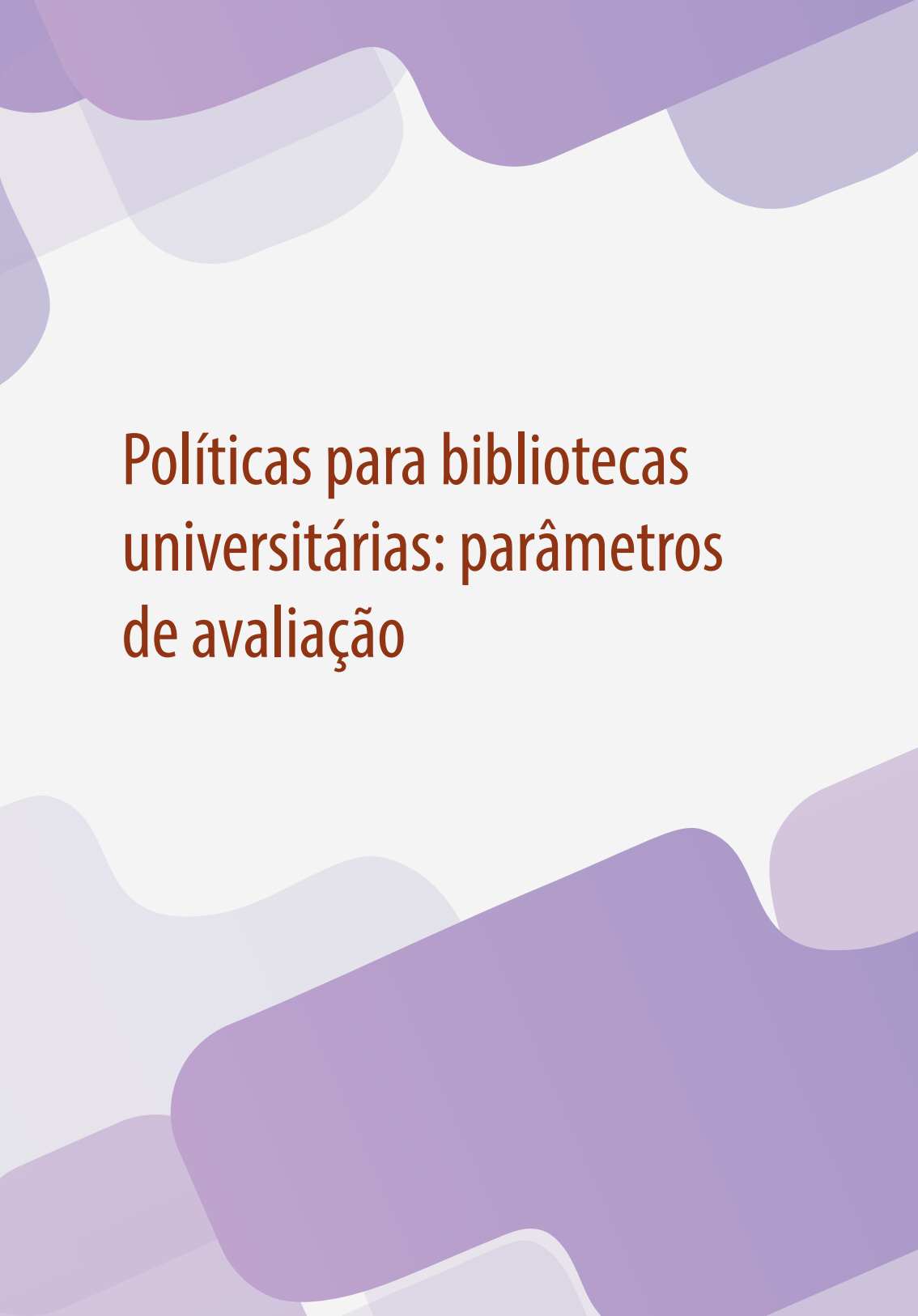
as prioridades e perspectivas da instituição, especialmente as suas interações com a sociedade. Portanto, a partir desses aspectos avaliativos, é possível contribuir com o aprimoramento das atividades realizadas pelas universidades. Gatti (2000, p. 94) aponta que as “[...] avaliações são processos que devem gerar estímulo, servir de alavanca, servir à mudança e à transformação e não serem utilizados para rebatimento de autoestima, seletividade, punição, diminuição de valia”.

Considerando que a avaliação não se dá num vazio e é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem efetivado dentro das instituições de ensino, ao analisar a questão da avaliação da aprendizagem, é necessário considerar a categoria da totalidade, inserindo-a num contexto muito mais amplo, pois a natureza de seu processamento e de seus resultados está em estreita relação com variáveis contextuais: educação e sociedade, contexto social, político e econômico. É fundamental levar em conta o papel das variáveis contextuais no processo ensino/aprendizagem, assim como na avaliação. Desse modo, a sua abordagem qualitativa pode dar conta de abarcar essas variáveis sob um enfoque que contribua para a reconstrução social. Isso significa que a avaliação, para além de dados quantitativos e classificatórios, deve considerar a multiplicidade de fatores que contribuem para proporcionar informações sobre os processos de aprendizagem e as dificuldades vividas pelos alunos.

Tomamos como referência para uma visão crítica da avaliação a década de 1980, em meio ao movimento de redefinição do campo da didática, esta, inserida no campo de uma reflexão crítica mais ampla sobre a problemática educacional brasileira. No contexto dessas discussões, emergem propostas alternativas de avaliação escolar, como: avaliação emancipatória (SAUL, 1995), avaliação diagnóstica (LUCKESI, 2012, 2011), avaliação mediadora (HOFFMANN, 1996, 2007), avaliação dialógica.

Assim, o processo de avaliação constitui-se como caminho para delinear os processos de transformação da educação superior, uma vez que é a partir dele que se consolida a eficácia das atividades das IESs perante a sociedade, já que os resultados das avaliações subsi-

diam as ações a serem tomadas internamente e projetam as perspectivas institucionais. É nessa dinâmica que se potencializa a relação entre o conceito de avaliação e a educação, pois, segundo Dias Sobrinho (2003), a análise é uma categoria imprescindível da produção da universidade, pois ela precisa entender de maneira integrada e permanente quais os valores dominantes nas suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e nas suas práticas educativas.



Políticas para bibliotecas universitárias: parâmetros de avaliação

Esta seção se dedica a abordar a avaliação de bibliotecas universitárias sob a perspectiva de organismos internacionais e nacionais na observância de indicadores dos padrões de qualidade que dão suporte ao ensino e à pesquisa. Lancaster (2004, p. 9) observa que “Uma avaliação é feita para reunir dados úteis para atividades destinadas a solucionar problemas ou tomar decisões”. Nesse ponto, identificamos uma relação de proximidade com a avaliação de ensino, pois os dois tipos de avaliação se igualam no que diz respeito ao processo de averiguação, uma vez que tencionam os mesmos propósitos, ou seja, participar qualitativamente do ensino. Nesses termos, a biblioteca se apresenta como uma interface capaz de mediar o ensino por meio de seus recursos de informação disponíveis aos usuários, e a avaliação se insere no sentido de que deve mensurar o resultado dessa interface. Assim, Coletta *et al.* (2002) recomendam o uso de indicadores para medir o êxito dessa interface.

Cabe aqui breve explicação sobre o conceito de indicador que, segundo a *International Organization for Standardization* (ISO), é uma expressão que pode ser usada para caracterizar atividades em termos quantitativos e qualitativos, a fim de determinar o valor das atividades caracterizadas e os métodos associados.

Ainda de acordo com a *International Organization for Standardization* (1998), o objetivo dos indicadores de desempenho é funcionar como ferramenta para determinar a qualidade e a eficácia

dos serviços e produtos oferecidos pela biblioteca. Ponjuán Dante (1998, p. 35) reforça ainda que:

[...] os indicadores são ferramentas de gestão que permitem precisar a qualidade e eficácia dos serviços oferecidos e de outras atividades desenvolvidas em diversas organizações. [...] os indicadores estão muito vinculados aos objetivos da organização e constituem ferramentas imprescindíveis para o planejamento e avaliação.

Trzesniak (1998) ressalta que qualquer indicador deve ter, *a priori*: relevância; graduação de intensidade; univocidade; padronização; rastreabilidade. Além disso, é importante possuir como características: cobertura, portabilidade e invariância de escala. Entretanto, alerta o autor, essas características não garantem completamente sua aplicabilidade, podendo haver uma variação a partir de um dado contexto.

No que concerne à avaliação de biblioteca universitária, Evans, Borko e Ferguson (1972) identificam seis critérios básicos: acessibilidade, custos, satisfação do usuário, tempo de resposta do sistema, proporção, custo/benefício e uso. Luz (1989) avança nessa questão e propõe: cobertura da coleção, recuperação, precisão, esforço despendido pelo usuário, tempo de resposta do sistema, forma de saída (*output*) proporcionada pelo sistema. Com a proposta do autor citado, pensamos numa definição de indicadores de desempenho para as bibliotecas universitárias brasileiras a partir da opinião dos usuários, utilização das coleções e disponibilidade das coleções.

A avaliação de desempenho compara os dados e os combina entre si, levando em conta a avaliação dos usuários. Além de comparar os dados com as metas da biblioteca, Stubbs (2004) argumenta que uma biblioteca tem várias razões para medir seu desempenho, que vão desde as razões políticas até as questões sociais e educacionais.

Entendemos que a avaliação de bibliotecas universitárias tem significativa relevância, dado seu grau de abrangência e inserção no sistema educacional. Essas ponderações suscitam de organismos internacionais e nacionais, como também de estudiosos da

área, de metodologias, critérios e diretrizes que possibilitem o acompanhamento da biblioteca universitária no desenvolvimento e geração do conhecimento.

As políticas públicas são traçadas em nível nacional por leis e outros tipos de atos. Muitas vezes, as leis vigentes em um país são decorrentes de acordos multilaterais. Para introduzir esse tema, vamos examinar brevemente três organizações internacionais que tiveram influência nas políticas brasileiras para a educação e por extensão direcionaram o modo de avaliação da biblioteca universitária.

Quadro 4 – Síntese das concepções de bibliotecas universitárias

ÂMBITO INTERNACIONAL			
INSTITUIÇÃO	CONCEPÇÃO	OBJETIVOS	PAPEL DA BU
ALA		Ajudar seus usuários no processo de transformar a informação em conhecimento.	Conectar pessoas ao conhecimento registrado em todas as formas.
ACRL		Promover a mediação no desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos estudantes, garantindo um posicionamento de liderança, avaliação e melhoria contínua.	Atuar como um canal regular de comunicação entre professores e estudantes de organizações do Ensino Superior.
IFLA	Colabora com o processo de desenvolvimento das competências para a promoção da autonomia dos alunos.	Promover altos padrões de fornecimento e entrega de serviços de biblioteca e informação; incentivar a compreensão generalizada do valor de uma boa biblioteca e serviços de informação.	Auxiliar professores e alunos na tomada de consciência da realidade na qual vivem e na compreensão da educação como instrumento de transformação social.

Fonte: elaborado pela autora (2019).

A abordagem desses organismos internacionais é importante na medida em que várias ações no âmbito nacional foram influenciadas por suas diretrizes e recomendações. Disso decorre que a avaliação da qualidade das bibliotecas universitárias segue padrões internacionais.

A American Library Association (ALA)

A *American Library Association* (ALA) conceitua biblioteca universitária como “[...] uma combinação orgânica de pessoas, coleções e edifícios cujo propósito é ajudar seus usuários no processo de transformar a informação em conhecimento” (AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION, 1989, p. 1). Ao mencionar a combinação orgânica nesse conceito, a ALA traduz o princípio constitutivo das bibliotecas universitárias, visto que sua existência só é possível com essa relação intrínseca.

De imediato, é importante dizer que a ALA é considerada a entidade com maior representatividade mundial na área da Ciência da Informação e da Biblioteconomia. Sua criação remonta das primeiras iniciativas para a formação de uma comissão permanente no campo da Biblioteconomia em 1853, em uma conferência que reuniu aproximadamente oitenta bibliotecários nos Estados Unidos, sendo oficializada em 1876.

Depois de passados mais de cem anos, a ALA empreendeu esforços para acompanhar as mudanças que ocorriam no seu campo de estudos e atuação, reformulando seu lema: “Leitura de qualidade, para o maior número de pessoas, pelo menor custo”. Em decorrência, criou diretrizes para aperfeiçoar a atuação dos bibliotecários, das bibliotecas e de unidades de informação pelo mundo. No Brasil, a única instituição associada à ALA é a Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas da Informação e Instituições (Febab).

Na década inicial do século XXI, observamos intenso movimento das ações da ALA. Em 2000, foi criada a “ALA Meta 2000”, que teve como princípio a liberdade intelectual dentro e fora das bibliotecas; em 2005, divulgou novas metas, denominadas de “ALAction2005”. Tais metas originaram-se da ideia de que a informação deve estar disponível para todos. Ainda no ano de 2005, durante a conferência anual, criou o projeto “ALA frente a 2010”. Nesse projeto, a missão e a visão da ALA passaram por algumas alterações. A missão declarada foi: “Ser líder e conduzir o desenvolvi-

mento, a promoção e a melhoria dos serviços de biblioteca e de informação, tal como da profissão do bibliotecário para a aprendizagem constante e a garantia do acesso à informação para todos” (AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION, 1989, p. 1). Como visão, a referida associação passou a adotar a afirmação de que “O valor das bibliotecas e bibliotecários está em conectar pessoas ao conhecimento registrado em todas as formas. O público tem direito a uma sociedade da informação aberta e livre” (AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION, 1989, p. 1).

Em 2006, ainda no *frisson* das mudanças, a ALA elege prioridades em relação às áreas de atuação, expandindo-as para o que chamou de “Sete áreas-chave de atuação”, contando: 1) diversidade; 2) acesso equitativo à informação e serviços de biblioteca; 3) educação e aprendizagem ao longo da vida; 4) liberdade intelectual; 5) *advocacy* para bibliotecas e para os profissionais; 6) competência; e 7) excelência organizacional. Em 2007, acompanhando o processo de inovação das TICs, passou a atuar em ambientes virtuais e de realidade virtual em 3D. Em 2009, a ALA redefine suas metas novamente e cria o “ALA frente a 2015”, que contou com a participação de 9.000 membros no desenvolvimento do projeto, que já tinha sido aprovado em 2010.

Como vimos, no início do século XXI, houve intensa movimentação na estrutura e nos objetivos da ALA. Em menos de dez anos, várias frentes foram abertas no seu campo de atuação. Cabe aqui uma ousada observação no sentido de que tal movimentação se deu no seio da elaboração de um documento oriundo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). O relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir” (DELORS, 1996), é amplamente conhecido, tendo alcançado destaque nos meios educacionais desde sua publicação, no final da década de 90 do século XX. Largamente conhecido apenas como Relatório Delors, esse documento serviu como parâmetro para elaboração de várias agendas educacionais no mundo todo (BORGES, 2016).

Não tencionamos discorrer sobre o Relatório Delors. Sua inserção neste momento pauta-se na tentativa de desenvolver um raciocínio que ligue a reformulada agenda da ALA com as diretrizes do relatório, dado seu poder de alcance. A importância dessa reflexão atribui-se à necessidade de “aferição” do compromisso da ALA em conexão com as exigências do mundo do trabalho mediado pela educação.

A Association of College and Research Libraries (ACRL)

A *Association of College and Research Libraries* (ACRL) é a associação de Ensino Superior para bibliotecas acadêmicas e bibliotecárias, que representa mais de 10.000 indivíduos e bibliotecas. A ACRL é uma divisão da *American Library Association*, que desenvolve programas, produtos e serviços para ajudar aqueles que trabalham em bibliotecas acadêmicas e de pesquisa a aprender, inovar e liderar dentro da comunidade acadêmica.

Fundada em 1940, a ACRL está comprometida com o avanço da aprendizagem e representa bibliotecários que trabalham com todos os tipos de bibliotecas acadêmicas. A associação avança em seu trabalho ao atuar como um canal regular de comunicação entre bibliotecários, acadêmicos, professores, estudantes, administradores, outros profissionais de informação, organizações de Ensino Superior, governos federais, estaduais e locais e a sociedade em geral. Atualmente, a ACRL é uma organização dinâmica e inclusiva que cresceu, desde suas origens, a partir da iniciativa de bibliotecários universitários e de referência.

De acordo com Carvalho (2004), as bibliotecas universitárias refletem em sua organização as características das instituições das quais fazem parte, sendo assim, devem harmonizar-se com os rumos da universidade. Isso significa que devem estar atentas às atualizações em suas funções por ocasião das mudanças dos rumos das universidades. Motivadas pela premissa descrita, tanto a ACRL como a

ALA desenvolveram padrões para a avaliação dos serviços nas bibliotecas universitárias.

Inicialmente, essas normas estavam focadas nos profissionais, pois definiram o *status* acadêmico aos bibliotecários que atuam nesse ambiente, como também orientaram sua postura de atuação profissional para a flexibilidade, criatividade, comprometimento, expertise e experiência. A importância da definição do bibliotecário acadêmico deu-se na intensificação da qualidade do ensino, da pesquisa e dos serviços ofertados como um todo, ademais os bibliotecários migraram de uma posição de consultor para uma condição de parceria com os docentes, exercendo também papel educador.

Com o intuito de orientar os serviços das bibliotecas universitárias, em 2011, a ACRL publicou as normas para bibliotecas universitárias, denominadas *Standard for Libraries in Higher Education* (SLHE). Estas foram desenvolvidas com base em normas e padrões da ALA, da ACRL e IFLA para orientar as bibliotecas universitárias na promoção e na sustentação de seus papéis como mediadoras no desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos estudantes, garantindo posicionamento de liderança, avaliação e melhoria contínua. As normas da SLHE são regidas por nove princípios e atendem a todos os tipos de biblioteca acadêmica (ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES, 2000).

Quadro 5 – Princípios e indicadores da *Standards for Libraries in Higher Education*

PRINCÍPIOS	INDICADORES
Eficácia institucional	A biblioteca define e mede seus resultados no contexto da missão institucional; apresenta resultados que estejam alinhados com os assuntos institucionais, departamentais e estudantis; desenvolve resultados que estejam alinhados com as diretrizes de credenciamento da instituição; desenvolve e mantém um conjunto de evidências que demonstram o seu impacto de uma forma convincente; articula como ela contribui para a aprendizagem do aluno, coletando provas, <i>cases</i> de sucessos, compartilhando resultados e fazendo melhorias; contribui para a seleção de estudantes, retenção, colação de grau e sucesso acadêmico; comunica-se com a comunidade interna para destacar o seu valor na missão educacional e na eficácia institucional.

(continuação Quadro 5)

Valores profissionais	A biblioteca resiste a todos os esforços para restringir os recursos da biblioteca; protege cada usuário no seu direito à privacidade e confidencialidade; respeita os direitos de propriedade intelectual e defende o equilíbrio entre os interesses dos usuários de informação e detentores de direitos por meio de políticas e programas educacionais; apresenta integridade acadêmica e impede o plágio por meio de políticas e educação; compromete-se com uma abordagem centrada no usuário e demonstra essa centralidade em todos os aspectos do seu <i>design</i> de serviços e atendimento em ambientes físicos e virtuais; envolve-se em parcerias tanto internas como externas.
Papel educativo	A biblioteca colabora com os professores e outros com maneiras de incorporar coleções e serviços de bibliotecas em experiências educacionais eficazes para os alunos; colabora com os professores para incorporar competência em informação aos resultados da aprendizagem nos currículos, cursos e atividades práticas; aplica modelo de melhores práticas pedagógicas para o ensino em sala de aula, <i>design</i> de tutoriais <i>on-line</i> e outras práticas educacionais; fornece orientações regulares em uma variedade de contextos e emprega múltiplas plataformas de aprendizagem e pedagogias; contribui com parceiros da instituição para proporcionar oportunidades para o desenvolvimento profissional docente; possui a infraestrutura de TIC necessária para manter-se atualizada com os avanços no ensino e aprendizagem de tecnologias.
Descoberta	A biblioteca organiza as informações possibilitando descoberta eficaz e acesso; integra a biblioteca de recursos de acesso <i>web</i> institucional e também de outros portais de informação; desenvolve guias de recursos para fornecer orientação e múltiplos pontos de acesso de informações; cria e mantém interfaces e arquiteturas de sistemas que incluem todos os recursos e facilitem os pontos de acesso de acordo com a preferência do usuário.
Coleções	A biblioteca oferece acesso a coleções alinhadas com as áreas de pesquisa, focos curriculares ou interesses institucionais; fornece coleções que incorporam recursos em uma variedade de formatos, acessíveis virtual e fisicamente; desenvolve e garante o acesso a materiais exclusivos, incluindo coleções digitais; tem a infraestrutura necessária para coletar, organizar, proporcionar o acesso, divulgar e preservar coleções para os seus usuários.
Espaço	A biblioteca cria uma navegação intuitiva que suporta o uso autônomo dos espaços físicos e virtuais; oferece ambientes físicos e virtuais seguros e favoráveis ao estudo e à pesquisa; possui a infraestrutura de TIC para fornecer ambientes físicos e virtuais robustos e confiáveis, necessários ao estudo e à pesquisa; utiliza espaços físicos e virtuais como <i>intellectual commons</i> , proporcionando o acesso a programas, exposições, palestras e outros; projeta espaços pedagógicos favoráveis à colaboração e aprendizagem, bem como à criação de novos conhecimentos.
Gestão/ administração	Os objetivos e missão da biblioteca alinham-se com os objetivos desenvolvidos pela instituição e promovem o seu desenvolvimento; comunica os resultados das avaliações às partes interessadas; o modelo da biblioteca segue a cultura da melhoria contínua; possui a infraestrutura de TIC necessária para coletar, analisar e usar dados em avaliações, proporcionando a melhoria contínua.

(continuação Quadro 5)

PRINCÍPIOS	INDICADORES
Pessoal	Possui pessoal em quantidade suficiente para atender ao ensino diversificado e às necessidades de pesquisa de professores e alunos.
Relações externas	A biblioteca se comunica regularmente com a comunidade acadêmica; transmite uma mensagem consistente sobre o papel da biblioteca a fim de expandir a conscientização do usuário com relação à disponibilização de recursos, serviços e conhecimentos.

Fonte: Bem (2015, p. 82).

Identificamos nas normas da SLHE uma forte recomendação de articulação entre a biblioteca e ensino, principalmente em seu princípio educativo, ao retratar a colaboração com os professores para incorporar competência em informação aos resultados da aprendizagem nos currículos, cursos e atividades práticas.

A International Federation of Associations and Institutions (IFLA)

A IFLA é o principal organismo internacional que representa os interesses dos serviços ofertados pelas bibliotecas universitárias. Fundada em 1927, numa conferência na Escócia, tem como objetivos promover altos padrões de fornecimento e entrega de serviços de biblioteca e informação; incentivar a compreensão generalizada do valor de uma boa biblioteca e serviços de informação; representar os interesses da IFLA no mundo (LYNCH, 1987).

A criação da IFLA foi um marco importante para incutir um princípio de qualidade nos serviços das bibliotecas universitárias, tanto é que, em 1987, essa organização criou padrões universais específicos para a consecução da melhoria dos serviços das bibliotecas universitárias, as chamadas *standards for university libraries*. Tencionava com isso fomentar ou disponibilizar um guia a partir do qual a biblioteca universitária pudesse avaliar seus serviços ofertados.

Com relação aos padrões da IFLA, Carvalho (1995) argumenta que são direcionados para o alcance dos objetivos traçados pelas ins-

tuições e referem-se ao direito que professores e alunos têm de pesquisar, ensinar e aprender. Argumenta, ainda, que é por esses aspectos que a BU deve ser avaliada. Entendemos, a partir desses argumentos, que a biblioteca universitária ocupa uma posição de complementaridade no ensino-aprendizagem. Nesse sentido, os padrões da IFLA funcionam como metodologia de extração das melhores práticas das BUs. Os padrões mencionados são: a) propósito; b) organização e administração; c) serviços; d) coleções; e) equipe; f) instalações; g) orçamento e finanças; h) tecnologia; i) preservação e conservação; e j) cooperação.

Os padrões da IFLA são revisados internacionalmente, publicados e atualizados regularmente. Cada padrão reflete um consenso sobre regras, princípios, diretrizes, melhores práticas ou modelos para uma atividade ou serviço específico. Para medir a qualidade, é preciso avaliar e, segundo Lancaster (2004, p. 1), “[...] uma avaliação é feita não como um exercício intelectual, mas para reunir dados úteis para atividades destinadas a solucionar problemas ou tomar decisões”.

Políticas públicas brasileiras para a educação superior

Historicamente, o sistema educacional no Brasil está associado à herança cultural, evolução econômica e estruturação do poder político do Estado brasileiro. Esses três aspectos, segundo Maia e Santos (2015), refletem na educação sob a forma de avanços e retrocessos. No Quadro 6, podemos entender quando se gestaram as políticas públicas para a educação superior e os reflexos dessas orientações no âmbito nacional.

Quadro 6 – Síntese dos ciclos avaliativos da avaliação do Ensino Superior

MARCO AVALIATIVO	CONCEPÇÃO	PERÍODO DE VIGÊNCIA
Estatuto da Universidade Brasileira	Implementada por Francisco Campos, orientava a estruturação das universidades com padrões determinados pelas políticas públicas.	1931

(continuação Quadro 6)

MARCO AVALIATIVO	CONCEPÇÃO	PERÍODO DE VIGÊNCIA
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)	Órgão central superior, com autonomia administrativa e financeira. A partir da década de 70, sua política de avaliação volta-se para cursos de mestrado e doutorado.	1951 – atual
Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU)	Enfatizava a gestão das (IESs), a produção e a disseminação dos conhecimentos.	1983 – 1984
Comissão de Notáveis	Foi uma comissão provisória criada pelo Executivo para a elaboração de um anteprojeto de Constituição.	1985
Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (Geres)	Criado para convocar a comunidade ao debate, o Geres promoveu encontros com representantes de várias entidades sobre a reforma, recebeu no ministério representantes de entidades, que trouxeram seus pontos de vista sobre aspectos da questão universitária.	1986
Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)	Foi a primeira tentativa de implantação de um sistema nacional de avaliação institucional da educação superior no país. Caracterizou-se como uma resposta ao movimento realizado pelas universidades públicas brasileiras, com relação ao desafio de implantar um sistema de avaliação institucional que fosse centrado na graduação.	1993 – 1995
Exame Nacional de Cursos (ENC); Avaliação das Condições de Ensino (ACE)	Proposta de nivelar as instituições em termos de qualidade.	1996
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)	Este foi o primeiro programa de avaliação de instituições que foi apreciado e votado pelo Congresso Nacional, passando, assim, de política de governo à política de Estado. É um sistema que integra um conjunto de avaliações realizadas com diferentes metodologias, aplicadas em diferentes momentos e incluindo diferentes atores institucionais.	2004

Fonte: elaborado pela autora (2019).

O histórico das políticas que consolidaram a educação superior nacional, refletiu a movimentação política do país no momento de suas criações. Programas de curta duração, e, por vezes, políticas se sobrepondo às outras marcaram o início da maturidade da sistematização do Ensino Superior. De estatutos a leis, o percurso foi traçado

pelo entendimento da necessidade de consolidação do Ensino Superior no país.

A primeira expressão legal de valorização da gestão universitária data de 1931, por meio do Estatuto da Universidade Brasileira, durante a reforma implementada por Francisco Campos, que orientava a estruturação das universidades com padrões determinados pelas políticas públicas, como salientam Maia e Santos (2015).

O governo federal era o detentor do controle de qualidade da educação superior, fosse pública ou privada. A distinção entre pública e privada foi redefinida pela Lei n.º 9.394/1996 – LDB e pelos Decretos n.º 3.860, de 2001, e 2.406, trazendo inovações para o sistema de Ensino Superior, principalmente quanto à natureza e dependência administrativa. A LDB introduziu importantes diretrizes no sistema, como as avaliações sistemáticas dos cursos de graduação e das próprias instituições de ensino, que passaram a realizar avaliações periódicas que subsidiam os atos de autorização dos cursos, dando transparência aos dados sobre a qualidade da educação superior para a sociedade.

Após o marco legal da avaliação do Ensino Superior, abordaremos sua trajetória histórica com início na década de 1970. O acontecimento preponderante foi a criação da política de avaliação da pós-graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), especialmente voltada aos cursos de mestrado e doutorado. Cabe aqui um esclarecimento: a Capes foi criada oficialmente em 11 de julho de 1951 e tinha, nessa época, a função de assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades do desenvolvimento do país. Somente na década de 70, a estrutura da Capes foi alterada, pelo Decreto n.º 74.299, e seu estatuto passou a ser órgão central superior, gozando de autonomia administrativa e financeira.

No âmbito da avaliação dos cursos de graduação, datam de 1983 as primeiras ideias sobre o tema, com a instituição, pelo MEC, do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), que enfatizava a gestão das Instituições de Ensino Superior (IESs), a produção

e a disseminação dos conhecimentos (POLIDORI, 2000; POLIDORI; MARINHO-ARAUJO; BARREYRO, 2006).

Com a desativação do PARU, em 1984, outras iniciativas governamentais tomaram corpo, como a Comissão de Notáveis, em 1985, e o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (Geres), em 1986. No início dos anos 90, algumas universidades iniciaram experiências de autoavaliação, que contribuíram para criar um espaço de interlocução entre o MEC e as instituições federais, representadas pela Associação das Instituições Federais do Ensino Superior (Andifes) (BRASIL, 2003).

Pela mediação da Andifes, as experiências de autoavaliação subsidiaram a construção do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que teve o apoio da Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC), de 1993 a 1995. O PAIUB concebia a autoavaliação como etapa inicial de um processo que, uma vez desencadeado, se estendia a toda a instituição e se completava com a avaliação externa. Estabeleceu, assim, uma nova forma de relacionamento com o conhecimento e a formação, adotando o diálogo com a comunidade acadêmica e com a sociedade. Embora sua experiência tenha sido curta, conseguiu dar legitimidade à cultura da avaliação e promover mudanças visíveis na dinâmica universitária (BRASIL, 2003).

Em 1996, foi introduzido, em âmbito nacional, o Exame Nacional de Cursos (ENC), popularizado como “Provão”, seguido de outros mecanismos avaliativos, tais como a Avaliação das Condições de Ensino (ACE) e a Avaliação para Credenciamento de IESs privadas, com a proposta de nivelar as instituições em termos de qualidade. No entanto, esse modelo mostrou-se insuficiente e fragmentado para responder ao questionamento referente ao tipo de educação superior que era oferecido aos brasileiros (POLIDORI; MARINHO-ARAUJO; BARREYRO, 2006).

A partir disso, foi desencadeado um processo de discussão que, como resultado, originou o Sinaes, em 2004, com a proposta de ser um sistema integrador, que garantisse informações e análises da totalidade da educação superior, permitindo, assim, que políticas

educativas fossem instaladas tanto em nível nacional pelos órgãos pertinentes quanto em âmbito institucional, articuladas pelas IESs. Tratamos do Sinaes mais detidamente a seguir, em virtude de seu *status* de maior política pública existente e em vigor para a avaliação do Ensino Superior, como também de sua relevância para este livro, ao abordar a inserção das bibliotecas universitárias na avaliação do Ensino Superior.

Sinaes

Instituído em 2004, por meio da Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, e regulamentado pela Portaria n.º 2.051, de 9 de julho de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação do Educação Superior (Sinaes) foi implantado em todo o Sistema Federal de Ensino Superior. Sendo um sistema, o Sinaes integra um conjunto de avaliações realizadas com diferentes metodologias, aplicadas em vários momentos e incluindo diferentes atores institucionais visando, assim, a uma leitura mais fiel e mais completa possível do funcionamento das instituições de Ensino Superior (IESs) brasileiras, independentemente do tamanho, da natureza administrativa e da organização acadêmica.

O Sinaes foi concebido a partir de um conceito de avaliação baseado nas ideias de integração e participação, num conjunto de princípios, pressupostos e premissas, que lhe dão coerência nos procedimentos e na organização e operacionalização dos processos e procedimentos: a) educação como direito social e dever do Estado; b) valores sociais historicamente determinados; c) responsabilidade do Estado e da sociedade na regulação e controle; d) avaliação como prática social com objetivos educativos; e) respeito à identidade e diversidade institucionais em um sistema diversificado; f) princípio da globalidade; g) princípio da legitimidade; e h) princípio da continuidade (RIBEIRO, J. L. L. S., 2015).

Esse foi o primeiro programa de avaliação de instituições apreciado e votado pelo Congresso Nacional, passando, assim, de política

de governo a política de Estado. A legislação que fundamenta o Sinaes está expressa na Constituição Federal de 1988, especificamente no artigo 209 (BRASIL, 1988). Outras leis dão sustentação ao Sinaes, sendo elas: Lei n.º 9.131, de 1995, que cria o Conselho Nacional de Educação (CNE); Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases); e Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Essa multiplicidade de perspectivas é justificada pela complexidade da educação superior, que requer a combinação de instrumentos variados e metodologias suficientemente flexíveis para dar conta de todas as dimensões envolvidas (RIBEIRO, J. L. L. S., 2015).

Operacionalização

No que tange à sua operacionalização, o Sinaes se subdivide em três macroprocedimentos: **Avaliação Institucional** (interna e externa), **Avaliação dos Cursos de Graduação** (ACG) e **Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes** (Enade). No que se refere à Avaliação Institucional, há dez dimensões que deverão ser alvo obrigatório da avaliação das IESs (BRASIL, 2004b).

No âmbito das funções educacionais decorrentes da efetivação do Sinaes, há duas que devem ser destacadas: a) **avaliação educativa** propriamente dita, de natureza formativa, mais voltada à atribuição de juízos de valor e mérito, em vista de aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação; e b) **regulação**, em suas funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, recredenciamento, descredenciamento, transformação institucional etc., funções próprias do Estado (BRASIL, 2004a).

De acordo com J. Ribeiro (2015), o Sinaes, em função dos seus objetivos e finalidades, agrega dois modelos de avaliação: a avaliação formativa, de caráter educativo, com o intuito de radiografar o funcionamento da IES, apontando os seus pontos fortes e fracos, permitindo, assim, o aprimoramento contínuo do seu trabalho; e a avaliação regulatória, ou somativa, com o intuito de verificar as condições

de funcionamento da IES. No entanto, o autor alerta que operar com essas duas modalidades de avaliação torna-se um desafio para o Sinaes em decorrência da multiplicidade dos atores envolvidos.

Sua vigência implica criar novas regras de entrada, de permanência e de saída do sistema, comprometendo-se a não operar com a ideologia da competitividade, da concorrência e do sucesso individual, admitindo explicitamente estar impregnado pela vontade de ajudar a construir uma concepção de educação superior socialmente comprometida em seus objetivos e funções. Após a descrição do surgimento e funcionamento do Sinaes, nosso olhar volta-se para o processo de avaliação da biblioteca universitária, como veremos na seção que se segue.

A avaliação e as bibliotecas universitárias na perspectiva do Sinaes

Tratar do diálogo entre avaliação e biblioteca é concebê-las como partes interdependentes, visto que ambas participam, mesmo em posições diferentes, do processo de ensino-aprendizagem. Esse raciocínio parte da premissa de que a biblioteca surge no momento inicial da concepção de escola, portanto ela perpassa por toda a trajetória da educação formal. Nessa interdependência, duas abordagens se articulam. A primeira refere-se à biblioteca universitária enquanto elemento participativo e constitutivo no ensino-aprendizagem; a segunda refere-se à sua avaliação para fins de aferição da qualidade do Ensino Superior.

No que tange à primeira abordagem, sua inserção se manifesta no cotidiano escolar, na concretude do ensino, apresentando-se aos seus usuários como outra possibilidade de mediação do conhecimento. Seus produtos e serviços são desenvolvidos e disponibilizados numa proposta de conjunção com os objetivos na formação discente. Nesse contexto, podemos inferir que a biblioteca universitária não se exclui do momento avaliativo, visto que seus produtos e

serviços são avaliados cotidianamente, tendo assim o mesmo princípio avaliativo do ensino-aprendizagem.

Compreendemos que a centralidade da biblioteca universitária no ensino-aprendizagem não prescinde dos mecanismos de aumento dos níveis de qualidade de seus serviços e da disseminação de um conjunto diversificado de recursos indispensáveis à comunicação com os usuários. A biblioteca materializa-se, obviamente, num conjunto de objetivos que orientam sua atividade na busca e descoberta de novas inserções para o desenvolvimento dos usuários.

Leite (2014) considera que a biblioteca universitária concentra suas responsabilidades atualmente: a) no apoio ao ensino e à pesquisa e na eficácia do acesso à informação de qualidade, independentemente do suporte em que se apresentem e onde quer que eles se encontrem; b) na concepção, promoção, disponibilização de novos serviços que respondam com rapidez e eficácia às solicitações da comunidade da qual faz parte; c) na contribuição da melhoria dos processos de comunicação, gestão e transmissão da informação e registo do conhecimento; d) no estímulo para novas necessidades de pesquisa; e) no estabelecimento de relações de cooperação com organismos externos no âmbito de projetos e programas nas áreas da informação e do conhecimento; e f) numa intervenção ativa na sociedade da informação, por meio da gestão, promoção e difusão do conhecimento.

A partir das responsabilidades da biblioteca universitária defendidas por Leite, é válido considerar que existem pontos de convergência entre os fenômenos estudados (BU e avaliação) que se aproximam em menor ou maior grau, levando-nos a refletir na perspectiva de que ambos mantêm o mesmo *modus operandi* no processo avaliativo (LEITE, 2014).

A segunda abordagem refere-se à avaliação da biblioteca universitária no âmbito institucional regulamentada pelos instrumentos organizacionais que tratam da qualidade do ensino na educação superior, mais especificamente o instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância, elaborado pelo INEP, órgão

pertencente ao MEC. O instrumento baseia-se na filosofia do Sinaes, que tem como finalidade a melhoria da qualidade da educação nos cursos de graduação e instituições de educação superior.

O referido instrumento acompanha o fluxo processual desde a autorização para funcionamento das IESs até a autorização dos cursos de graduação, em qualquer modalidade que se apresente. A operacionalização das avaliações ocorre mediante as prescrições desse instrumento que está dividido em três dimensões. Cada dimensão é composta por uma quantidade de indicadores. Essa quantidade de indicadores não é uniforme, ou seja, há uma variação que inferimos ser decorrente do nível de comprometimento de cada dimensão na melhoria da qualidade do ensino.

A Dimensão 1 corresponde à **organização didático-pedagógica** e contém 24 indicadores; a Dimensão 2 corresponde ao **corpo docente e tutorial**, com 15 indicadores; e a Dimensão 3 corresponde à **infraestrutura**, com 16 indicadores. A relevância de trazer esses dados está no intuito de fazer uma equivalência dos indicadores que dialogam de forma direta e indireta com a biblioteca universitária e o ensino-aprendizagem. Sendo assim, não elegemos para análise nenhuma dimensão na sua completude, pois nosso interesse recai somente nos indicadores em que identificamos direta ou indiretamente o alcance da biblioteca universitária no ensino, como vemos no Quadro 7.

Quadro 7 – Organização didático-pedagógica (Dimensão 1)

INDICADORES	RECOMENDAÇÃO
Políticas institucionais no âmbito do curso	As políticas institucionais de ensino, extensão e pesquisa constantes no PDI estão previstas no âmbito do curso e são claramente voltadas para a promoção de oportunidades de aprendizagem.
Objetivos do curso	Consideram a estrutura curricular , o contexto educacional, práticas emergentes no campo do conhecimento relacionado ao curso.
Estrutura curricular	Considera a estrutura curricular prevista no PPC, a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a acessibilidade metodológica .
Conteúdos curriculares	Os conteúdos curriculares possibilitam o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando a atualização da área, a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica , e proporcionam a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação e induzem o contato com conhecimento recente e inovador.
Metodologia	A metodologia prevista no PPC atende ao desenvolvimento de conteúdos, às estratégias de aprendizagem, ao contínuo acompanhamento das atividades, à acessibilidade metodológica e à autonomia do discente, coaduna-se com práticas pedagógicas que estimulem a ação discente em uma relação teoria-prática e é claramente inovadora e embasada em recursos que proporcionem aprendizagens diferenciadas dentro da área .
Trabalho de conclusão de curso (TCC)	Considera as formas de apresentação, orientação e coordenação, a divulgação de manuais atualizados de apoio à produção dos trabalhos e a disponibilização dos TCCs em repositórios institucionais próprios, acessíveis pela internet .
Tecnologias de informação e comunicação (TICs) no processo de ensino-aprendizagem	As tecnologias de informação e comunicação planejadas para o processo de ensino-aprendizagem viabilizam a acessibilidade digital e comunicacional e a interatividade entre docentes, discentes, asseguram o acesso a materiais ou recursos didáticos a qualquer hora e lugar e propiciam experiências diferenciadas de aprendizagem baseadas em seu uso .
Procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem	Os procedimentos de acompanhamento e de avaliação, previstos para os processos de ensino-aprendizagem, atendem à concepção do curso definida no PPC, possibilitando o desenvolvimento e a autonomia do discente de forma contínua e efetiva, e implicam informações sistematizadas e disponibilizadas aos estudantes, com mecanismos que garantam sua natureza formativa, sendo planejadas ações concretas para a melhoria da aprendizagem em função das avaliações realizadas .
Número de vagas	Adéqua a dimensão do corpo docente às condições de infraestrutura física e tecnológica para o ensino e a pesquisa .

Fonte: adaptado de Brasil (2004b).

Quadro 8 – Corpo docente (Dimensão 2)

INDICADORES	RECOMENDAÇÃO
Núcleo Docente Estruturante (NDE)	Verifica o impacto do sistema de avaliação de aprendizagem na formação do estudante e analisa a adequação do perfil do egresso.
Experiência no exercício da docência superior	Demonstra e justifica a relação entre a experiência no exercício da docência superior do corpo docente previsto e seu desempenho em sala de aula, de modo a caracterizar sua capacidade para promover ações que permitam identificar as dificuldades dos alunos, elaborar atividades específicas para a promoção da aprendizagem de alunos com dificuldades e avaliações diagnósticas, formativas e somativas, utilizando os resultados para redefinição de sua prática docente no período.

Fonte: adaptado de Brasil (2004b).

Quadro 9 – Infraestrutura (Dimensão 3)

INDICADORES	RECOMENDAÇÃO
Acesso dos alunos a equipamentos de informática	O laboratório de informática, ou outro meio de acesso a equipamentos de informática pelos discentes , atende às necessidades institucionais e do curso em relação à disponibilidade de equipamentos, ao conforto, à estabilidade e velocidade de acesso à internet, à rede sem fio e à adequação do espaço físico, possui <i>hardware</i> e <i>software</i> atualizados e passa por avaliação periódica de sua adequação, qualidade e pertinência.
Bibliografia básica por unidade curricular	O acervo possui exemplares ou assinaturas de acesso virtual de periódicos especializados que suplementam o conteúdo administrado nas UCs. O acervo é gerenciado de modo a atualizar a quantidade de exemplares e/ou assinaturas de acesso mais demandadas , sendo adotado plano de contingência para a garantia do acesso e do serviço.
Bibliografia complementar por unidade curricular (UC)	O acervo possui exemplares ou assinaturas de acesso virtual, de periódicos especializados que complementam o conteúdo administrado nas UC. O acervo é gerenciado de modo a atualizar a quantidade de exemplares e/ou assinaturas de acesso mais demandadas , sendo adotado plano de contingência para a garantia do acesso e do serviço.

Fonte: adaptado de Brasil (2004b).

A lista de indicadores e suas respectivas recomendações, ao nosso ver, transcende a participação da biblioteca universitária nos indicadores de bibliografia básica e complementar. Ela se insere a partir das políticas institucionais, seu nascedouro é coinci-

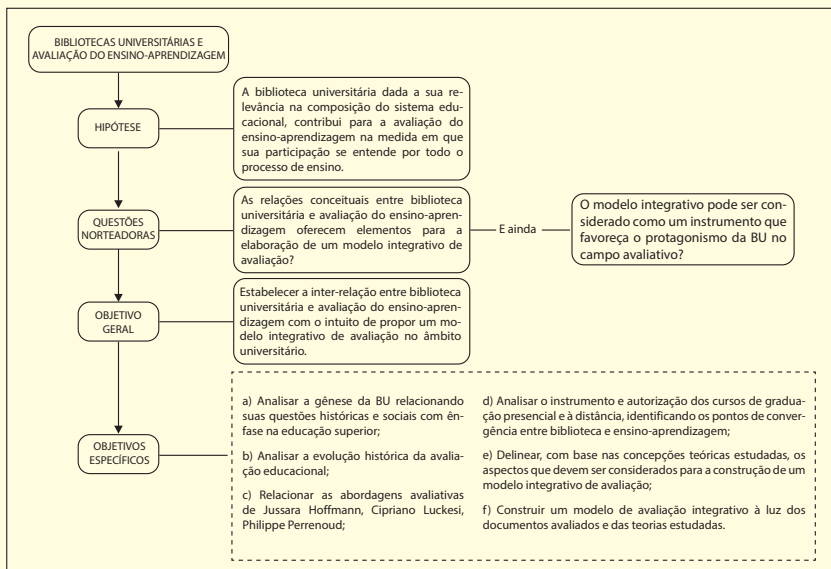
dente com a criação das instituições de ensino desde sua concepção, visto que ensino e biblioteca são interdependentes, como já declarado anteriormente.



Delineamento da pesquisa

Com o intuito de responder a questão que norteia esta investigação, apresentamos na Figura 2 o desenho da pesquisa.

Figura 2 – Disposição da pesquisa



Fonte: elaborada pela autora (2019).

O conhecimento como construção humana

O termo construção pode ser entendido como constituição do saber pelo cientista, pelo filósofo, resultante da reflexão e da pesquisa sistemática que levam a novos conhecimentos. A ciência é o resultado dessa elaboração mental, da reflexão, do estabelecimento de relações, da observação de causas, de consequências, de continuidades, de oposições. Podemos, portanto, entender a construção do conhecimento como a constituição dos saberes que resulta da investigação filosófico-científica. A chamada “construção do conhecimento” não é então totalmente livre e aleatória. Ela deve corresponder a uma unidade de pensamento, a uma concordância, a um consenso universal (WERNECK, 2006).

Entre os séculos XVI e XVII, surge na Europa Ocidental uma concepção de ciência que ainda hoje prevalece. A sua origem histórica está relacionada com a grande revolução cultural e científica da época, que distingue essa concepção de todas as demais precedentes na história. Assim, temos que: a) ciência é uma lenta construção, nunca concluída, à qual cada um, dentro dos limites de sua capacidade, pode trazer a sua contribuição; b) pesquisa científica tem como finalidade o benefício não de uma única pessoa, grupo, classe ou etnia, mas de todo o gênero humano; e c) o desenvolvimento e o crescimento da própria pesquisa são mais importantes do que cada indivíduo que a executa (BITTAR; FERREIRA JÚNIOR, 2012).

Essas características definem o caráter público, democrático e colaborativo assumido pela ciência moderna. Durante toda a Idade Média, o tipo de conhecimento predominante foi o religioso. O baixo nível das forças produtivas nesse período e o predomínio dos dogmas religiosos explicam o fato de a ciência moderna ter seu marco cronológico inicial apenas por volta do século XV, com o Renascimento.

Tendo como referência que o conhecimento é um fato inerente à própria existência da humanidade, pois, desde que a sociedade humana existe, a construção do conhecimento constitui um aspecto dessa própria existência, Platão (427 a. C – 348 a. C) defendia que

nascemos trazendo em nossa inteligência não só os princípios racionais, mas algumas ideias verdadeiras, que, por isso, são inatas (BITTAR; FERREIRA JÚNIOR, 2012).

O filósofo Immanuel Kant (1724-1804) preconizou que o centro é a razão; ela é inata, não depende da experiência para existir; por isso, do ponto de vista do conhecimento, ela é anterior à experiência. Já para o empirismo (Bacon, Locke, Berkeley, David Hume), a razão, com seus princípios, procedimentos e suas ideias, é adquirida por nós pela experiência. A razão, diz Hegel, não é nem exclusivamente razão objetiva (a verdade está nos objetos) nem exclusivamente subjetiva (a verdade está no sujeito), mas é unidade necessária do objetivo e do subjetivo (BITTAR; FERREIRA JÚNIOR, 2012).

Para Marx, não são as ideias que criam a realidade objetiva na qual vivemos, mas o contrário. Essa tese ficou conhecida como materialismo histórico e exerceu forte influência na história do pensamento ocidental, inspirando a produção de conhecimento por propor um novo método de se conhecer a realidade histórico-social, permitindo assim às ciências humanas compreender as articulações necessárias entre o plano psicológico e o social da existência humana.

No processo de construção do conhecimento, o positivismo, fundado por Auguste Comte, nasceu como corrente progressista, na medida em que criticava os dogmas religiosos e negava a verdade como algo revelado. Essa corrente defendeu que o único conhecimento válido é o científico e que o mesmo método das ciências exatas (observação, exatidão, neutralidade, objetividade) deveria ser aplicado para as humanas e sociais (BITTAR; FERREIRA JÚNIOR, 2012).

Dessa forma, é notório que o pensamento humano não é imune às influências ideológicas e de seu contexto social. Ele se gesta no pensamento e na ação das pessoas comuns e, por isso mesmo, é formado por um conjunto de fatos percebidos e interpretados, que são influenciados por elementos culturais, ideológicos e pelo contexto social a que pertence.

A compreensão de como o conhecimento é construído na área da avaliação do ensino-aprendizagem e, principalmente, a análise de

como isso ocorre, quais as possibilidades de avanço a partir das abordagens já sedimentadas, quais metodologias inovadoras é possível incorporar ao cotidiano da avaliação, é o intuito deste livro.

As etapas da pesquisa

Ao longo desta pesquisa, discutimos os pressupostos teóricos sobre avaliação educacional e biblioteca universitária. Refletimos sobre as abordagens avaliativas de Perrenoud, Luckesi e Hoffmann, como também sobre os documentos nacionais e internacionais que regem a biblioteca no âmbito do Ensino Superior, relacionando esses assuntos ao nosso tema de investigação. A justificativa para as reflexões mencionadas decorre do interesse em estabelecer a inter-relação das concepções de avaliação do ensino-aprendizagem com a concepção de avaliação de biblioteca universitária, a fim de propor um modelo integrativo de avaliação.

Para tanto, dividimos a proposta metodológica em duas etapas correlacionadas: a primeira conta com a apresentação do campo teórico desta pesquisa. Apresenta, assim, a análise histórico-conceitual das bibliotecas universitárias desde a Idade Média até os dias atuais, a evolução e contextualização da avaliação educacional e da avaliação do ensino-aprendizagem, e continua com as análises da biblioteca universitária, desta feita no âmbito das políticas governamentais que regem sua atuação. Ainda na esteira do campo teórico, apresentamos os elementos inspiradores desta pesquisa, a Biblioteca Universitária das Ciências Humanas da UFC. Nesta fase, o intuito é circunscrever a biblioteca, destacar seus usuários, seus serviços e produtos montados na teia do seu processo histórico. Em composição, apresentamos o Centro de Humanidades (CH) e a Faculdade de Educação (Faced).

A segunda etapa versa sobre a concepção do modelo de avaliação aqui proposto. Para isso, buscamos, além do referencial teórico já descrito, cotejar dos seus usuários elementos que saíssem do campo teórico e que se apresentassem como uma tradução da per-

cepção da biblioteca no cotidiano da sala de aula. Investimos, assim, num questionário com os professores do CH e numa entrevista com bibliotecários atuantes na Biblioteca das Ciências Humanas. As análises do questionário e da entrevista se juntaram ao arcabouço teórico dos autores e documentos selecionados para a construção do modelo numa condição de refletor, em outras palavras, como uma embrionária tentativa de validação do referido modelo.

Por fim, partimos para a concretização do modelo que, desde o início, está direcionado à avaliação do ensino-aprendizagem no contexto universitário. É importante ressaltar o princípio condutor para a sua construção, quais sejam: o aparato teórico sobre avaliação e os instrumentos organizacionais avaliativos que versam sobre bibliotecas universitárias. As análises advindas do questionário e da entrevista nos oportunizaram uma aproximação e um entendimento mais prático do modelo. O Quadro 10 representa a correlação dos objetivos propostos com as etapas mencionadas.

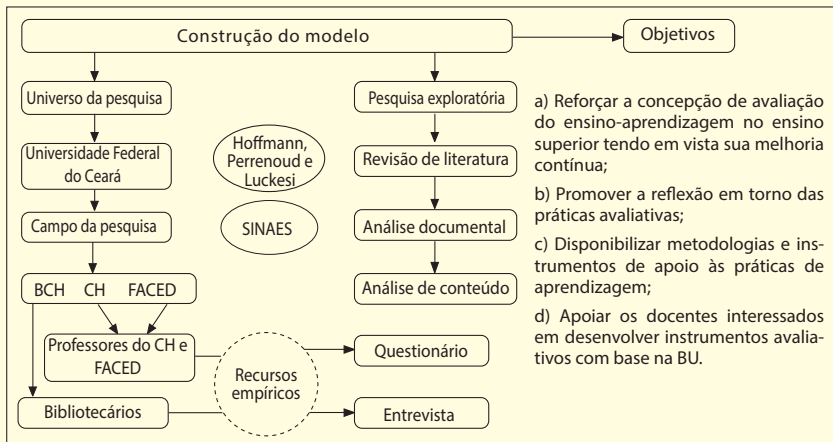
Quadro 10 – Correlação dos objetivos propostos com as etapas

ETAPAS	OBJETIVOS RELACIONADOS	PROCEDIMENTOS
1ª - Revisão de literatura	a) Analisar a gênese de biblioteca universitária, relacionando suas questões históricas e sociais com ênfase na educação superior; b) Analisar a evolução histórica da avaliação educacional.	Revisão de literatura
2ª - Análise dos pressupostos teóricos e construção do modelo integrativo	c) Relacionar as abordagens avaliativas de Jussara Hoffmann, Cipriano Luckesi, Philippe Perrenoud; d) Analisar o instrumento de autorização dos cursos de graduação presencial e a distância do INEP, identificando os pontos de convergência entre biblioteca e ensino-aprendizagem.	Revisão de literatura Análise documental
	e) Delinear, com base nas concepções teóricas estudadas, os aspectos que devem ser considerados para a construção de um modelo integrativo de avaliação; f) Construir um modelo de avaliação integrativo à luz dos documentos avaliados e das teorias estudadas.	Análise de conteúdo da entrevista e do questionário

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Tencionamos, nesta seção, conduzir passo a passo o desvelamento do fenômeno proposto, isto é, a biblioteca universitária e seus entrelaçamentos com as práticas avaliativas para o Ensino Superior. As escolhas metodológicas, segundo Prodanov e Freitas (2013), traduzem as decisões tomadas para a investigação do fenômeno eleito e devem ser justificadas à luz da razão. Em virtude da relatividade do que consideramos ciência na atualidade, buscamos não propriamente “a verdade”, mas uma entre várias e possíveis verdades.

Figura 3 – Etapas da pesquisa



Fonte: elaborada pela autora (2019).

Quanto à sua abordagem, esta pesquisa define-se como qualitativa, pois

[...] se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado; ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2004, p. 21-22).

Podemos argumentar ainda que não somente o controle metodológico, mas também as demais características mencionadas se

aplicam a qualquer tipo de pesquisa. Ao conceber o processo de pesquisa como um mosaico que descreve um fenômeno complexo a ser compreendido, é fácil entender que as peças individuais representam um espectro de métodos e técnicas, que precisam estar abertas a novas ideias, perguntas e dados. Ao mesmo tempo, a diversidade nas peças desse mosaico inclui perguntas fechadas e abertas, implica passos predeterminados e abertos, utiliza procedimentos qualitativos e quantitativos. O importante é que a análise desta pesquisa seja interpretativa, apesar de que alguns de seus dados possam ser quantificados (STRAUSS; CORBIN, 2008). No confronto com a objetivação, surge a subjetivação, assimilação, compreensão, e, num processo dialético, tornam-se subjetivas as objetivações da realidade.

Trata-se, também, de um estudo exploratório, o que indica, conforme Lakatos e Marconi (2017), que não se encontraram informações cientificamente produzidas que atendam às necessidades da pesquisa proposta. Em outras palavras, a pesquisa exploratória, ou estudo exploratório, tem por objetivo conhecer a variável de estudo tal como se apresenta, seu significado e o contexto em que ela se insere.

Antes de prosseguir com os demais esclarecimentos sobre a pesquisa, cabe uma breve alusão a um momento crucial à sua consecução, a entrada da pesquisadora no campo da pesquisa. Tal momento foi facilitado por sua atuação profissional, tendo em vista ser professora na UFC, especialmente como docente de um departamento pertencente ao CH, que, portanto, utiliza a mesma biblioteca, o *locus* da pesquisa. As relações estabelecidas a partir dessa condição colocam a pesquisadora em situação privilegiada quanto à coleta de informações. Entretanto, uma preocupação surge advinda dessa condição, a aproximação da pesquisadora com o fenômeno investigado. Disso decorre uma posição de alerta constante no sentido de evitar, ao máximo, conclusões tendenciosas e passionais. A seguir, apresentamos a Biblioteca de Ciências Humanas da UFC que, por sua importância e credibilidade, serviu de campo teórico e empírico para a realização desta pesquisa.

Campo inspirador da pesquisa: a Universidade Federal do Ceará (UFC)

O universo de pesquisa é a UFC, cuja criação se deu inicialmente no ano de 1944, quando os alunos e professores da Faculdade de Direito, por ocasião da visita do ministro da Educação, pleitearam oficialmente uma universidade para o Ceará. Contudo, somente em 1953, no governo de Getúlio Vargas, é que o projeto de Lei n.º 2.373 (BRASIL, 1954) para a criação efetiva da universidade seguiu trâmite para a concretização da ideia, e, finalmente, em 1954, a UFC foi criada.

Sediada em Fortaleza, capital do estado, a UFC é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação e é composta atualmente por sete *campi* distribuídos em Fortaleza e no interior do estado. Em Fortaleza, os *campi* do Benfica, Pici e Porangabuçu e, no interior do estado, os *campi* avançados de Sobral, Quixadá, Crateús e Russas. Possui ainda 17 unidades acadêmicas, dois hospitais, 17 bibliotecas e conta, de acordo com os dados do Anuário Estatístico da UFC – base 2018, com 2.297 docentes, 26.400 alunos matriculados nos seus 126 cursos de graduação.

A UFC é um braço do sistema do Ensino Superior do Ceará e sua atuação tem por base todo o território cearense, de forma a atender as diferentes exigências da sociedade, conforme o Anuário Estatístico da UFC 2019 – Base 2018. Os dados quantitativos descritos traduzem a abrangência dessa instituição no cenário do Ensino Superior nacional, trazendo relevo para suas bibliotecas, especificamente para a Biblioteca de Ciências Humanas, que, para além dos dados quantitativos, representa um importante centro de pesquisa.

O campo inspirador da pesquisa: Biblioteca de Ciências Humanas da UFC

Para atender aos requisitos de uma pesquisa com base qualitativa, é preciso conhecer aspectos situacionais e históricos dos su-

jeitos envolvidos. Desse modo, circunscrevemos a Biblioteca de Ciências Humanas da UFC. Sua atuação abrange a Faced e os cursos de graduação ofertados nas três unidades que formam o CH. Em virtude disso, decidimos incluir tanto a Faced como o CH na composição do campo de pesquisa. A inclusão desses dois equipamentos, no nosso entendimento, se justifica em virtude da utilização da biblioteca pelos docentes pertencentes a essas unidades, sendo assim, figuram como componentes importantes na obtenção de dados para a composição de um modelo de avaliação.

As bibliotecas da UFC foram surgindo à medida que novas unidades de ensino foram incorporadas ou criadas. Em 1957, foi instalada a Biblioteca Central, subordinada à Reitoria. Apesar do nome, não exercia qualquer função centralizadora, sendo extinta em 1969. Com a criação do efêmero Serviço de Bibliografia e Documentação, todo o seu acervo bibliográfico foi disperso e distribuído nas bibliotecas. Atualmente, a UFC, como vimos, tem 17 bibliotecas pertencentes às unidades de ensino, surgidas após a criação da universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2019a).

Com a implantação da Reforma Universitária (1972) e com a instituição dos centros, teve início a fusão de bibliotecas de áreas correlatas, em decorrência da extinção de alguns institutos de pesquisa. À mesma época, ocorria o desmembramento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras nas Faculdades de Educação, Ciências e Letras e nos Institutos de Matemática, Física, Química, Biologia e Geociências, favorecendo a criação de novas bibliotecas. A tendência para agrupar bibliotecas de áreas afins perdurou até 1985 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2019b).

Em 1996, os acervos das bibliotecas de Ciências Humanas, Educação e Casas de Cultura foram reunidos, formando uma única biblioteca denominada **Biblioteca de Ciências Humanas**. A BCH, como é costumeiramente chamada, está localizada no *campus* do Benfica, possui acervo diversificado, composto por livros, periódicos científicos, teses, dissertações, bases de dados, entre outros tipos de documentos, nas áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais e apli-

çadas, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Literatura, Língua Portuguesa, Psicologia, Educação e áreas afins.

A formação do acervo foi iniciada em 1962, com a criação da Biblioteca de Ciências Sociais e Filosofia no antigo Instituto de Antropologia. Entre 1972 e 1975, acolheu os acervos de Comunicação Social, História, Biblioteconomia e Psicologia. Em 1977, uniu-se à existente Biblioteca de Letras, tornando-se Biblioteca de Ciências Humanas, Letras e Artes. Em 1996, foi inaugurada uma nova biblioteca para abrigar não só o acervo da Biblioteca de Ciências Humanas, mas também o da Biblioteca de Educação e das Casas de Cultura. É importante esclarecer que apenas o acervo é direcionado para os cursos mencionados, seus produtos e serviços atendem toda a comunidade universitária da UFC. O Quadro 11 apresenta a BCH em números.

Quadro 11 – Relação dos produtos e serviços da BCH

PRODUTOS E SERVIÇOS	ACERVO	INFRAESTRUTURA
Acesso livre à internet	Títulos: 43.197 Exemplares: 117.152	Sala de estudo em grupo e individual
Comutação bibliográfica		Auditório
Consulta local		Laboratório de treinamentos
Cursos e treinamentos		Espaço para exposições
Emissão de “nada consta”		Ambiente com cobertura <i>wireless</i>
Empréstimo domiciliar		Computadores disponíveis para pesquisa com internet
Ficha catalográfica		<i>Software</i> de leitura para pessoas com deficiência
Normalização de trabalhos acadêmicos		
Orientação sobre o uso da biblioteca e do seu acervo		
Recebimento e divulgação de dissertações, teses e TCC.		

Fonte: Universidade Federal do Ceará (2019b).

Os produtos e serviços ofertados pela BCH misturam-se com os já tradicionais, destacando-se os direcionados à inclusão e à divulgação da produção científica dos usuários, como também os direcio-

nados para o desenvolvimento de suas competências. Tais direcionamentos corroboram o entendimento de que as bibliotecas acompanham as transformações pelas quais a sociedade passa.

Centro de Humanidades

O Centro de Humanidades (CH) da UFC, foi criado em abril de 1969, a partir da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, instituída em 1961, pela Lei n.º 3.866, de 25 de janeiro de 1961. Ao ser criado, o CH foi constituído pelas Faculdades de Letras, de Ciências Sociais e Filosofia e pela Faculdade de Artes e Arquitetura. Com a Reforma Universitária, a antiga Faculdade de Artes e Arquitetura (hoje, Arquitetura e Urbanismo) integrou-se ao Centro de Tecnologia que, a exemplo do Centro de Humanidades, passou a ser constituído por departamentos e cursos de graduação e não mais por faculdade. De acordo com dados do Relatório de Gestão 2018 do CH, sua estrutura comporta os departamentos: Letras Vernáculas, Letras Libras, Letras Estrangeiras, Literatura, Biblioteconomia, História, Psicologia e Ciências Sociais. Para atender aos discentes dos cursos citados, o CH conta com 216 docentes. A variedade dos cursos ofertados reflete diretamente na filosofia da biblioteca, no sentido de existir no *éthos* desses cursos as explicações e provocações às questões da humanidade.

A Faculdade de Educação, pela sua centralidade na formação do ensino, agrega uma importante parcela de usuários da BCH, motivo pelo qual também está presente nesta pesquisa.

Campo de pesquisa: Faculdade de Educação (Faced/UFC)

O curso de Pedagogia originou-se na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Ceará, em janeiro de 1961. Em dezembro de 1968, o Departamento de Educação se desligou da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e foi criada, então, a Faculdade de Educação, que funcionou, a princípio, com um único

departamento, Teoria e Fundamentos da Educação. Em 1973, a Faculdade de Educação foi desfeita, para tornar-se novamente Departamento de Educação, integrado ao Centro de Estudos Sociais Aplicados (CESA). Em 1984, o CESA foi extinto e hoje voltou a ser a Faculdade de Educação.

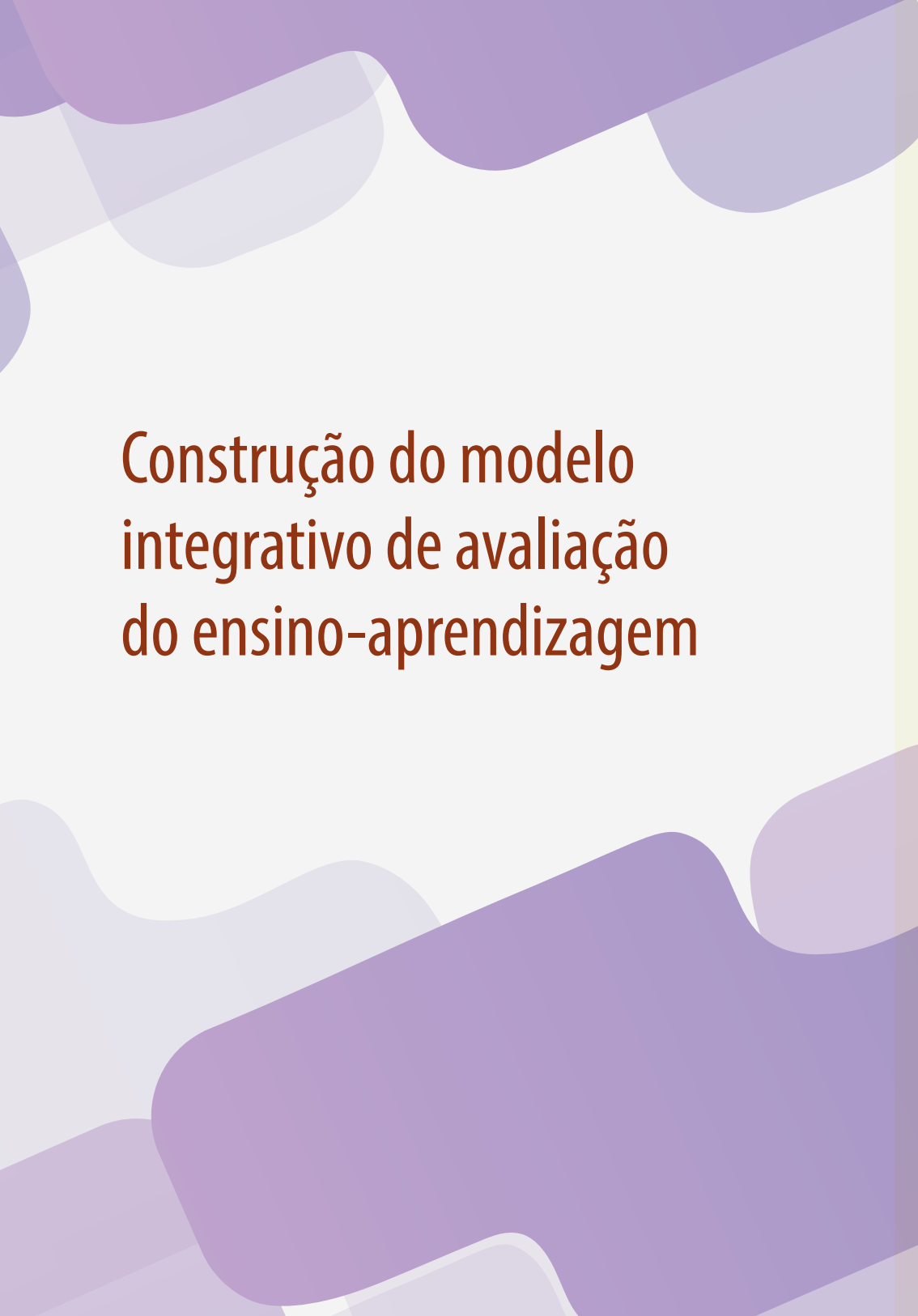
Sua área de atuação abrange educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente, na Faced, funcionam os departamentos de Estudos Especializados, com 21 professores; de Fundamentos da Educação, com 31 professores; e o de Teoria e Prática do Ensino, com 19 professores (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2018).

Quadro 12 – Quantitativo dos docentes do CH e Faced

UNIDADE ACADÊMICA	DEPARTAMENTO	QUANTIDADE DE DOCENTES
Centro de Humanidades	Letras Vernáculas Letras Libras Letras Estrangeiras Literatura Biblioteconomia História Psicologia Ciências Sociais	216
Faculdade de Educação	Departamento de Estudos Especializados Departamento de Fundamentos da Educação Departamento de Teoria e Prática do Ensino	71
TOTAL:		287

Fonte: Universidade Federal do Ceará (2019b).

O quantitativo de docentes e a representatividade das áreas que potencialmente utilizam a biblioteca tornam-se uma motivação complementar no sentido de completude na concepção desta pesquisa, visto que, para a ciência, o quantitativo pode ser explorado de maneira qualitativa, e, neste caso, o número de professores representa uma diversidade de saberes que retroalimenta os saberes da biblioteca.



Construção do modelo integrativo de avaliação do ensino-aprendizagem

Esta seção apresenta a operacionalização da pesquisa em consonância com os objetivos sugeridos inicialmente. Consiste em delinear os passos metodológicos utilizados para elaboração do modelo integrativo de avaliação do ensino-aprendizagem, tendo como referencial a biblioteca universitária. A partir desse ponto, o modelo proposto será referido como MIA ensino-aprendizagem. A intenção é oferecer subsídios que permitam a sua inserção como uma possibilidade ou conteúdo transversal para avaliação nos cursos de graduação.

O processo de formulação do modelo transcorreu em conjunto com o referencial teórico, análise documental e dados coletados empiricamente. Para isso, escolhemos como arcabouço teórico estudos de diversos autores que tratam da temática, principalmente Luckesi, Hoffmann e Perrenoud. Também são utilizados os instrumentos internacionais e nacionais que fomentam a avaliação da biblioteca universitária.

Os modelos, de acordo com Dodebei (2002, p. 19), permitem vislumbrar as características essenciais de um domínio ou campo de estudo, por derivarem da “[...] necessidade humana de entender a realidade, aparentemente complexa e são, portanto, representações simplificadas e inteligíveis do mundo”. Mesmo em se tratando de representações simplificadas, a criatividade sensorial e intelectual é necessária na construção de modelos, pois “[...] algumas características da realidade, que não se referem diretamente aos ob-

jetos buscados, são desprezadas ou abandonadas, em função da maior inteligibilidade ou facilidade de compreensão” (DODEBEI, 2002, p. 19). Ainda de acordo com a autora, não há sentido substituir a realidade complexa por modelos igualmente complexos, pois eles são sempre aproximações seletivas.

Assim, podemos afirmar que os modelos são representações concretas ou abstratas de aproximações criadas, partindo de abstrações de um indivíduo ou de um grupo de pessoas, tendo como objeto uma teoria ou a descrição de fenômenos de um recorte da realidade que se deseja compreender. Segundo Souza (2017), o acúmulo de conhecimento pela humanidade só é possível por meio da criação de modelos que são responsáveis pela representação de um mapa intelectual da realidade, reduzindo-a às suas características mais salientes, que são representadas por uma estrutura típica da nossa maneira de pensar: sequencial e linear, que tenta representar uma realidade complexa, dinâmica e não linear. Dessa forma, ao criar modelos, não se deve tomá-los como realidade, pois nossas representações são, em essência, limitadas (SOUZA, 2017).

Dodebei (2002) lembra que, para a construção de um modelo, algumas características são pertinentes de observação:

- a) São “estruturados”, isto é, os aspectos selecionados da realidade são explorados em termos de suas relações com outros modelos e aspectos dessa realidade;
- b) Tem natureza “sugestiva” (a visão global de um modelo) que permite ao conhecimento um avanço mais significativo do que aquele que se poderia obter pela análise de apenas uma das partes;
- c) São simples, acurados, estruturados, sugestivos, representando analogias ao mundo real, que podem ser reaplicadas a novos conjuntos de observações e, nesse sentido, são necessários por constituírem uma ponte entre os níveis da observação e do teórico;
- d) São “construções” da mente humana, que têm função psicológica, aquisitiva, organizacional, normativa, sistemática, construtiva e de parentesco, o que permite a comunicação de ideias científicas, na medida em que muitos modelos se aplicam a mais de um conjunto de observações, de mais de uma área de conhecimento (DODEBEI, 2002, p. 20).

Todas essas particularidades demonstram que um modelo pode ser útil para diversas aplicações. Como explica Dodebei (2002, p. 21), “[...] em circunstâncias distintas e sobre dados diferentes, que apresenta, ao mesmo tempo, um amplo poder explanatório, pode ser definido como um paradigma [...]”. Dessa forma, a autora esclarece também que “[...] os paradigmas podem ser entendidos como supermodelos, dentro dos quais os modelos são colocados em escala mais reduzida” (DODEBEI, 2002, p. 21).

Nessa perspectiva, Bunge (1974, p. 9) ressalta que “[...] as teorias por si só nada valem no contexto científico, pois sendo abstrações produzidas por nossa razão e intuição não se aplicariam a priori às coisas reais”. Mas, por outro lado, como alerta o autor, “[...] os dados empíricos apesar de mais próximos da realidade, não podem ser inseridos em sistemas lógicos e gerar conhecimento. Desta aparente dicotomia entre teórico e empírico, é introduzida a modelização como instância mediadora” (BUNGE, 1974, p. 9).

Por isso, é preciso ter em mente que a aquisição de modelos não é atividade puramente racional ou mecânica. Bunge (1974, p. 22) diz que a modelização é uma atividade criadora, mesmo estando “[...] vinculada aos aspectos empíricos dos fenômenos enfocados, trazidos pela observação e pelos resultados de experiências”. Na visão de Sayão (2001), um modelo seria uma representação de um recorte da realidade, com uma função utilitária, e, por meio do seu modo de expressão, sua estrutura e suas igualdades e desigualdades em relação ao seu original, tenta comunicar algo sobre o real, ou seja, é “[...] uma representação de um ser humano enquanto usuário e/ou parte de um sistema de informação e das suas relações de aquisição, organização, apropriação e manipulação da informação [...]” (SAYÃO, 2001, p. 86). Após o entendimento conceitual de um modelo, partimos para os passos que o estruturam.

Na avaliação, a palavra “modelo” é utilizada com grande frequência, apesar de não haver um conceito preciso de seu significado. No entanto, de acordo com Vianna (1999), pode se referir a uma determinada concepção de análise. Na avaliação educacional, a palavra

“modelo” é usada em dois sentidos: 1) prescritivo, o mais comum, que apresenta um conjunto de regras, prescrições, proibições, quadros referenciais, que especificam o que é bom e próprio para a avaliação e como a avaliação deve ser feita; e 2) descritivo, conjunto de afirmação e generalizações que descrevem, preveem e explicam as atividades da avaliação (VIANNA, 1999).

Em consonância com Vianna, nesta pesquisa, adotamos a concepção de “modelo” como uma construção de significados que implica a presença de um conjunto articulado de conceitos e práticas, procedimentos e ideias, em processo dinâmico e em constante renovação, sem abandonar a perspectiva de normas gerais de natureza explicativo-descritiva. A despeito dos riscos de se reduzir a questão aos aspectos técnicos, a existência de “modelos de avaliação” decorre de um conjunto de elementos articulados que contemplam concepções e práticas, uma vez que o intuito da pesquisa é propor um modelo integrativo de avaliação para o ensino-aprendizagem. Idealmente, um “modelo de avaliação” é capaz de repercutir em todas as instâncias da educação.

Passo 1 – Concepção e definição do modelo proposto

Iniciamos a concepção do modelo tendo como temática de apoio as acepções de avaliação do ensino-aprendizagem de Luckesi, Hoffmann e Perrenoud. Essa escolha se justifica na medida em que é possível utilizar as três acepções ao mesmo tempo, isto é, elas não são excludentes entre si e também caracterizam-se pelo mesmo princípio, a adaptabilidade. Tal princípio permite a inserção de outros elementos na composição do modelo proposto. É importante mencionar que, para fazer a composição do MIA ensino-aprendizagem, trouxemos o aporte teórico das bibliotecas universitárias, tanto nas suas questões conceituais como também nas questões regimentais nacionais e internacionais.

Em seguida, esclarecemos que o modelo aqui apresentado tem caráter orientador e instrumental, com o intuito de contribuir para a elaboração de um documento de natureza didático-pedagógica. A intenção pauta-se na oferta de uma proposta avaliativa que seja apropriada pelos docentes que atuam na graduação. Nesse sentido, procuramos o amparo em ampla reflexão que possibilitasse apresentar um modelo alternativo de avaliação, desta feita, com a inclusão da biblioteca universitária, dado seu caráter constitutivo na aprendizagem. A conjuntura dessas reflexões nos remete a uma questão para além dos dados empíricos e teóricos dispostos neste estudo: como podemos avaliar a aprendizagem sem levar em consideração todos os elementos que compõem seu escopo? Obviamente que a inclusão da biblioteca universitária nessa seara não esgota todas as possibilidades de avaliação, mas nos permite vislumbrar outras metodologias. Definimos, então, o objetivo do modelo como sendo:

- a) reforçar a concepção de avaliação do ensino-aprendizagem no Ensino Superior tendo em vista sua melhoria contínua;
- b) promover a reflexão em torno das práticas avaliativas;
- c) disponibilizar metodologias e instrumentos de apoio às práticas de aprendizagem; e
- d) apoiar os docentes interessados em desenvolver instrumentos avaliativos com base na biblioteca universitária.

Adiantamos, porém, que o alcance desses objetivos dependerá de uma postura receptiva e inovadora de seus aplicadores.

Passo 2 – Recursos empíricos e análises para a construção do modelo

Nosso primeiro recurso empírico foi o questionário aplicado com onze professores selecionados aleatoriamente. O questionário

está organizado em 20 perguntas, sendo 17 perguntas fechadas e três abertas (APÊNDICE A). A intenção era que suas respostas colaborassem numa perspectiva de validação, visto que o modelo não foi aplicado até a publicação deste livro. Sendo assim, suas questões foram elaboradas a partir do referencial teórico da avaliação, tendo a biblioteca universitária como ponto de referência. O objetivo era antever no campo empírico os pontos de convergência das propostas avaliativas de Perrenoud, Hoffmann e Luckesi com os docentes.

O cuidado que tivemos foi de que os docentes, em tese, fizessem uso da BCH. Assim, foram contempladas as três unidades que compõem o CH e ainda a Faced. Na execução das perguntas não foram considerados dados relativos às disciplinas ministradas, horários dos cursos ofertados, gênero, sexo ou idade. O que nos interessou nessas análises foram as respostas, para posterior confronto com as teorias estudadas.

Iniciamos esta fase visitando os professores com o intuito de observar e sentir se havia alguma resistência com relação à temática, pois a avaliação do ensino-aprendizagem, para alguns, é uma atividade particularizada e, portanto, não passível de “intromissões”. Após esse contato, acordamos que o envio do questionário se daria por via eletrônica e que possíveis obstruções nas perguntas seriam esclarecidas e prontamente acatadas. A homogeneidade dos participantes, a despeito da sua representatividade, nos permite levar em conta suas respostas na medida em que obedecem às mesmas características gerais, ou seja, atuam na graduação, na mesma instituição e utilizam a mesma biblioteca. Além disso, em geral, na pesquisa qualitativa, a quantificação não é prioridade. Ela está mais interessada na compreensão, explicação e inferência do fenômeno estudado. Desse modo, buscamos a descrição e análise que as respostas viabilizaram.

Skinner (1969 *apud* TABOSA, 2016) argumenta que, muito embora as leis que buscamos devam ser gerais, aplicando-se a uma totalidade de sujeitos, os processos especificados por essas leis articulam-se de modo tão particular em cada um deles que se tornou viável

evidenciar de que maneira as relações entre comportamento e ambiente se processam para indivíduos concretos.

Apesar da comodidade do envio dos questionários por meio eletrônico, algumas adversidades tornaram o processo de coleta de dados mais demorado do que desejávamos. Obviamente, algumas das dificuldades encontradas são inerentes ao próprio caminhar da pesquisa, como a necessidade de insistirmos na devolução das respostas. Como já era esperado, isso se refletiu em mais demora na finalização da coleta de dados. Além disso, enumeramos alguns contratempos com os quais lidamos, conforme seguem: a) os endereços de *e-mail* fornecidos pelas unidades competentes não se aplicavam mais; e b) os respondentes argumentaram que não haviam recebido o questionário, acarretando o reenvio.

É importante esclarecer que o modelo integrativo é pautado no referencial adotado. No entanto, as análises dos dados coletados empiricamente podem auxiliar a obter um panorama de como se apresenta a biblioteca universitária para fins de avaliação do ensino-aprendizagem. Essa visão é essencial na medida em que podemos incluir um elemento de composição ao modelo que não está contemplado ainda na literatura.

A organização das análises comporta-se da seguinte forma: as perguntas fechadas são analisadas em blocos, visto que suas respostas são pontuais, mesmo que suas perguntas tenham um forte aparato qualitativo. As questões abertas não obedeceram à mesma proposta de análise em bloco. Vamos, assim, analisá-las individualmente com o intuito de encontrar no discurso das respostas as percepções dos docentes acerca da biblioteca universitária do Centro de Humanidades da UFC e da Faced.

O questionário

O questionário foi utilizado para levantar informações acerca da relação da Biblioteca de Ciências Humanas da UFC com a ava-

liação do ensino-aprendizagem na graduação. Para isso, ele foi dividido em três partes (APÊNDICE A): a primeira parte é referente à caracterização dos docentes que participaram da pesquisa; a segunda busca avaliar a biblioteca em sua interação com o ensino-aprendizagem; e a terceira investiga o uso da biblioteca no momento avaliativo por parte dos docentes. Os resultados do questionário foram tabulados e agrupados em tabelas dispostas no apêndice B. Para fins desse momento do texto, apresentamos somente os dados já analisados.

Caracterização dos participantes

Como já antevimos, os professores que responderam ao questionário pertencem aos cursos ligados às Ciências Humanas e, por conseguinte, fazem uso da (BCH). Para caracterização dos docentes, perguntamos o *curso que leciona, formação na graduação e ano de ingresso na docência*.

Essas questões foram pensadas para identificar os perfis diversos de docentes que lecionam no Centro de Humanidades e na Faculdade de Educação da UFC. Partindo disso, criamos uma amostra heterogênea que pudesse nos mostrar perspectivas diferentes a respeito de como é o relacionamento dos docentes com a biblioteca universitária. A maior parte dos professores de nossa amostra ingressou na docência da UFC há mais de dez anos, tendo vivência suficiente para falar sobre seu relacionamento com a BCH, realçando pontos positivos ou negativos.

Para complementar esse perfil, as demais questões foram respondidas em uma escala do tipo Likert. Ou seja, nos rótulos de cada aspecto, variável de acordo com a questão, havia 5 pontos, em que o ponto 1 indicava menor frequência ou discordância completa com a afirmação, ao passo que o ponto 5 indicava maior frequência ou concordância completa com a afirmação.

Biblioteca: interação com o ensino-aprendizagem

Para avaliar a interação da biblioteca com o ensino-aprendizagem, foram apresentadas onze questões, sendo dez assertivas e uma dissertativa. No que diz respeito ao planejamento das aulas, perguntamos aos participantes a relevância de cinco elementos, a saber: as metodologias; recursos didáticos; atualização do conteúdo; formas de avaliação; e materiais disponíveis na biblioteca. Lembramos que os participantes atribuíam a relevância desses elementos por meio de uma escala que variava de um (1), “menos relevante”, a cinco (5), “mais relevante”.

Essa questão foi idealizada com a intenção de identificar em quais aspectos a biblioteca se insere no planejamento do docente, se ela é lembrada *a priori* de modo geral. O aspecto mais relevante considerado pelos participantes durante o planejamento das aulas são “as metodologias”, enquanto “materiais disponíveis na biblioteca universitária” foi o que apresentou menor importância. Esse fato mostra o desconhecimento de materiais como acervo, bases de dados, seminários etc. como um recurso a ser agregado à sala de aula.

As questões 5, 6, 7 e 8 tratam diretamente da relevância que os docentes atribuem à biblioteca no que tange à utilização do seu acervo e recursos e como fonte de pesquisa. Obtivemos que os respondentes frequentam a biblioteca semestralmente, ao passo que indicam para seus alunos a biblioteca como fonte de pesquisa. A indicação da biblioteca como fonte de pesquisa se apresenta como um dado positivo, o que é contraditório é a não inclusão da biblioteca no planejamento das aulas, pois a pesquisa é uma condição do ensino de qualidade. Destacamos aqui a questão 6, que trata da *contribuição dos recursos da BU para o ensino-aprendizagem*. Os pesquisados reconhecem o papel determinante da biblioteca, com potencial formativo para auxiliar no ensino-aprendizagem por meio dos seus recursos. Tal fato se confirma na fala de alguns docentes nas questões 14, 19 e 20.

Segundo informações trazidas a partir da questão 9, depreendemos que a biblioteca é incluída no cotidiano da sala de aula, de

forma mais frequente, por meio de pesquisa seguida das atividades de planejamento e, logo após, por meio de atividades individuais e em grupo. Nenhum dos participantes mencionou a inclusão da biblioteca nas atividades rotineiras da sala por meio de atividades culturais. A não percepção da biblioteca com o potencial de realizar atividades culturais vai de encontro à concepção de educação numa perspectiva holística. Perceber a biblioteca somente numa dimensão, ou seja, pela oferta de recursos com fito de atender demandas estritamente científicas, favorece uma visão distanciada da biblioteca com outras questões de interesse dos usuários.

Em relação a perceber se as fontes consultadas na biblioteca universitária auxiliam no esclarecimento de dúvidas dos conteúdos ministrados em sala de aula (questão 10), os docentes apresentaram incerteza, sinalizando, na nossa compreensão, que falta algo para que a biblioteca funcione de fato como mediadora do conhecimento. No que se refere às competências (questão 11) que a biblioteca proporciona ao ensino-aprendizagem do aluno, a resposta mais frequente é a busca de informações, seguida por autonomia nas pesquisas, leitura e escrita, seleção de conteúdos pertinentes e, por fim, mobilização dos recursos da biblioteca universitária. Esses fatores estão diretamente relacionados ao desenvolvimento de competências e à consequente formação do estudante prosumidor. O usuário prosumidor surge em meio ao aparato tecnológico, possibilitando que, ao mesmo tempo, consuma e produza informação. Por analogia, podemos considerar que a biblioteca tem aspectos de usuário prosumidor.

Quando tratamos das formas pelas quais a biblioteca pode mediar o conteúdo escolar a fim de contribuir para o ensino-aprendizagem, os participantes identificaram o acervo como meio mais concreto de mediação, em seguida, a disponibilização de recursos tecnológicos para pesquisa, a oferta de produtos e serviços e o acesso livre à internet. Ou seja, a imagem da biblioteca universitária tem se consolidado na perspectiva de oferta de livros e internet.

A questão 13 indagou aos participantes se eles consideravam que a biblioteca contribui para a autonomia dos alunos na busca e apreensão do conhecimento, e, no geral, todos concordam com essa afirmação. Isso nos revela que os professores reconhecem o papel da biblioteca no desenvolvimento de competências, mesmo que ainda restem dúvidas, como vimos na questão 10, com relação ao esclarecimento de dúvidas no cotidiano escolar.

Biblioteca no momento avaliativo

A terceira e última parte do questionário busca investigar a posição ocupada pela biblioteca durante o momento avaliativo. Essa seção do questionário é composta por seis questões: quatro assertivas e duas dissertativas.

De início, os participantes foram questionados acerca de quais abordagens avaliativas eles consideram que a biblioteca universitária poderia apoiar. A forma de avaliação apontada com maior frequência foi a formativa, seguida por formativa/somativa, diagnóstica, diagnóstica/formativa/somativa e, por fim, somativa.

Em relação aos aspectos considerados relevantes no processo avaliativo, foi considerada mais importante a visão do aluno em relação ao conteúdo e vivências, seguida pela construção de respostas criativas, assiduidade e pontualidade do aluno, pontualidade nos trabalhos acordados e número de questões acertadas. A perspectiva de levar em conta a visão do aluno no momento avaliativo mostra o compromisso do docente em valorizar o contexto de vida do avaliado. Nesse ponto, recorremos a Luckesi, quando este defende que a avaliação precisa de instrumentos científicos, mas, ao mesmo tempo, é um ato amoroso. Outro fator positivo foi o protagonismo da avaliação formativa, que, associado às outras respostas, demonstra que o docente está interessado no aprendizado do aluno.

Em relação aos instrumentos de avaliação comumente utilizados, os mais frequentes envolvem seminários, produção de artigos, provas e resenhas, além de outros instrumentos. No que tange à in-

clusão da biblioteca universitária na avaliação da aprendizagem, os participantes afirmaram que o fazem raramente.

Em relação à questão dissertativa *De que forma você considera que a biblioteca universitária pode apoiar professores nas atividades de ensino?*, as respostas foram analisadas por meio da análise de conteúdo temático. Todos os onze participantes responderam à questão, a despeito de alguns expressarem opiniões que podem ser compreendidas como duas ou mais unidades de sentido. Desse modo, a soma da frequência das categorias ultrapassa a quantidade de participantes, uma vez que, no processo de análise, são destacadas as unidades de sentido de cada resposta, para posterior reagrupamento em categorias (BARDIN, 2011). Com base nas respostas, foram identificadas quatro categorias, com algumas subcategorias (Quadro 13).

Quadro 13 – Análise das respostas abertas das perguntas do questionário

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO
Recursos	Atualização do acervo	<p>P3 – Acredito que, em se atualizando esse acervo, a biblioteca pode contribuir de forma decisiva na construção do conhecimento dos alunos, pois se converte em fonte fundamental de pesquisa e de estudos.</p> <p>P6 – A biblioteca universitária pode apoiar os professores através da oferta de um acervo atualizado e relevante, condizente com o conteúdo a ser ministrado em sala de aula.</p> <p>P8 – O fato de o acervo não ser atualizado termina influenciando em menor abordagem de literatura contemporânea. Esse é realmente um grande prejuízo para o ensino na área de Literatura.</p> <p>P11 – Mantendo o acervo atualizado, ampliando os treinamentos para que alunos e professores possam utilizar com mais propriedade o portal de Periódicos Capes.</p>
	Novas tecnologias	<p>P3 – [...] uma vez possuindo um acervo atualizado, dinâmico e integrado com as novas tecnologias, a biblioteca se converte em instrumento essencial na aprendizagem do aluno que sempre vai precisar de fontes de pesquisa para seu estudo.</p> <p>P4 – A biblioteca precisa se articular com as novas tecnologias e possibilitar mecanismos de interação dos seus usuários com os principais centros de pesquisa.</p>
	Recursos disponíveis	<p>P6 – A biblioteca universitária é muito importante, tendo em vista ter como objetivo auxiliar no ensino, pesquisa e extensão. Contudo, acredito que sua contribuição seria mais visível se o acervo oferecido contemplasse as reais necessidades de nossos alunos, recursos informacionais atualizados, e o quantitativo deve ser compatível à quantidade de alunos.</p> <p>P7 – A BU pode apoiar os professores por meio de informativos que correlacionem os recursos informacionais que ela possui com as temáticas das disciplinas.</p>

(continuação Quadro 13)

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO
Cooperatividade	Comunicação	<p>P3 – No caso específico de nosso curso, enfrentamos um problema: os editais de aquisição limitam a compra de livros em língua estrangeira. No caso do espanhol, esses livros são a base de nossa bibliografia, o que causa um afastamento com a biblioteca setorial. Muito embora alguns títulos nacionais sejam usados.</p> <p>P5 – Para tanto, seria relevante que a BU mantivesse um diálogo com os docentes, de maneira mais periódica, envolvimento mais sistemático.</p>
	Auxílio à pesquisa	<p>P4 – Mais que o acervo, a orientação do profissional bibliotecário foi importante para o processo de reconhecimento de fontes, formas de consulta e organização dos processos de pesquisa.</p> <p>P5 – Bem, posso dizer que já vivenciei alguns fatos desfavoráveis, por falta de habilidade do pessoal da biblioteca e talvez despreparo no atendimento aos usuários, faltando a devida dedicação/interesse em solucionar as questões tratadas por seus usuários.</p> <p>P10 – A biblioteca, a partir de seus funcionários, pode atuar de forma ampla e diversificada em atividades propositivas em relação aos alunos e professores. Este trabalho pode ir desde atividades relacionadas à pesquisa local e virtual até às formações sobre trabalhos acadêmicos de normalização.</p>
Estímulo ao pensamento	Ensino-aprendizagem	<p>P1 – Não se trata de intervir, mas de participar da construção dos processos para promover o ensino e a aprendizagem. Para isso, a biblioteca deve atentar-se para aspectos das práticas e usos sociais da leitura e da escrita, fundamentalmente, estabelecendo intercessões com a didática da história, no caso.</p> <p>P2 – (Oferecendo) cursos sobre o acesso ao acervo, sobre a base de dados, de como alunos pesquisam na base de dados.</p> <p>P5 – A BU é de fundamental importância no processo de ensino aprendizagem do aluno.</p> <p>P7 – Acredito que a BU além de suas atividades de capacitação, poderia criar um vínculo maior com os professores em relação às necessidades de conteúdo/prática das disciplinas, criar oportunidade da atuação pedagógica do bibliotecário junto ao processo de aprendizagem.</p>

(continuação Quadro 13)

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO
Acesso à informação	Formação do usuário prosumidor	<p>P1 – No processo de formação docente do professor-historiador, a BU poderia, em parceria conosco (professores de nível superior) e com profs(sic) da educação básica, relacionar produções acadêmicas, no caso, historiográficas, com produções didáticas, ou seja, com a literatura didática da história.</p> <p>P2 – Na BU ele pode compreender que os conteúdos não são abordados de uma única forma e que a ciência é diversa. Deste modo, aprenderá a pensar com base na epistemologia que rege a ciência, podendo sair da condição de reprodutor de conhecimentos. Só o fato de ver várias fontes, já amplia sua compreensão do que sejam os conhecimentos.</p> <p>P6 – [...] Além disso, é importante que a mesma ofereça serviços de educação/formação de usuários no que se refere à pesquisa (uso de bases de dados, repositórios institucionais, mecanismos geradores de referência, tornar conhecidas as diferentes fontes de informação existentes em nossa área, elaboração de resumos e fichamentos etc.), contribuindo para que os alunos tenham condições de desenvolver trabalhos que de fato possam ser considerados como acadêmicos.</p> <p>P9 – (Ofertar) curso de gerenciador de referências, como o Zotero. Sala de leitura.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2019).

P = Participante.

As categorias foram eleitas de acordo com a frequência com que os termos surgiram, de forma objetiva ou subjetiva. É importante salientar que, para além da força da repetição trazida pelos participantes, também atribuímos uma ordem de importância aos elementos e atores que consideramos relevantes. Essas concepções se apoiam na perspectiva de Luckesi, Hoffmann e Perrenoud e são complementadas pelo Sinaes. Como as perguntas dissertativas trouxeram elementos semelhantes na separação de categorias, consideramos que a melhor forma de extrair algo do texto dos participantes seria realizando a análise das três questões juntas.

Nas respostas dos professores, encontramos muita ênfase nos recursos da biblioteca, principalmente no que diz respeito ao seu

acervo. Seguindo essa lógica, estabelecemos “recursos” e “acervo” como primeira categoria e subcategoria, respectivamente. Em linhas gerais, os professores apontam os recursos da biblioteca como a principal forma de apoio às atividades de ensino, com ênfase no acervo disponível, indicando a necessidade de um acervo de qualidade e atualizado.

É dado destaque à atualização do acervo e à tecnologia da biblioteca como elementos-chave, como pode ser observado na resposta do participante 3: “possuindo um acervo atualizado, dinâmico e integrado com as novas tecnologias, a biblioteca se converte em instrumento essencial na aprendizagem do aluno que sempre vai precisar de fontes de pesquisa para seu estudo”. Além disso, o aumento do número de funcionários é apresentado como sendo um elemento que proporciona uma intervenção na aprendizagem. De modo assimétrico, um participante indicou que os recursos da biblioteca também seriam o elemento central da intervenção, porém ele os descreve como sendo suficientes.

Em seguida, encontramos de forma repetitiva os termos “parceria com docentes”, por isso adotamos como categoria “cooperatividade” e, como subcategoria, “comunicação” e “auxílio à pesquisa”. A “parceria com docentes” indica que a biblioteca pode intervir no processo de aprendizagem atendendo as demandas dos usuários, discentes e docentes, como pode ser visto na resposta do participante 6: “poderia criar um vínculo maior com os professores em relação às necessidades de conteúdo/prática das disciplinas”. Nessa categoria, os participantes apontam o estabelecimento de parcerias entre a biblioteca e os professores como forma de apoio às atividades de ensino, com destaque à comunicação e auxílio à pesquisa.

Ao mencionar “relacionamento” entre docentes e biblioteca, podemos observar que essa parceria apresenta sinais de desgaste, pois, quando os participantes foram incitados a mencionar eventos/fatos/acontecimento negativos relacionados à biblioteca, foram relatados aspectos como o “despreparo dos profissionais” (participante 6) e a “falta de empenho dos profissionais” (participante 7). Além

disso, eventos relacionados à desatualização do acervo, bem como à facilidade de acesso à informação por meio da internet, foram apontados pelo participante 3: “a internet tornou o uso de livros físicos menos importantes”.

Ressaltamos a necessidade do fortalecimento da relação sala de aula e biblioteca dada a organicidade entre ambas. No que concerne à comunicação, os participantes apontam como sendo um elemento relevante, porém não sugerem meios que possam facilitar uma aproximação.

O “auxílio à pesquisa” diz respeito a orientações, dicas de leitura e suporte do bibliotecário aos discentes, pois essa é a experiência que os docentes trazem de suas graduações. De acordo com os nossos respondentes, a biblioteca apoia as atividades de ensino, por meio da oferta de cursos, de métodos de busca a gerenciadores de referência, pela disponibilização de espaços físicos para estudo, individual e em grupo e pela oferta de serviços de normalização de trabalhos acadêmicos. Esses elementos podem ser observados na fala do participante 11: “ofereça serviços de educação/formação de usuários no que se refere à pesquisa (uso de bases de dados, repositórios institucionais, mecanismos geradores de referência”; do participante 8: “espaços favoráveis ao estudo individual e em grupo”; e do participante 7: “normalização dos trabalhos acadêmicos”.

A última categoria, nomeada de “acesso à informação”, congrega respostas que indicam o acesso à informação como forma de intervenção na aprendizagem, como visto na resposta do participante 9: “informações relevantes sobre os mais distintos temas estudados em sala de aula”. No entanto, nem todos os participantes concordam com o que trouxemos nessa subseção. Um deles afirmou que a biblioteca pouco pode contribuir para o processo de aprendizagem, indicando que esta precisa de uma reinvenção para atingir esse objetivo.

Aqui surgiu a subcategoria da “formação do usuário prossuidor”, porque os docentes acreditam que a biblioteca facilita “a identificação da pesquisa base para produção de conhecimento”

(participante 2), além de “possibilitar interação do usuário com os principais centros de pesquisa” (participante 10), podendo assim “sair da condição de reprodutor de conhecimentos” (participante 2).

Toda essa trajetória de análise tem como finalidade a construção de um modelo integrativo de avaliação do ensino-aprendizagem como já mencionado, porém essa proposta, dado o seu caráter qualitativo tenciona: a) **entender conceitualmente a biblioteca**, com o propósito de favorecer uma análise que permita ressignificar seu conceito e importância no Ensino Superior; b) estabelecer uma relação de interdependência entre **biblioteca e avaliação do ensino-aprendizagem**, reforçando seu papel como mediadora do acesso ao conhecimento; e c) apresentar a **qualidade dos serviços e produtos ofertados pela biblioteca** como uma possibilidade de avaliação do ensino-aprendizagem.

A entrevista

A entrevista teve o mesmo intuito do questionário, ou seja, perscrutar a percepção da biblioteca acerca de sua inserção no ensino-aprendizagem. Por isso mesmo, escolhemos entrevistar três bibliotecários(as) por entendermos que a filosofia das atividades da biblioteca passa necessariamente por práticas pedagógicas consonantes com as dos professores.

Inicialmente agendamos um horário para um primeiro contato, no qual deixamos claro o nosso interesse com a entrevista. Para tanto, enviamos conteúdos estratégicos desta pesquisa para que os entrevistados tomassem ciência do que se tratava. O local marcado para o encontro foi a própria biblioteca que, em nossa percepção, era o ambiente mais adequado, entre outras coisas, por tratar-se do espaço que motivou esta pesquisa. A entrevista foi gravada para posterior transcrição e análise.

A entrevista foi dividida em dois momentos, começando com a caracterização dos entrevistados. Em seguida, as perguntas foram direcionadas para o entendimento da posição da biblioteca no ensi-

no-aprendizagem, ou seja, qual a sua contribuição no cotidiano escolar para além das atividades tradicionalmente já conhecidas. Antes do início das perguntas, foram dadas explicações relacionadas à pesquisa e à entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Uma vez que apresentamos a entrevista, obedecemos ao mesmo procedimento de análise das questões abertas do questionário, ou seja, a análise de conteúdo, que Bardin (2011, p. 48) descreve como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para a autora, a análise de conteúdo é um método empírico, dependente do tipo de “fala” a que nos dedicamos e do tipo de interpretação que pretendemos como objetivo. Concordando com Bardin (2011), Szymanski, Almeida e Prandini (2002) acrescentam que a análise de conteúdo é uma prática que auxilia o pesquisador a superar intuições e impressões precipitadas. As autoras argumentam ainda que é uma “[...] superação da ‘ilusão de transparência’, via ‘vigilância crítica’ e o emprego de ‘técnicas de ruptura’ com a finalidade de manter o rigor, validade e fidedignidade dos procedimentos metodológicos” (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2002).

Uma das técnicas da análise de conteúdo mais utilizadas, de acordo com Bardin (2011), é a análise por categorias. “Funciona por operação de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (BARDIN, 2011, p. 199). A análise por categorias foi utilizada para explorar as categorias definidas *a priori*, assumidas como biblioteca universitária e avaliação do ensino-aprendizagem. Dessas decorrem as subcategorias centradas nas avaliações diagnóstica, formativa e mediadora, e, da categoria da biblioteca universitária, as subcategorias recursos, relacionamento interpessoal, estímulo ao pensamento crítico e acesso à informação.

Bardin (2011) destaca que as categorizações podem ser realizadas de três formas: grade aberta (identificam-se as categorias conforme vão surgindo), grade fechada (as categorias são definidas *a priori*) e grade mista (as categorias são definidas preliminarmente, mas podem ser alteradas no decorrer da análise).

Na presente pesquisa, as categorias para análise foram elaboradas com grade aberta, ou seja, identificamos as categorias à medida que fomos explorando o material de análise. Com efeito, este estudo não visa apenas a fazer conexão de dados ou trabalhar com conteúdos semânticos próprios dos textos dos questionários, mas objetiva ter a percepção de significados e nexos explicativos comuns, e que daí resulte um modelo avaliativo único que contemple o aporte teórico necessário para a elaboração e confiabilidade do modelo.

Inicialmente, verificamos o período em que cada um iniciou sua atividade profissional. Tal informação nos possibilita inferir algumas respostas para a aplicação do modelo, como suas competências tecnológicas, o que em muito favorece uma relação de parceria com as práticas pedagógicas atuais. Identificamos, então, que assumiram suas funções em 2003, 2008 e 2010. Esse período corresponde com a data da instituição da lei do Sinaes (2004).

A relevância dessa observação é que, com o Sinaes, as bibliotecas universitárias ganharam maior visibilidade, exigindo dos profissionais que nelas atuam outro entendimento na forma de disponibilização da informação e oferta de seus produtos e serviços. Embora, no início, a lei tenha dado um caráter quantitativo às atividades da biblioteca universitária, de certa forma acendeu um alerta nos profissionais bibliotecários no sentido de que tal caráter quantitativo não abarcava mais a concepção de biblioteca universitária de que a sociedade necessitava.

O segundo momento tenciona captar na subjetividade da fala dos entrevistados(as) aspectos relacionais entre biblioteca e ensino-aprendizagem. As perguntas foram elaboradas em consonância com os mesmos princípios do questionário.

Para a pergunta 3: “Você considera que a BU do CH da UFC oferece recursos (materiais, instrumentos, serviços etc.) que contribuem para o ensino-aprendizagem dos alunos? Quais especificamente?”, as respostas estão dispostas como seguem:

E1 – A BCH, de modo sistemático, interage semestralmente com os alunos recém-ingressos por meio do **Projeto Descobrendo a Biblioteca**, o qual objetiva apresentar aos novos alunos os serviços ofertados pelo Sistema de Bibliotecas da UFC, que oferece suporte informacional às atividades educacionais, científicas, tecnológicas e culturais da instituição.

E3 – Os recursos de ensino-aprendizagem oferecidos pela BCH-UFC são treinamentos voltados para a iniciação científica; portal Capes, normalização de trabalhos acadêmicos, seminários que promovem uma maior orientação quanto à metodologia de pesquisa, basicamente são esses os recursos educacionais promovidos.

Para E1 e E3, observamos uma tendência à valorização de uma aprendizagem baseada em projetos traduzidos na oferta de serviços e produtos em geral. Não houve destaque para nenhuma atividade com esse fim. Tal fato nos induz a refletir que os entrevistados desconhecem os efeitos da efetivação dessas ações no cotidiano escolar.

E2 – Considero que sim. Além do acervo (digital e impresso), a BU tem procurado ofertar serviços e produtos alinhados às dimensões que compõem a universidade (ensino, pesquisa e extensão). Um exemplo é seu Programa de Educação de Usuários, que tem como objetivo o desenvolvimento de competência em informação, ofertando cursos, treinamentos e conteúdos para a comunidade acadêmica; nas áreas de pesquisa científica, fontes de informação, metodologia e normalização.

Já na resposta de E2, o discurso aponta para a necessidade de desenvolvimento de competências nos usuários por meio do Programa de Educação de Usuários e enfatiza a importância do tripé compositor da universidade como fio condutor das atividades da biblioteca.

Para a pergunta 4: “De que forma a BU pode mediar o conteúdo escolar a fim de contribuir para o ensino-aprendizagem?”, o acervo se impõe, pois foram citadas duas ações mediadoras:

E1 – A análise das bibliografias e acervo; identificação dos livros adquiridos por compra e não emprestados.

Podemos inferir sobre essa resposta que, apesar das inúmeras atividades que a biblioteca universitária possui, o acervo ainda é o grande representante da concepção de interação entre biblioteca e aprendizagem:

E2 – Acredito que perpassa várias etapas: desde a formação e desenvolvimento do acervo, que deve ser alinhada aos programas dos cursos (exemplo: sugestão de compras feitas pelos professores, ou mesmo pelos alunos através do Pergamum); ao ofertar serviços e produtos, ou mesmo eventos, que propiciem o desenvolvimento de competências do curso, sejam profissionais, científicas ou humanas; utilizando seu espaço físico ou virtual (como as redes sociais) para a divulgação de novas obras ou mesmo notícias das áreas de interesse que atende.

E3 – A BU poderia de forma mais efetiva participar do planejamento escolar de cada curso, para com isso identificar junto com os professores as principais necessidades, seja bibliográfica (livro), seja de orientação (cursos, palestras). Um maior engajamento com os professores poderá contribuir de forma mais efetiva, visto que os bibliotecários poderiam trabalhar realmente voltados a uma necessidade informacional mais direcionada.

Nas respostas de E2 e E3, observamos uma fala mais convergente entre biblioteca universitária e ensino-aprendizagem, ao se destacar o planejamento escolar como um momento de inserção da biblioteca, por extensão, o engajamento de professores e biblioteca e o reconhecimento de que a biblioteca propicia o desenvolvimento de competência informacional. Na questão seguinte (5), fizemos uma provocação intencional acerca de competência com potencial de ser desenvolvida pela/na biblioteca, vejamos: “Qual/quais competências você considera que a BU desenvolve no aluno que interfere positivamente na sua aprendizagem?”.

A resposta de E1 pautou-se em **serviços e treinamentos** que a biblioteca oferece, como **normalização de trabalhos acadêmicos, referências e citações, treinamento em bases de dados etc.** Observamos que, para essa questão, a resposta veio sem hesitação, talvez pelo fato de que tais atividades representam em grande medida as ações historicamente desenvolvidas pelas bibliotecas universitárias. Nas respostas de E2 e E3, tivemos:

- E2 – Autonomia; habilidades de pesquisa; escrita científica; ética (direitos autorais; citações de textos); uso de fontes de informação; competência em informação e aprendizagem contínua
- E3 – BU tenta desenvolver as competências de iniciação à pesquisa, mas de uma forma muito elementar; é preciso mais empenho para que possa tornar algo positivo. Acredito que o avanço não aconteça devido ao número de cursos ou o interesse do bibliotecário ser mais presente com os docentes ou vice-versa.

As competências elencadas nas respostas acima, destacam a aprendizagem na pesquisa como a principal competência a ser desenvolvida pela biblioteca. Os produtos/serviços mencionados por E2, são os que mais demandam ações de proximidade com a comunidade acadêmica, pois envolvem especialmente a pesquisa e a es-

crita acadêmica. Numa análise mais individualizada, não vislumbramos que a normalização (citada por E1), atue diretamente como um instrumento propulsor de desenvolvimento de competências na aprendizagem, e sim como um modelo prescritivo de circulação da informação. Quanto à utilização das bases de dados, também elencada como uma competência positiva para a aprendizagem do discente, consideramos que ela tem importante contribuição na aprendizagem, pois tais bases são formadas por uma quantidade e variedade de informações que tendem a auxiliar os conteúdos ministrados em sala de aula.

Para a questão 6: “De que forma você considera que a BU pode apoiar professores nas atividades de ensino?”, temos as respostas:

- E1 – A BU tem buscado continuamente interagir com os docentes através das coordenações de curso mediante visitas realizadas com o objetivo de **coletar bibliografias atualizadas, bem como materiais** bibliográficos para serem inseridos no Repositório Institucional, a fim de divulgar a produção científica da instituição.
- E2 – Sendo um **espaço de extensão da sala de aula**, com acervos atualizados alinhados aos cursos que atende, ambiente agradável e acolhedor, que incentiva a criatividade do aluno ao refletir os conteúdos dados em sala de aula. Ou mesmo um espaço de exposição ou laboratório das atividades desenvolvidas em sala de aula.
- E3 – A BU deve **promover parcerias junto com os professores**, montar um plano de ação que vise à pesquisa, como pesquisar, a metodologia. Enfim, é preciso utilizar o bibliotecário não como ponto de apoio, mas uma ferramenta que direciona os caminhos para excelência acadêmica. Esses mesmos profissionais (bibliotecários) podem participar de grupos de pesquisa (ou outros eventos) juntamente com o corpo docente da instituição.

Nessa questão, as respostas ressaltam a importância da biblioteca como uma participante ativa da sala de aula e adverte que a parceria entre biblioteca e professores assume uma condição de reciprocidade, entretanto a questão se mostra latente, a condicionalidade do acervo como forma de representar a BU. Observamos como elemento positivo a alimentação do repositório institucional com a produção científica da instituição. Tal ação coloca a biblioteca universitária como produtora de conteúdo, característica das bibliotecas universitárias na contemporaneidade.

Na pergunta 7: “Como você considera as relações educativas entre a BU e os docentes?”, um fato nos chama a atenção:

- E1 – Considero que seja necessária uma maior aproximação dos professores com a BU, haja vista o desconhecimento destes com relação ao acervo e os serviços oferecidos.
- E2 – Pela minha vivência, algumas pontes foram construídas, mas ainda necessita de mais. **A biblioteca universitária não é só mais vista como um espaço para coleção de livros que atendem as disciplinas.** Ao expandir o seu leque de produtos e serviços, a biblioteca universitária passou a ser notada como espaço com profissionais capacitados para contribuir no processo de ensino e aprendizagem pela comunidade acadêmica. Acredito que falta iniciativa de professores e bibliotecários para a efetivação de ações conjuntas.
- E3 – **É preciso maior interação entre a BU e os docentes, trabalhamos ainda em ilhas isoladas.** É preciso que o bibliotecário se engaje em cada curso e mostre-se a estes docentes, que ainda desconhecem suas potencialidades.

Nesse caso, a busca contínua por uma aproximação entre BU e docentes permanece, o que, em grande medida, traz para a biblioteca uma posição mais protagonista. Entretanto, a percepção de que existe uma “ilha de isolamento” entre esses dois empreendimentos que constituem o sistema educacional é preocupante.

Acreditamos que formas de comunicação que favoreçam uma aproximação contínua seria uma estratégia com amplas possibilidades de acerto.

No que concerne à questão 8, “Quais estratégias são utilizadas com o intuito de aproximar a BU e o corpo docente do CH e da Faced?”, temos:

- E1 – Trazer o docente para a realidade da biblioteca universitária, por exemplo, com a construção **da lista de sugestão de compras de livros**. Convidar para palestras e eventos organizados pelas bibliotecas, nas suas devidas áreas de interesse.
- E2 – **As bibliotecas têm buscado participar das reuniões colegiadas dos centros e faculdades**, para a divulgação dos serviços ou mesmo tirar dúvidas quanto aos processos de sua responsabilidade, como por exemplo a normalização de trabalhos acadêmicos ou o depósito final de TCC, teses e dissertações.
- E3 – Participação de grupos de estudos, de pesquisa ministrada por professores. **Contatos diretos (por telefone ou pessoalmente) promovendo os serviços e produtos**. Suporte à normalização e orientação de revistas científicas de cada curso, a exemplo, temos: letras, pedagogia, etc.

As respostas demonstram que existe um movimento efetivo com o intuito de uma aproximação. Estratégias que vão para além da relação acervo/usuário estão sendo incluídas, como dito por E2 e E3. O que chama atenção na resposta de E3 é a menção de contatos mais diretos entre biblioteca e o ensino, desviando-se das comunicações em mídias digitais, que, desde sua “popularização”, apresentam-se como o principal canal de comunicação das bibliotecas universitárias.

Em relação à questão 9, “Quais aspectos são considerados na avaliação da BU?”, destacamos:

- E1 – O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da BU; acervo; qualificação e capacitação dos recursos humanos; infraestrutura; relatório de avaliação dos produtos e serviços oferecidos pelo sistema de bibliotecas.
- E2 – Atualização de acervo e alinhamento com o programa das disciplinas; infraestrutura e tecnologia; acessibilidade; recursos humanos (formação e educação continuada); quantidade de público que atende; conteúdos físicos e virtuais.
- E3 – **A biblioteca universitária não dispõe de nenhum critério de avaliação, não se preocupa com essas questões.**

Os aspectos mencionados nessa questão apontam para uma forte tendência de uma avaliação orientada pelos instrumentos do INEP, ou seja, uma avaliação no âmbito educacional, muito marcada pelo discurso da lei. Obviamente, reconhecemos os benefícios que essa modalidade de avaliação proporciona para a qualidade das bibliotecas universitárias, o que defendemos é que elas necessitam ultrapassar esse limite e se inserir em questões mais específicas do ensino-aprendizagem. A divergência ocorreu na resposta de E3, ao não reconhecer ou associar os critérios avaliativos do Sinaes numa perspectiva pedagógica.

A questão 10, “Como você considera a BU nos dias atuais?”, foi feita propositadamente com amplas possibilidades de respostas, mas identificamos ainda viés de avaliação educacional, em detrimento da avaliação da aprendizagem, como vemos nas falas:

- E1 – Considero a BU enquanto unidade de excelência na gestão da informação e na **prestação de serviços** para a comunidade universitária e sociedade em geral, visto que se tornou referência no estado do Ceará, na região Nordeste e no Brasil.
- E2 – Acredito que atualmente a biblioteca universitária vive um momento **de transformação e expansão enquanto equipamento inserido em uma instituição de ensino.**

Tem aberto suas coleções físicas, tornando-as virtuais. Tem abraçado as fontes digitais de informação, tornando-as uma realidade no dia a dia da comunidade acadêmica. **Tem buscado promover a competência em informação, disseminando habilidades como a aprendizagem independente e contínua.** Promove cursos, eventos, treinamentos para alunos, docentes e técnicos, contribuindo diretamente no processo de ensino.

E3 – A biblioteca universitária precisa reformular suas práticas como tudo, precisamos enxergar que nosso trabalho não está atendendo de forma eficaz nosso público. No dia a dia deparamos com usuários que, embora tenhamos treinamentos e outras ações em mídias sociais, ainda está longe do ideal. **Notamos alunos que desconhecem os serviços e produtos da biblioteca e entre outras questões. É preciso maior inovação por parte de todos os bibliotecários.**

Na resposta de E1, observamos uma função generalista de atuação do bibliotecário, tradição da biblioteca custodial. Para E2, a abordagem recai no reconhecimento de transformação das bibliotecas decorrente de sua inserção num ambiente de aprendizagem. Por outro lado, argumenta E3, que ainda existe desconhecimento da função da biblioteca, e, para sanar tais fragilidades, a sugestão é insistir numa atualização do bibliotecário.

Nesse sentido, apropriar-se de um entendimento que realmente coloque a biblioteca universitária na centralidade do ensino-aprendizagem corrobora com as recomendações da IFLA (1987) de que as bibliotecas deveriam colaborar com os professores para incorporar competência em informação aos resultados da aprendizagem.

Quadro 14 – Análise das respostas dos entrevistados

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO
Recursos	Atualização do acervo	E1 – A análise das bibliografias e acervo ; identificação dos livros adquiridos por compra e não emprestados. E2 – Acredito que perpassa várias etapas: desde a formação e desenvolvimento do acervo , que deve ser alinhada aos programas dos cursos [...]
	Novas tecnologias	E2 – Acredito que atualmente a biblioteca universitária vive um momento de transformação e expansão enquanto equipamento inserido em uma instituição de ensino . Tem aberto suas coleções físicas, tornando-as virtuais. Tem abraçado as fontes digitais de informação , tornando-as uma realidade no dia a dia da comunidade acadêmica.
	Recursos disponíveis	E3 – Os recursos de ensino-aprendizagem oferecidos pela BCH-UFC são treinamentos voltados para a iniciação científica; portal Capes, normalização de trabalhos acadêmicos [...]
Relacionamento interpessoal	Comunicação	E1 – Considero que seja necessária uma maior aproximação dos professores com a BCH, haja vista o desconhecimento destes com relação ao acervo e aos serviços oferecidos. E2 – Pela minha vivência, algumas pontes foram construídas (relacionamento bibliotecário-professor), mas ainda necessita de mais. E3 – É preciso maior interação entre a BU e os docentes, trabalhamos ainda em ilhas isoladas . É preciso que o bibliotecário se engaje em cada curso e mostre-se a estes docentes que ainda desconhecem suas potencialidades.
	Auxílio à pesquisa	E2 – (Através de suas atividades, a BU auxilia no desenvolvimento de) autonomia; habilidades de pesquisa; escrita científica; ética (direitos autorais; citações de textos); uso de fontes de informação; competência em informação e aprendizagem contínua . E3 – (Organiza) seminários que promovem uma maior orientação quanto à metodologia de pesquisa, basicamente são esses os recursos educacionais promovidos.
Estímulo ao pensamento	Ensino-aprendizagem	E2 – [...] Tem buscado promover a competência em informação, disseminando habilidades como a aprendizagem independente e contínua . [...]
Acesso à informação	Formação do usuário prossumidor	E2 – [...] Um exemplo é seu Programa de Educação de Usuários, que tem como objetivo o desenvolvimento de competência em informação, ofertando cursos, treinamentos e conteúdos para a comunidade acadêmica nas áreas de pesquisa científica, fontes de informação, metodologia e normalização.

Fonte: elaborado pela autora (2019).

A partir da análise das respostas dos entrevistados, notamos que a biblioteca, por meio de seus bibliotecários, está atenta a novas demandas e, por extensão, a outras formas de atendimento à universidade. Ela compreende a importância de sua atuação no desenvolvimento do conhecimento e do cidadão, o que se percebe pela menção a elementos como desenvolvimento de competências, habilidade de pesquisa e escrita científica, relação professor-biblioteca, fortes indícios dessa atenção, e, além disso, pela admissão de que ainda há muito que se construir.

As informações oriundas dos questionários e das entrevistas se juntaram ao aporte dos teóricos avaliativos já elencados e ao instrumento do Sinaes numa posição de retroalimentação e confiabilidade na concepção do modelo avaliativo. A dinâmica dessa composição funciona, em grande medida, para subsidiar o campo teórico da avaliação.

Passo 3 – Elaboração e descrição do modelo

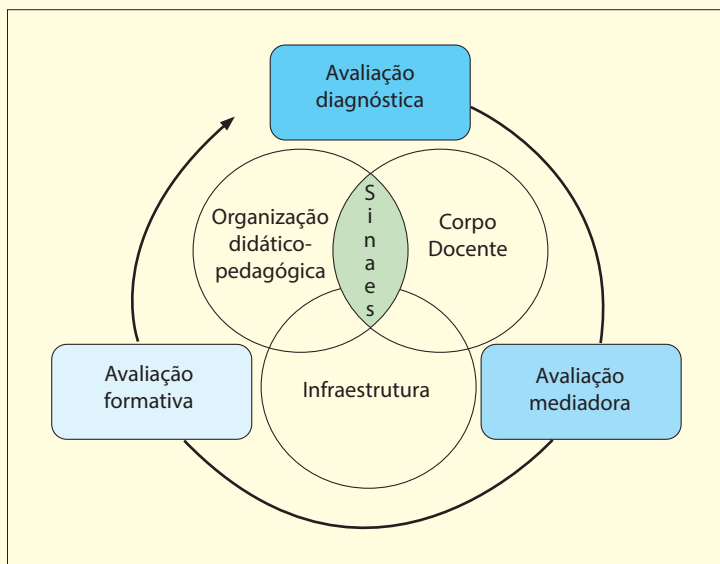
Pesquisa bibliográfica e documental

Na segunda etapa, os dados coletados inicialmente, com uma exaustiva revisão da literatura nas áreas da avaliação educacional, avaliação do ensino-aprendizagem e biblioteca universitária, embasam e fortalecem as argumentações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa. No âmbito da avaliação educacional, buscamos o entendimento e explicações dos teóricos internacionais Tyler, Cronbach, Scriven, Stake, Stufflebeam e Escudero e, no cenário nacional, Vianna e Dias Sobrinho. Para a avaliação do ensino-aprendizagem, foram estudadas as teorias de Perrenoud, Hoffmann e Luckesi. Entendemos que a proposta avaliativa desses autores traz uma perspectiva mais propositiva na autonomia do aprendiz e favorece uma ação reflexiva do professor na mediação e na qualidade da educação.

Para a biblioteca universitária, destacamos os documentos que norteiam a avaliação do Ensino Superior oriundos do INEP, com destaque para o Sinaes, como também o discurso de órgãos internacionais, como *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA), *Association of Research Libraries* (ACRL) e *International Organization for Standardization* (ISO). É importante mencionar que os dados extraídos dessa literatura, obviamente, se juntaram a outras metodologias na coleta dos dados.

Nesta fase, apresentamos a elaboração e descrição do modelo. O propósito é contribuir com a inserção dos conceitos e princípios da avaliação da aprendizagem nas práticas educativas dos cursos superiores.

Figura 4 – Relação das dimensões do Sinaes com os modelos avaliativos



Fonte: elaborada pela autora (2019).

O modelo é uma composição racional das abordagens avaliativas do referencial teórico e do Sinaes, com o intuito de fazer uma inter-relação dos elementos que compõem os padrões criados com a avaliação e, num esforço intelectual, encontrar as aderências em prol

de um modelo que se apresente como uma alternativa para avaliar o ensino-aprendizagem.

Correspondências dos indicadores do Sinaes com as propostas avaliativas

Para a concepção do modelo avaliativo, criamos padrões e indicadores a fim de tornar pedagógico seu entendimento. Por padrões, entendemos um conjunto de dimensões, concepções ou variáveis aprovadas por um organismo reconhecido que provê, pelo uso comum e repetitivo, regras, diretrizes ou características de produtos, processos ou serviços, cuja obediência não é obrigatória; ou, ainda, um conceito, norma, princípio estabelecido por acordo, por uma autoridade, costume e, geralmente, usado como um exemplo modelo para comparar e medir a qualidade e o desempenho de uma prática ou procedimento; os padrões em geral refletem aproximações. Por sua vez, os indicadores correspondem às variáveis mensuráveis usadas como representação de um padrão ou fator de quantidade. Para Hoffmann (2007), a busca por padrões de mensuração objetivos e uniformes é um dos grandes obstáculos do processo avaliativo centrado no educando.

Os indicadores do Sinaes dispostos no Quadro 15, foram utilizados para construir os indicadores que nortearam o modelo proposto neste livro. A ideia é correlacionar as propostas avaliativas do referencial teórico com os indicadores do Sinaes numa perspectiva de aproximação.

Quadro 15 – Aproximações dos indicadores dos Sinaes com as propostas avaliativas

INDICADORES DOS SINAES	DESCRIÇÃO	APROXIMAÇÕES AVALIATIVAS
Número de vagas	Adéqua a dimensão do corpo docente às condições de infraestrutura física e tecnológica para o ensino e a pesquisa.	Diagnóstica
Núcleo Docente Estruturante (NDE)	Verifica o impacto do sistema de avaliação de aprendizagem na formação do estudante, analisando a adequação do perfil do egresso.	Diagnóstica
Políticas institucionais no âmbito do curso	Claramente voltadas para a promoção de oportunidades de aprendizagem (ensino, pesquisa, extensão).	Formativa

(continuação Quadro 15)

INDICADORES DOS SINAES	DESCRIÇÃO	APROXIMAÇÕES AVALIATIVAS
Conteúdos curriculares	Consideram a atualização da área, a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica e abordagem de conteúdos.	Formativa
Metodologia	Atende ao desenvolvimento de conteúdos, às estratégias de aprendizagem e ao contínuo acompanhamento das atividades.	Formativa
Procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem	Os procedimentos de acompanhamento e de avaliação, previstos para os processos de ensino-aprendizagem, atendem à concepção do curso definida no PPC, possibilitando o desenvolvimento e a autonomia do discente de forma contínua e efetiva, e implicam informações sistematizadas e disponibilizadas aos estudantes, com mecanismos que garantam sua natureza formativa , sendo planejadas ações concretas para a melhoria da aprendizagem em função das avaliações realizadas.	Formativa
Experiência no exercício da docência superior	Promoção da aprendizagem de alunos com dificuldades e avaliações diagnósticas, formativas e somativas, utilizando os resultados para redefinição de sua prática docente no período.	Formativa
Estrutura curricular	Considera a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a acessibilidade metodológica.	Mediadora
Trabalho de conclusão de curso (TCC)	Considera as formas de apresentação, orientação e coordenação, a divulgação de manuais atualizados de apoio à produção dos trabalhos e a disponibilização dos TCCs em repositórios institucionais próprios, acessíveis pela internet.	Mediadora
Tecnologias de informação e comunicação (TICs) no processo de ensino-aprendizagem	Asseguram o acesso a materiais ou recursos didáticos a qualquer hora e lugar e propiciam experiências diferenciadas de aprendizagem baseadas em seu uso.	Mediadora
Acesso dos alunos a equipamentos de informática	Disponibiliza laboratório de informática ou outro meio de acesso a equipamentos de informática pelos discentes.	Mediadora
Bibliografia básica por unidade curricular	O acervo é gerenciado de modo a atualizar a quantidade de exemplares e/ou assinaturas de acesso mais demandados.	Mediadora

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Depois de analisar os indicadores do Sinaes e correlacionar com as propostas avaliativas do referencial teórico, foi possível desenvolver uma visão mais objetiva a partir do que foi coletado nas entrevistas e nos questionários. As informações contidas no Quadro 16 tencionam gerar subsídios para construir, na próxima seção, o Modelo Integrativo de Avaliação de Ensino-Aprendizagem (MIA ensino-aprendizagem).

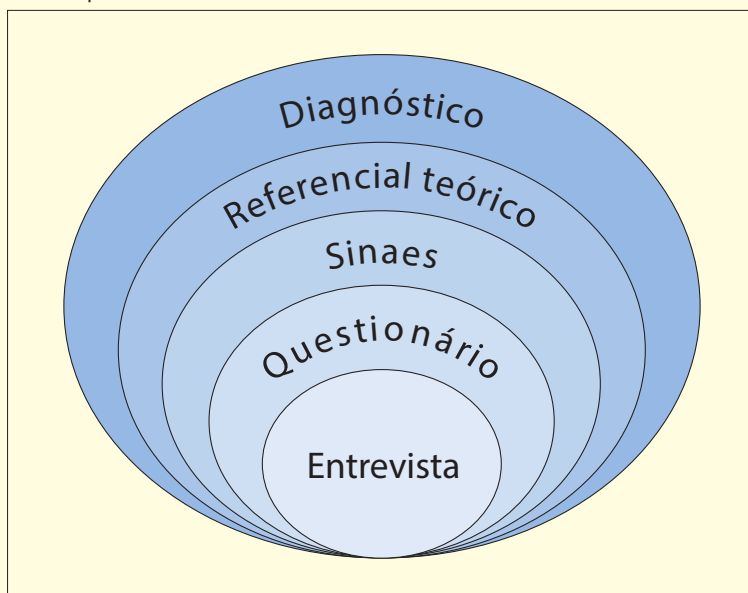
Quadro 16 – Padrões para composição do modelo avaliativo

PADRÕES	INDICADORES
Padrão 1 – Introduzir a biblioteca no planejamento do ensino-aprendizagem	1.1 O docente define e reconhece a necessidade da BU no planejamento; 1.2 O docente identifica uma variedade de possibilidades de inclusão da BU no ensino-aprendizagem; 1.3 O docente considera o desenvolvimento de conteúdos e as estratégias de aprendizagem; 1.4 O docente considera a atualização da área, a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica e a abordagem de conteúdos; 1.5 O docente planeja desenvolver atividades que mobilizem as atividades de sala de aula.
Padrão 2 – Possibilitar o desenvolvimento e a autonomia da comunidade acadêmica	2.1 Oferta de recursos tecnológicos; 2.2 Oferta de treinamentos direcionados para a produção científica; 2.3 Manutenção de um canal aberto e dinâmico de comunicação.
Padrão 3 – Proporcionar o desenvolvimento de competências informacionais	3.1 Seleciona os métodos mais apropriados de busca e/ou sistemas de recuperação da informação para acessar a informação necessária; 3.2 Articula e aplica critérios de avaliação para a informação; 3.3 Compara o novo conhecimento com o conhecimento anterior para determinar o valor agregado da informação.
Padrão 4 – Estimular a aprendizagem diferenciada	4.1 A biblioteca universitária atende ao desenvolvimento de conteúdos, às estratégias de aprendizagem, ao contínuo acompanhamento das atividades; 4.2 A BU considera a atualização da área, a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica e a abordagem de conteúdos; 4.3 Assegura o acesso a materiais ou recursos didáticos e propicia experiências diferenciadas de aprendizagem baseadas em seu uso.

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Na Figura 5, apresentamos a inter-relação da avaliação diagnóstica com os demais elementos que compõem o modelo. Nosso entendimento recai na transversalidade do diagnóstico por sua própria natureza fundante. Disso decorre que todas as propostas avaliativas, como também os documentos contemplados nesta pesquisa, mantêm uma relação intrínseca com a avaliação diagnóstica, não fosse esse nosso entendimento, correríamos o risco de apresentar um modelo de avaliação sem as informações necessárias para uma contribuição efetiva à temática da avaliação.

Figura 5 – A transversalidade da avaliação diagnóstica com os componentes formativos dos padrões do modelo



Fonte: elaborada pela autora (2019).

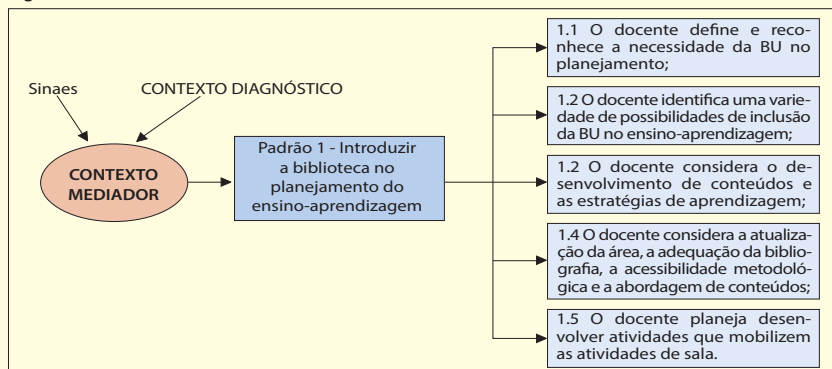
Os quatro padrões criados representam um esforço intelectual oriundo dos dados da pesquisa, da análise documental e do referencial de avaliação. O intuito desses padrões é mostrar a dimensão pedagógica da biblioteca universitária, dada a sua relevância na composição do sistema educacional. Para isso, detalhamos os padrões separadamente, como consta nas Figuras 6, 7, 8 e 9.

Ao realizar uma equivalência entre os indicadores do Sinaes, que foram destacados no decorrer do texto, e as aproximações avaliativas trazidas aqui por Luckesi, Hoffmann e Perrenoud, conseguimos extrair uma base conceitual para, a partir daí, começar a pensar nos padrões. No entanto, os padrões só ganharam sua concretude quando recorremos às análises da entrevista e do questionário e realizamos uma comparação com os indicadores do Sinaes.

A partir desse momento, tomamos para análise os padrões, os quais trazem em seus princípios as concepções de avaliação de Luckesi, Hoffmann, Perrenoud e do Sinaes. Seus indicadores, em grande medida, foram extraídos de forma colaborativa dos resultados do questionário e da entrevista.

Como era de esperar, o contexto diagnóstico está presente em todos os padrões. Sua inserção no contexto mediador coaduna-se numa perspectiva de antever nas práticas pedagógicas elementos que favoreçam a mediação. A avaliação **diagnóstica**, também denominada prognóstica ou preditiva, visa a delimitar a presença ou ausência de domínio de certos saberes pelo aluno no início do processo de aprendizagem, comprometida com o desenvolvimento dos saberes prévios dos alunos. A partir de seus resultados, essa avaliação possibilita uma adequação dos docentes às estratégias de ensino (Figura 6).

Figura 6 – Padrão 1 e seus indicadores



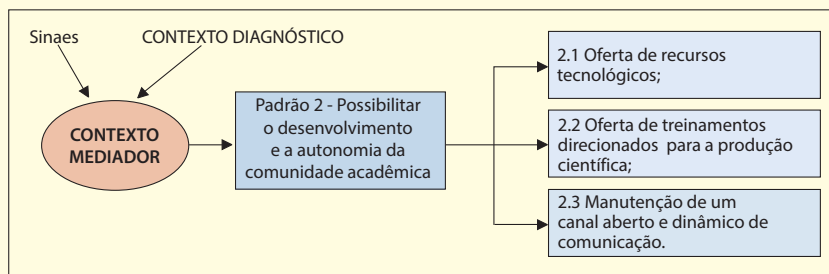
Fonte: elaborada pela autora (2019).

Para Luckesi (2000), não há possibilidade de avaliação sem a constatação, pois ela oferece a “base material” para qualificar o que está sendo avaliado. Só a partir da constatação é que qualificamos o objeto de avaliação, e, desde que qualificado, há algo, obrigatoriamente, a ser feito, uma tomada de decisão sobre ele. A avaliação diagnóstica, dada sua transversalidade e multidisciplinaridade, visto que é universal e constante, assume uma posição de centralidade no modelo. A avaliação, segundo Luckesi (2000), quando considerada no contexto de ensino-aprendizagem, identifica os conhecimentos e aptidões prévios dos alunos com o intuito de iniciar novas aprendizagens. A possibilidade de novas abordagens coloca a avaliação diagnóstica numa posição de protagonista dessas possibilidades, alimentando com informações as abordagens formativas e mediadoras. Hadji (1994) defende a importância da função diagnóstica na avaliação como uma condição intrínseca para a avaliação formativa. Essa condição, argumenta ainda Luckesi, tira a ação conservadora da avaliação e avança numa perspectiva inclusiva. No nosso entendimento, quando Luckesi aborda a inclusão, é no sentido de incluir todas as possibilidades que constituem o ensino.

No padrão 1, do contexto mediador, a inserção da biblioteca no cotidiano escolar desde o planejamento tem o objetivo de colocar a biblioteca no início do processo de aprendizagem. Desse posicionamento decorre uma maior proximidade entre o professor e a biblioteca. Esse argumento é também uma reivindicação mencionada por E3: “A BU poderia de forma mais efetiva participar do planejamento escolar de cada curso, para com isso identificar junto com os professores as principais necessidades, seja bibliográfica (livro), seja de orientação (cursos, palestras). Um maior engajamento com os professores poderá contribuir de forma mais efetiva, visto que os bibliotecários poderiam trabalhar realmente voltados a uma necessidade informacional mais direcionada”, e, além disso, “a biblioteca tenta desenvolver as competências de iniciação à pesquisa”. Os indicadores do padrão 1 prescrevem as ações que, no nosso entendimento, condicionam e fortalecem a inclusão da biblioteca no planejamento docente no sentido

de que as estratégias de aprendizagem, as bibliografias atualizadas e atividades planejadas com a biblioteca divulgam uma variedade de possibilidades que podem ser discutidas, tanto pelo professor como pela biblioteca. Nesse sentido, observamos uma importante harmonia de objetivos. A despeito de os materiais disponíveis na biblioteca não ocuparem uma posição de destaque por ocasião do planejamento dos professores, acreditamos que tal visão se embasa na falta de entendimento do que seja recurso, senão vejamos o que diz E3: “notamos alunos que desconhecem os serviços e produtos da biblioteca e entre outras questões”, e, mais adiante, menciona que a “biblioteca universitária é muito importante, tendo em vista ter como objetivo auxiliar no ensino, pesquisa e extensão”. A menção ao ensino, pesquisa e extensão é mediada pelos recursos disponíveis na biblioteca, que, por extensão, também promove, por seus recursos, a autonomia informacional de seus usuários, tema do padrão 2 (Figura 7).

Figura 7 – Padrão 2 e seus indicadores



Fonte: elaborada pela autora (2019).

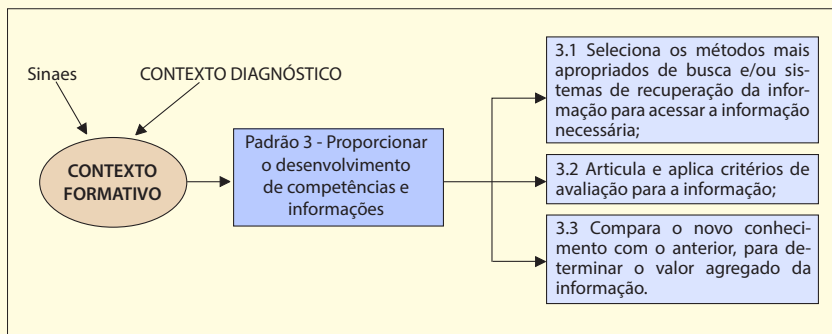
A autonomia dos usuários mencionada no padrão 2 tem uma relação muito próxima com a oferta de seminários e treinamentos direcionados. A questão da autonomia do usuário é um tema que vem sendo refletida em diversas frentes no Sinaes (BRASIL, 2004b). Ela passa pela mediação das tecnologias de informação e comunicação com fins de aprendizagem. Para a biblioteca, o desenvolvimento da autonomia dos usuários representa um novo pensar nos serviços dessa biblioteca. Os indicadores que compõem esse padrão

indicam uma ação de autonomia direcionada para a produção científica, como podemos observar na resposta de E2: “Através de suas atividades a BU auxilia no desenvolvimento de autonomia; habilidades de pesquisa; escrita científica; ética (direitos autorais; citações de textos); uso de fontes de informação; competência em informação e aprendizagem contínua”.

É importante mencionar que o uso de um canal de comunicação dinâmico antecede as prescrições do padrão 2, favorece a mediação nos mais diversos contextos: entre sujeitos de saberes equivalentes, entre sujeitos de saberes diferenciados (aluno/professor, aluno/aluno) e, ainda, entre tecnologias/bibliotecas/alunos/professor.

As práticas avaliativas sob esse contexto incluem a concepção de avaliação mediada pelo acompanhamento permanente do professor no processo de construção do conhecimento do aluno, numa postura epistemológica que privilegie o entendimento e não a memorização (HOFFMANN, 1996). A avaliação, nesses termos, adquire funções que redefinem e ampliam seu próprio espectro de ação. Passa a ter um papel essencial na qualificação da avaliação de um processo que se inicia idealizado e submetido às variáveis de uma realidade complexa e heterogênea (LEMES, 2015).

Figura 8 – Padrão 3 e seus indicadores



Fonte: elaborada pela autora (2019).

No contexto formativo, a avaliação ocorre durante o processo de ensino-aprendizagem. Podemos dizer também que essa modali-

dade tem a função de regular e facilitar a aprendizagem dos alunos, por estar centrada nos seus processos e nas suas atividades. Sua finalidade é contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, dando informações sobre as condições em que está ocorrendo o processo de apropriação dos novos saberes e instruindo o aluno sobre seu próprio caminho, sobre os seus êxitos e as suas dificuldades. “Situando-se no centro da ação de formação, a avaliação formativa pretende contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino” (HADJI, 2001, p. 18).

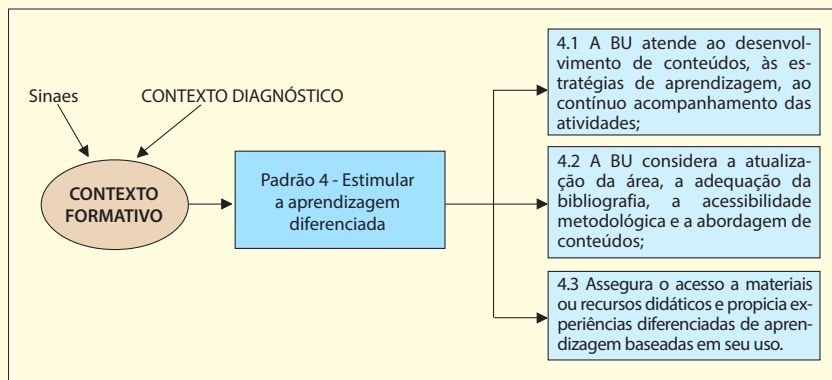
Assim, é formativa toda avaliação que é informativa, porque “[...] auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (PERRENOUD, 2000, p. 96). Nesse tipo de avaliação, a correção é feita através das ações e pela ampliação da variabilidade didática no cotidiano da sala de aula (HADJI, 2001). O significado da característica “variabilidade didática” é condizente com o modelo integrativo, no sentido de que se apresenta como uma ampliação da variabilidade das práticas avaliativas.

Esse padrão se aproxima da formação do usuário prossumidor ao mencionar o desenvolvimento de habilidades para selecionar os métodos mais apropriados de busca da informação e articula e aplica critérios de avaliação da informação. Ao desenvolver essas competências, o aluno pode então comparar novos conhecimentos com os já acumulados para determinar o valor agregado da informação, proporcionando uma captação seletiva da informação ao mesmo tempo que produz novos conteúdos. Nesse aspecto, a biblioteca se manifesta como vemos na fala de E2: “Tem buscado promover a competência em informação, disseminando habilidades como a aprendizagem independente e contínua. Promove cursos, eventos, treinamentos para alunos, docentes e técnicos, contribuindo diretamente no processo de ensino”.

A avaliação formativa apresenta como intuito a promoção de maior aprendizagem significativa, proporcionando mais autonomia ao discente, ao trabalhar de forma mais participativa e motivadora.

Utiliza-se, pois, de uma metodologia diversificada, em que são utilizados mais instrumentos de avaliação.

Figura 9 – Padrão 4 e seus indicadores



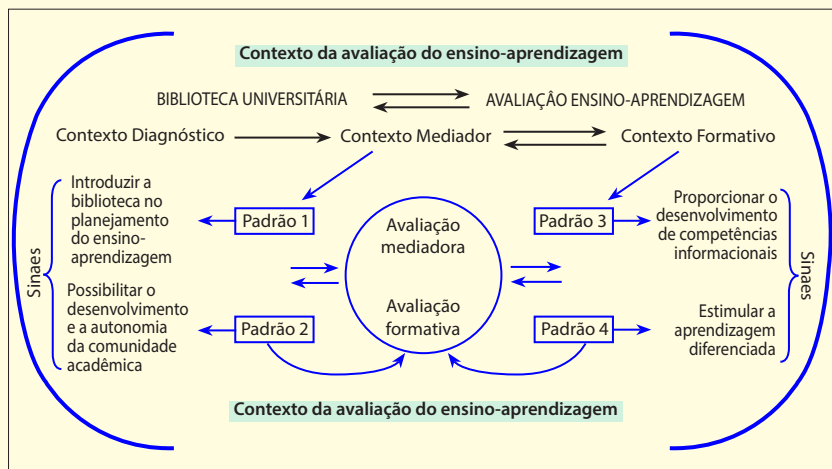
Fonte: elaborada pela autora (2019).

No contexto formativo, ocorre também um estímulo a uma aprendizagem diferenciada numa perspectiva revolucionária de ensino, em que o aluno tem as condições possíveis de desenvolver continuamente seu potencial. Temos que o estímulo à aprendizagem diferenciada envolve os recursos que a biblioteca pode oferecer, conforme mencionado no padrão 1. A avaliação diagnóstica e formativa é a prática avaliativa recomendada pelo Sinaes ao considerar que a avaliação formativa possibilita o desenvolvimento e a autonomia do discente de forma contínua e efetiva e implica informações sistematizadas e disponibilizadas aos estudantes, com mecanismos que garantam sua natureza formativa, sendo planejadas ações concretas para a melhoria da aprendizagem em função das avaliações realizadas.

O modelo proposto é uma justaposição de materiais diversos que se juntou ao arcabouço científico de intenções, ideias e vontades. Voltamos a Vianna (2000) e entendemos que o modelo é uma construção de significados que implica a presença de um conjunto articulado de conceitos e práticas e procedimentos em processo dinâmico e em constante renovação. Cada padrão e seus respectivos

indicadores que compõem o modelo concebido nesta pesquisa são oriundos das análises do aporte teórico e dos dados empíricos retirados do questionário e da entrevista.

Figura 10 – Modelo Integrativo de Avaliação de ensino-aprendizagem



Fonte: elaborada pela autora (2019).

Essa conjunção de metodologias nos possibilita obter uma margem de segurança necessária para sua execução e credibilidade a despeito de sabermos que os modelos não são expressões de verdades absolutas e funcionam como uma prescrição subordinada à sua aplicabilidade e a interesses e valores diversos. Prevalece a sua intencionalidade, que está pautada em promover a reflexão contínua em torno das práticas avaliativas, neste caso, práticas avaliativas no âmbito do Ensino Superior, disponibilização de metodologias e instrumentos variados aos interessados no binômio avaliação e biblioteca.

As análises indicam que os docentes, em certa medida, têm uma preocupação com a atualização e adequação do material disposto na biblioteca com os conteúdos ministrados em sala de aula. Por sua vez, a biblioteca se ressentida de sua pouca visibilidade. No aspecto das competências que a biblioteca desenvolve nos alunos, é consenso que ela tem um potencial agregador na aquisição da com-

petência informacional, ancorada também pela longa trajetória da biblioteca no curso do desenvolvimento humano. O termo competência no âmbito educacional ganhou um *status* de credibilidade no que diz respeito a um aprendizado diferenciado.

No aspecto mediador, a biblioteca ganha ares de renovação, pois sua atuação se ombreia com a da sala de aula no sentido de que ambas exercem a comunicação que dá visibilidade ao conhecimento produzido, para que, a partir disso, se realizem o acesso e o uso da informação que registra esse conhecimento. Biblioteca e sala de aula se firmam também ao combinarem instrumentos de mediação similares em suas funções. Na sala de aula, temos a figura do professor e, na biblioteca, temos o bibliotecário, ambos ligados pelas tecnologias de comunicação que, em grande medida, fazem a mediação do aprendizado.

Conclusão

Nesta seção, apresentamos a conclusão sobre o trabalho realizado e, para tanto, vamos primeiramente voltar à nossa questão investigativa: as relações conceituais entre biblioteca universitária e avaliação do ensino-aprendizagem oferecem elementos para a elaboração de um modelo integrativo de avaliação? E, ainda, o modelo integrativo pode ser considerado como um instrumento que favoreça o protagonismo da biblioteca universitária no campo avaliativo?

Acrescentamos que a problemática da pesquisa e os objetivos que constituíram a motivação para o desenvolvimento deste trabalho puderam ser operacionalizados por meio das trilhas metodológicas propostas, ancoradas no rigor científico necessário a uma pesquisa acadêmica aprofundada. Vale ressaltar, contudo, que não houve a intenção precípua de encerrar possíveis discussões a respeito da temática abordada, sendo que se procurou apenas assumir uma posição e sua defesa quanto à possibilidade de inserir a biblioteca universitária no contexto da avaliação do ensino-aprendizagem.

Considerando que fazemos algo sempre com um objetivo a ser alcançado, temos que o objetivo geral desta pesquisa é estabelecer a inter-relação entre biblioteca universitária e avaliação do ensino-aprendizagem, para, então, propor um modelo integrativo de avaliação no âmbito universitário. Mesmo diante dos obstáculos de se fazer uma justaposição de pressupostos epistemológicos diferentes, utilizamos

desse artifício para, numa condição de composição com as análises do questionário e entrevista, apresentar um modelo com a exigência considerada para perceber a viabilidade e aplicabilidade do modelo.

Buscamos averiguar a importância da biblioteca universitária para o Ensino Superior e, principalmente, para a avaliação do ensino-aprendizagem. Os modelos teóricos atuais de avaliação analisados, ao abordarmos as teorias de Luckesi (avaliação diagnóstica), de Hoffmann (avaliação mediadora) e de Perrenoud (avaliação formativa), são considerados padrões de abordagens confluentes, pois visam ao estudo da avaliação como um fenômeno complexo multifacetado, sujeito a influências de valores ou motivações. Juntam-se a eles os documentos que regulam a biblioteca universitária, principalmente o Sinaes.

Nas contribuições de avaliação dos autores mencionados, observamos que existe uma interconexão, um sentido de complementaridade nas diferentes avaliações em lide. Mesmo que cada uma mantenha sua singularidade, o que importa para este trabalho é a divulgação de uma ampliação das práticas avaliativas. Dessa análise decorre que a avaliação diagnóstica perpassa, influencia e colabora para a elaboração de uma avaliação mais pautada em dados fidedignos acerca da realidade do objeto avaliado. Sua inserção na avaliação formativa e mediadora é de extrema importância, visto que tais avaliações são dependentes de uma ação diagnóstica para se constituir.

Podemos destacar ainda a oferta de um arcabouço inicial, um marco a partir do qual os docentes tenham à sua disposição mais uma forma de avaliar os alunos. Consideramos que as três abordagens de avaliação aqui dispostas (diagnóstica, mediadora e formativa) nos deram os subsídios necessários para formularmos uma base teórica do modelo em lide. Advertimos que não privilegiamos nenhuma das avaliações separadamente; ao contrário, para o nosso modelo, elas só funcionam conjuntamente.

Nesta pesquisa, a avaliação diagnóstica foi colocada na centralidade do processo por oportunizar a identificação das fragilidades

cognitivas dos alunos com o intuito de decidir as melhores práticas para sanar tais fragilidades. Essa modalidade de avaliação permite ao professor definir, com maior clareza, o ponto de partida mais adequado, uma vez que esse conhecimento prévio possibilita determinar os pré-requisitos necessários ao alcance dos objetivos formulados, o nível em que se encontra o aluno, seus interesses, aptidões e traços de personalidade. A avaliação diagnóstica constitui-se assim em uma avaliação inicial com o fito de identificar como o aluno se encontra em relação ao assunto a ser trabalhado, além de revelar variáveis que possam interferir na aprendizagem, daí sua condição de transversalidade assumida nesta pesquisa.

Quanto à avaliação formativa, esta deve ser encarada como um processo sistemático que funcione como um mecanismo impulsor para a tomada de consciência da sua atuação docente no processo de ensino-aprendizagem do aluno, ou seja, não basta ser realizada ocasionalmente, mas sim periodicamente, visando não apenas a uma, mas a sucessivas tomadas de consciência, a serem integradas em diferentes momentos. Esse processo de reflexão sobre a prática, sendo contínuo, pode tornar-se um hábito, podendo funcionar como mecanismo impulsor para a tomada de consciência do processo de ensino-aprendizagem do aluno, permitindo identificar boas práticas e, principalmente, falhas, que precisem ser melhoradas. Segundo Perrenoud (1999), para que se concretize uma prática diagnóstica/formativa, é necessária a configuração de três estratégias: a observação, a intervenção e a regulação.

A contribuição da avaliação mediadora de Hoffmann para a concepção do modelo pauta-se no entendimento de que, na avaliação mediadora, é possível desenvolver uma proximidade e intimidade maior com o processo de ensino-aprendizagem, transformando a ação avaliativa em um momento de ação-reflexão-ação que apoiará futuras intervenções. Nessa proposta avaliativa, a aprendizagem é uma sucessão de aquisições constantes e dependentes da oportunidade que o meio pode oferecer. Nesse contexto, argumentamos também que a mediação é complementar ao desenvolvimento de

competências, o que favorece a aplicação de uma avaliação centrada nos princípios da autonomia do avaliado.

A avaliação mediadora, no nosso entendimento, é a proposta que mais visivelmente se aproxima da biblioteca universitária. Inferimos que essa percepção é ocasionada pela concretude dos serviços e produtos disponibilizados e também pelo entendimento de que a mediação tem íntima influência no desenvolvimento da competência informacional. Nesse aspecto, observamos que a biblioteca universitária se insere em todas as dimensões do instrumento em questão, ora diretamente, ora de forma implícita. O relevante neste argumento é que, ao mencionar a relação da biblioteca com o ensino em suas mais diversas representações (novas aprendizagens, avaliações, currículo etc.), identificamos uma relação de complementaridade.

No âmbito do Sinaes, o modelo se consubstanciou de duas formas: uma mais direta, incorporando a avaliação de bibliotecas no contexto superior; e outra mantendo uma necessária aproximação interdisciplinar com os modelos de avaliação aqui estudados. Tal aproximação refere-se ao caráter onipresente da biblioteca no sistema de ensino em qualquer grau que se apresente. Com a mediação do Sinaes, as bibliotecas universitárias assumiram seu protagonismo no Ensino Superior, colocando em relevo sua importância como um elemento constitutivo em todas as etapas do cotidiano escolar, desde o momento de apreensão de conteúdos até a avaliação destes.

Em relação à percepção dos docentes acerca da inserção da biblioteca como uma possibilidade de auxílio efetivo na aprendizagem, o que temos é que eles se ressentem da ausência da biblioteca na sala de aula, no entanto o mais importante é que reconhecem seu potencial como mediadora do conhecimento. O reconhecimento dessa potencialidade acrescenta a credibilidade e a confiabilidade do modelo.

As escolhas exercidas pelos professores no momento avaliativo podem ampliar ou limitar as oportunidades para que os estudantes demonstrem o que aprenderam. Assim, o surgimento de variadas formas de avaliação ratifica seu caráter dinâmico concretizado na renovação de suas práticas.

Entendemos, pois, que a função da avaliação ultrapassa os conceitos de medida, classificação e comparação, produzindo questionamentos distintos e constituindo-se num importante e polêmico objeto de estudo dos pesquisadores contemporâneos. O ato de avaliar, por sua constituição mesmo, não se destina a um julgamento “definitivo” sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo; destina-se ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida. Na aderência de métodos de avaliação que os professores decidem utilizar, entram em cena determinadas expectativas, e são colocadas em ação estratégias próprias para verificar os resultados da aprendizagem dos estudantes. Na esteira dessas estratégias, encontra-se a biblioteca, que também por sua condição é dinâmica por princípio.

Diversas pesquisas sugerem que, mesmo conhecendo muito sobre as características e formas de aplicação de diversos métodos de avaliação na educação superior, ainda não sabemos o suficiente a respeito de como conseguir, de maneira sistemática, que os estudantes experimentem determinadas formas de aprendizagem. Evidenciamos que a referida aprendizagem na contemporaneidade não está relacionada apenas à dimensão objetiva em sala de aula. Ela passa por diferentes metodologias e entendimentos. Assim sendo, é necessário examinar, questionar e redefinir os papéis dos sujeitos na educação, para que o docente, na qualidade de mediador desse processo, possa analisar sua práxis pedagógica, constituindo mais possibilidades de aprendizagem com origem na exigência da realidade na qual o aluno está inserido, mas com foco na realidade e demanda da sociedade.

Os protagonistas, biblioteca e docentes, precisam refletir e agir de forma colaborativa para as mudanças educacionais emergentes da sociedade contemporânea que beneficiam a todos. Portanto, são necessários múltiplos papéis e funções dos protagonistas, com o intuito de promover ações que potencializem a aprendizagem dos alunos.

Ante o exposto, consideramos que o modelo integrativo de avaliação constituído e apresentado como resultado final nesta pes-

quisa tem por finalidade oferecer nova possibilidade de avaliação voltada ao desenvolvimento do aluno, como também oferecer subsídios ao desdobramento da avaliação, do qual derivem novas possibilidades e práticas avaliativas. Podemos concluir com esta pesquisa que o binômio avaliação da aprendizagem e biblioteca funciona com os mesmos objetivos, isto é, melhorar a qualidade da educação num ambiente de parceria e reciprocidade.

Ressaltamos que a aplicação e execução do modelo em sala de aula requer entendimento da filosofia da avaliação e da potencialidade do papel da biblioteca, a fim de que, com a apropriação dos princípios teórico-práticos inerentes a essa prática, haja comprometimento com a consolidação da sua implementação. Esperamos que esta pesquisa, a despeito de ser um passo inicial na oferta de base teórica em relação à avaliação educacional articulada com a biblioteca universitária, possa incentivar e subsidiar os docentes, especialmente dos cursos de graduação, a vislumbrar o modelo proposto como elemento de ações pedagógicas avaliativas.



Referências

AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2005.

ALMEIDA JÚNIOR, O. F. Mediação da informação e múltiplas linguagens. *Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação*, João Pessoa, v. 2, n. 1, p. 89-103, jan./dez. 2009. Disponível em: <http://inseer.ibict.br/ancib/index.php/tpbci/article/view/17/39>. Acesso em: 30 set. 2018.

ALMEIDA JÚNIOR, O. F. Mediação da informação: um conceito atualizado. In: BORTOLIN, S.; SANTOS NETO, J. A.; SILVA, R. J. (org.). *Mediação oral da informação e da leitura*. Londrina: ABECIN, 2015. p. 507-521.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. Presidential Committee on Information Literacy. *Final report*. Chicago: ALA, 1989. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>. Acesso em: 30 set. 2018.

ANASTASI, A.; URBINA, S. *Testagem psicológica*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ARANHA, M. L. A. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, C. A. de Á. Biblioteconomia: fundamentos e desafios contemporâneos. *Folha de Rosto*, Juazeiro do Norte, v. 3, n. 1, p. 68-79,

2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/39706>. Acesso em: 19 out. 2019.

ARAÚJO, C. A. de Á. O que é ciência da informação? *Inf. Inf.*, Londrina, v. 19, n. 1, p. 1-30, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/viewFile/15958/14205>. Acesso em: 15 out. 2019.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. Information literacy competency for higher education. Chicago: ACRL, 2000. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/ilcomstan.html>. Acesso em: 3 out. 2018.

AZZI, S. Avaliação e progressão continuada. In: AZZI, S. (coord.). *Avaliação do desempenho e progressão continuada: projeto de capacitação de dirigentes*. Belo Horizonte: SMED, 2001. p. 19.

BACELAR, J. Apontamentos sobre a história e desenvolvimento da imprensa. *Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação*, Lisboa, p. 1-6, 1999. Disponível em: http://www.boccc.ubi.pt/pag/bacelar_apontamentos.pdf. Acesso em: 19 out. 2019.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARATIN, M.; JACOB, C. *O poder das bibliotecas: a memória dos livros no Ocidente*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000. 351 p.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, J. D'. A. A escolástica em seu contexto histórico. *Fragmentos de Cultura: revista interdisciplinar de ciências humanas*, Goiânia, v. 22, n. 3, p. 231-239, dez. 2012. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/2348>. Acesso em: 2 out. 2019.

BELLUZZO, R. C. B. *Construção de mapas: desenvolvendo competências em informação e comunicação*. 2. ed. Bauru: Cá Entre Nós, 2007.

BELLUZZO, R. C. B. Formação contínua de professores do ensino fundamental sob a ótica do desenvolvimento da *information literacy*, competência indispensável ao acesso à informação e geração do conhecimento. *Transinformação*, Campinas, v. 16, n. 1, p. 17-32, abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-37862004000100002&lng=en&rm=iso. Acesso em: 24 set. 2019.

BEM, R. M. de. *Framework de gestão do conhecimento para bibliotecas universitárias*. 2015. 344 p. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://tede.ufsc.br/teses/PEGC0364-T.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2019.

BERNI, R. I. G. Mediação: o conceito vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS, 11.; SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 1., 2006, Uberlândia. *Anais [...]*. Uberlândia: UFU, 2006. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_334.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.

BITTAR, M.; FERREIRA JÚNIOR, A. História e filosofia da ciência. In: SOUZA, Maria de Fátima Matos de; MORAIS, Andrei Santos de (org.). *Origem e evolução do conhecimento – OEC*. Santarém: Ciclo de Formação Geral da UFOPA, 2012. p. 14-30.

BORGES, F. A. F. Educação do indivíduo para o século XXI: o relatório Delors como representação da perspectiva da Unesco. *Revista LABOR*, Fortaleza, n. 16, v. 1, p. 2533-2542, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6504/4739>. Acesso em: 7 maio 2019.

BOSCHETTI, L. P. Z. *A pedagogia das competências: estudo de caso em um curso de tecnologia da UTFPR*. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/Luis_Paulo_Boschetti_Dissertacao.pdf. Acesso em: 30 out. 2019.

BRAGA, W. D. Mediação e processos de compreensão intersubjetiva das representações sociais do trabalho. *DataGramaZero*, João Pessoa, v. 5, n. 3, 18, p. 1-15, jun. 2004. Disponível em: http://www.brapci.inf.br/_repositorio/2010/01/pdf_2e23bf500e_0007620.pdf. Acesso em: 7 out. 2019.

BRANDALISE, M. Â. T. *Autoavaliação de escolas: alinhavando sentidos, produzindo significados*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 2 jun. 2019.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 7, p. 1, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 2 jun. 2019.

BRASIL. *Lei n.º 2.373, de 16 de dezembro de 1954*. Cria a Universidade do Ceará, com sede em Fortaleza, e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 1954. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L2373.htm. Acesso em: 2 jun. 2019.

BRASIL. Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 106, n. 231, p. 10369, 29 nov. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 25 out. 2018.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 131, n. 248, p. 1-9, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 2 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior*. Brasília, DF: MEC, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 141, n. 72, p. 3, 15 abr. 2004b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm. Acesso em: 5 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. *Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância*: autorização. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/instrumentos>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. *Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior*. Brasília, DF: MEC, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/sinaes.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. *Instrumento de avaliação de cursos de graduação*. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/instrumentos>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. *Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância*: autorização. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/instrumentos>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. *Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância*: autorização. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/instrumentos>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BUCKLAND, M. Information as thing. *Journal of the American Society for Information Science*, Medford, v. 42, n. 5, p. 351-360, 1991.

Disponível em: <http://ppggoc.eci.ufmg.br/downloads/bibliografia/Buckland1991.pdf>. Acesso em: 13 maio 2018.

BUFREM, L. S.; SORRIBAS, T. V. Mediação e convergência em bibliotecas acadêmicas: saberes e práticas culturais. *Enc. Bibli: r. eletr. bibliotecon. ci. inf.*, Florianópolis, v. 25, n.13, p. 68-83, 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1155/884>.

Acesso em: 10 out. 2019.

BUNGE, M. *Teoria e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BURKE, P. *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BUSQUET, L. M. C. *Bibliotecas universitárias e o impacto das políticas públicas do Ensino Superior: o caso da BCG/UFF*. 2012. 167 f.

Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.ci.uff.br/ppgci/arquivos/Dissert/Dissertacao_Leandro_Busquet.pdf. Acesso em: 11 ago. 2018.

BYBEE, R. *The Sputnik era: why is this educational reform different from all other reforms?* Washington, D. C. National Research Council, 1998. Disponível em: <http://www.nas.edu/sputnik/bybee2.htm>.

Acesso em: 22 dez. 2018.

CACIONE, C. E. dos S. *Avaliação da aprendizagem: desvelando concepções de licenciandos do curso de Música*. 2004. 186 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/musica/pages/arquivos/Dissertacao%20Cleusa.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2019.

CAMPELLO, B. A escolarização da competência informacional. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação: nova série*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 63-77, dez. 2006. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/18/6>.

Acesso em: 20 set. 2018.

CAPURRO, R.; HJØRLAND, B. O conceito de informação. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 148-207, 2007. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/54/47>. Acesso em: 19 maio 2018.

CARMINATTI, S. S. H.; BORGES, M. K. Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160-178, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1734/1734.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2018.

CARVALHO, C. M.; PORTUGAL, M. G. C. de C. O papel da avaliação na melhoria das práticas: contributos para um projeto de investigação na área da educação de infância. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, n. 47, p. 95-113, 2016. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC47Cindy_0.pdf. Acesso em: 18 jan. 2019.

CARVALHO, I. C. L. *A socialização do conhecimento no espaço das bibliotecas universitárias*. Rio de Janeiro: Interciência, 2004.

CARVALHO, M. da C. R. de. *Estatísticas e padrões para o planejamento e a avaliação de bibliotecas universitárias*. Florianópolis: Imprensa Universitária da UFSC, 1995.

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CARVALHO, W. R. L. *Da alvorada ao ocaso: estudo de caso sobre a avaliação da aprendizagem em cursos de Pedagogia diurno e noturno em uma instituição de Ensino Superior da rede pública*. 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

CASEIRO, C. C. F.; GEBRAN, R. A. Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades. *Nuances*, Presidente Prudente, v. 15, n. 16, p. 141-161, 2008. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/181>. Acesso: 3 set. 2019.

CAVALCANTE, L. E. Políticas de formação para a competência informacional: o papel das universidades. *Revista Brasileira de*

- Biblioteconomia e Documentação*: nova série, São Paulo, v. 2, p. 47-62, 2006. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/22731/1/2006_art_lecavalcante.PDF. Acesso em: 24 set. 2018.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro*. São Paulo: Editora Unesp, 1999. 160 p.
- CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2018.
- COGGIOLA, O. Novamente, a revolução francesa. *Projeto História*: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, São Paulo, n. 47, p. 281-322, ago. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/17137/14208>. Acesso em: 21 out. 2018.
- COLETTA, T. das G. *et al.* Modelo de gestão: proposta para o SIBi/USP. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 12., Recife, 2002. *Anais [...]*. Recife, UFPB, 2002. Disponível em: <https://bdpi.usp.br/item/001273371>. Acesso em: 15 nov. 2018.
- CRONBACH, L. J. Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, New York, v. 64, n. 8, p. 672-683, maio 1963. Disponível em: <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=2843>. Acesso em: 7 jun. 2018.
- CRUZ, J. M. de O. Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1023-1042, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000400005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14 jul. 2018.
- CUNHA, A. G. da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.
- CUNHA, L. A. *A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do Ensino Superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- CUNHA, L. A. *A universidade temporã: Ensino Superior da colônia à Era Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, M. B. da. Construindo o futuro: a biblioteca universitária brasileira em 2010. *Ci. Inf.*, Brasília, DF, v. 29, n. 1, p. 71-89, abr. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652000000100008. Acesso em: 25 jul. 2018.

CUNHA, M. B. da; CAVALCANTI, C. R. de O. *Dicionário de biblioteconomia e arquivologia*. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2008.

DELORS, J. (org.). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, c1996. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 12 out. 2019.

DEMO, P. *Mitologias da avaliação: como ignorar, em vez de enfrentar problemas*. Campinas: Autores Associados, 1999.

DENIPOTI, C. L. Apontamentos sobre a história da leitura. *História & Ensino*, Londrina, v. 8, n. 1, p. 95-106, out. 2002. Disponível em: <http://www.uel.br/portal/frm/frmOpcao.php?opcao=http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino>. Acesso em: 5 jun. 2018.

DEPRESBITERIS, L. *Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político*. São Paulo: FDE, 1989. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p161-172_c.pdf. Acesso em: 3 set. 2018.

DEPRESBITERIS, L. Instrumentos de avaliação: a necessidade de conjugar técnica e procedimentos éticos. *Revista Aprendizagem*, Pinhais, v. 1, n. 1, p. 38-39, jul./ago. 2007. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3405>. Acesso em: 13 ago. 2018.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da educação superior: regulação e emancipação. *Avaliação: revista da avaliação da educação superior*, Sorocaba, v. 8, n. 2, p. 31-47, 2003. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1221>. Acesso em: 15 set. 2018.

DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. *Avaliação democrática para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular, 2002.

DICTIONNAIRE encyclopédique de l'information et documentation. 2. ed. Paris: Nathan, 2001.

DIÓGENES, F. C. B.; CUNHA, M. B. da. Desenvolvimento das universidades e bibliotecas universitárias na Idade Média até à Modernidade. *RDBCi: rev. digit. bibliotecon. cienc. inf.*, Campinas, v. 15, n. 1, p. 99-129, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8646007>. Acesso em: 22 nov. 2019.

DODEBEL, V. *Tesouro*: linguagem de representação da memória documentária. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Interciência, 2002.

DUARTE, N. *Vigotski e o "aprender a aprender"*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362018000200071. Acesso em: 20 out. 2019.

DUDZIAK, E. A. Competência informacional e midiática no Ensino Superior: desafios e propostas para o Brasil. *Prisma.com*, Porto, n. 13, p. 1-19, 2010. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/prisma.com/article/view/793>. Acesso em: 10 out. 2019.

DUDZIAK, E. A. Information literacy education: integração pedagógica entre bibliotecários e docentes visando à competência em informação e o aprendizado ao longo da vida. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 12., 2002, Recife. *Anais* [...]. Recife: CBBU, 2002. Disponível em: <https://bdpi.usp.br/item/001277525>. Acesso em: 20 set. 2018.

ESCUADERO, T. E. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual: un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Zaragoza, v. 9, n. 1, p. 11-43, 2003. Disponível em: <http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1>. Acesso em: 29 ago. 2018.

EVANS, E.; BORKO, H.; FERGUSON, P. Review of criteria used to measure library effectiveness. *Bullet of the Medical Library Association*, Chicago, v. 60, n. 1, p. 102-110, jan. 1972. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC198632/>. Acesso em: 20 jun. 2019.

FARIAS, G. B. de. *Competência em informação no ensino de Biblioteconomia*: por uma aprendizagem significativa e criativa. 2014. 183 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/110383>. Acesso em: 27 set. 2018.

FÁVERO, M. de L. de A. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. *Educ. Rev.*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jul. 2018.

FERNANDES, D. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (org.). *Olhares e interfaces*: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-44.

FERNANDES, D. *Avaliar para aprender*: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.

FERNANDES, D. *Percursos e desafios da avaliação contemporânea*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5507/1/Lic%cc%a7a%cc%83o.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2019.

FETTERMAN, D. M. Empowerment evaluation: a form of self-evaluation. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 1995, San Francisco. *Anais* [...]. San Francisco: American Educational Research Association, 1995. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED387517.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2019.

FREITAS, V. A. de L. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONI-RICARDO, S. M. et al. (org.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 65-85.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FRIDMAN, L. C. Próximos ou separados? Ideias de Giddens e Bauman sobre as motivações para a política. *Lua Nova*, São Paulo, n. 92, p. 241-271, ago. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452014000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jun. 2018.

GARCIA, J. Avaliação e aprendizagem na educação superior. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 20, n. 43, 1-13, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2045/2004>. Acesso em: 2 ago. 2019.

GARDNER, H. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GATTI, B. A. *Avaliação institucional e acompanhamento de instituições de Ensino Superior*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.

GIOVANAZZI, M. C. P. M. Renascimento: uma ruptura medieval ou continuidade moderna? *História, Imagem e Narrativas*, Ribeirão Preto, n. 18, p. 1-12, 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7139169-Renascimento-uma-ruptura-medieval-ou-continuidade-moderna.html>. Acesso em: 9 jul. 2018.

GOMES, C. A. S. *Avaliação do programa "Um computador por aluno" (PROUCA) sob a ótica do modelo CIPP*. 2015. 262 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/13197>. Acesso em: 15 nov. 2018.

GOMES, H. F. A dimensão dialógica, estética, formativa e ética da mediação da informação. *Inf. Inf.*, Londrina, v. 19, n. 2, p. 46-59, maio/

ago. 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/19994>. Acesso em: 12 out. 2019.

GOMES, H. F.; SANTOS, R. do R. Bibliotecas universitárias e a mediação da informação no ambiente virtual: informações, atividades e recursos de comunicação disponíveis em sites. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO*, 10., 2009, João Pessoa. *Anais* [...]. João Pessoa: ANCIB, 2009. p. 1-18. Disponível em: http://dci2.ccsa.ufpb.br:8080/jspui/bitstream/123456789/432/1/GT%203%20Tt%202-%20Henriette_Raquel_corrigido.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

GÓMEZ HERNÁNDEZ, J. A. Las bibliotecas universitarias y el desarrollo de las competencias informacionales en los profesores y los estudiantes. *Revista da Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Barcelona, v. 7, n. 2, p. 39-49, jul. 2010. Disponível em: <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/2585/1/gomez-esp.pdf>. Acesso em: 18 out. 2011.

GONÇALVES, M. R.; NEY, M. G. Contribuições da avaliação mediadora para a melhoria da qualidade da educação. *Agenda Social*, Campos dos Goytacazes, v. 4, n. 2, p. 96-98, maio/ago. 2010. Disponível em: http://www.uenf.br/Uenf/Downloads/Agenda_Social_8052_1288185635.pdf. Acesso em: 9 nov. 2018.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. *Avaliação de quarta geração*. Campinas: Unicamp, 2011.

GUERRA, M. A. M. A.; DIAS, E. M. L. O Ensino Superior e as fragilidades das bibliotecas universitárias: uma análise à luz da avaliação do Sinaes. *In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS*, 6., 2013, Maranhão. *Anais* [...]. Maranhão: UFMA, 2013. p. 1-9. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo15-impassesedesafiosdaspoliticadededucacao/pdf/oensinosuperioreasfragilidadesdasbibliotecasuniversitarias.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2019.

HADJI, C. *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora, 1994.

- HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- HOFFMANN, J. M. L. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- HOFFMANN, J. M. L. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- HOUSE, E. R. *Evaluación, ética y poder*. Madri: Morata, 2000.
- INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION. *ISO 11620: information and documentation: library performance indicators*. Genève: International Organization for Standardization, 1998. 56 p.
- JOSEPH, M. *O trivium: as artes liberais da lógica, gramática e retórica*. São Paulo: É Realizações, 2008.
- KNUPPEL, M. A. C. *História da leitura: do prólogo à inspiração*. São Paulo: UNICAMP, 2002.
- KUHLTHAU, C. C. Inside the search process: information seeking from the user's perspective. *Journal of the American Society for Information Science*, New Jersey, v. 42, n. 5, p. 361-371, jun. 1991. Disponível em: <http://bogliolo.eci.ufmg.br/downloads/kuhlthau.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Metodologia do trabalho científico*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- LAMIZET, B.; SILEM, A. *Dictionnaire encyclopedique des sciences de l'information et de la communication*. Paris: Ellipses, 1997.
- LANCASTER, F. W. *Indexação e resumos: teoria e prática*. 2. ed. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2004.

- LANKES, D. *Expect more: melhores bibliotecas para um mundo complexo*. São Paulo: Febab, 2016.
- LANNES, D.; VELLOSO, A. *Avaliação formativa: revendo decisões e ações educativas*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2008. Disponível em: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/oficinas/ed_ciencias/avaliacao/scripts/avaliacao_formativa.pdf. Acesso em: 11 set. 2018.
- LEIMIG, E. S. de F. *Avaliação da aprendizagem de inglês como língua estrangeira: um estudo sobre as concepções de professores de escolas de referência em ensino médio integral em Pernambuco*. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12848>. Acesso em: 22 dez. 2018.
- LEITE, J. E. C. A biblioteca universitária e as novas tecnologias da informação: uma janela de oportunidades. In: VIEIRA, F.; RESTIVO, M. T. (org.). *Novas tecnologias e educação: ensinar a aprender, aprender a ensinar*. Porto: Universidade do Porto, 2014. p. 208-228. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13297.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.
- LEMES, S. S. Desafios da avaliação educacional: reflexões pontuais de conceitos, fundamentos e indicadores na escolarização atual. In: DAVID, C. M. et al. (org.). *Desafios contemporâneos da educação*. São Paulo: UNESP; Cultura Acadêmica, 2015. p. 139-153. Disponível em: <http://books.scielo.org/>. Acesso em: 15 nov. 2018.
- LONGO, G. A.; ARAUJO, D. A. de C. Contexto histórico da avaliação educacional no ensino superior. In: SIMPÓSIO CIENTÍFICO-CULTURAL, 5., Paranaíba, 2008. *Anais [...]*. Paranaíba: COEPSI, 2008. p. 1-8. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/download/3352/3325>. Acesso em: 20 dez. 2018.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. *Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2018.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? *Pátio*, Porto Alegre, n. 12, p. 1-7, fev./abr. 2000. Disponível em: <http://www.artmed.com.br/patioonline/patio.htm?PHPSESSID=47c842e39090dec902020db09b210123>. Acesso em: 29 ago. 2018.

LUZ, G. M. S. *Bibliotecas universitárias: um modelo de avaliação de desempenho*. 1989. Tese (Doutorado em Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

LYNCH, B. (ed.). Standards for university libraries. *IFLA Journal*, Den Haag, v. 13, n. 2, 1987.

MAIA, L. C. G.; SANTOS, M. de S. L. Gestão da biblioteca universitária: análise com base nos indicadores de avaliação do MEC. *Perspect. Ciênc. Inf.*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 100-119, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362015000200100&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jul. 2019.

MANACORDA, M. A. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. *Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências: uma opção para a capacitação continuada*. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237042972_Psicologia_Escolar_e_o_Desenvolvimento_de_Competencias. Acesso em: 13 set. 2018.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; RABELO, M. L. Avaliação educacional: a abordagem por competências. *Avaliação: Revista da Avaliação da*

Educação Superior, Sorocaba, v. 20, n. 2, p. 443-466, jul. 2015.
Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772015000200443&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 set. 2018.

MARTINS, W. *A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca*. São Paulo: Ática, 2002.

MCGARRY, K. *O contexto dinâmico da informação*. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 1999.

MENDONÇA, M. E. Nascimento. *Aprendizagem e avaliação de competências na escola moderna*. 2007. 385 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação) – Universidade da Madeira, Funchal, 2007. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/163/1/MestradoElisabeteMendon%C3%A7a.pdf>. Acesso em: 27 set. 2018.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MIRANDA, M. J. A docimologia em perspectiva. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 39-69, 1980. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33276/36014>. Acesso em: 27 dez. 2018.

MOREIRA, L. de A. *As bibliotecas universitárias de Portugal e do Nordeste do Brasil: estudo sobre o impacto e mediação das tecnologias*. Natal: UFRN, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/25585/3/As%20bibliotecas%20universit%C3%A1rias%20de%20Portugal%20e%20do%20nordeste%20do%20Brasil.pdf>. Acesso em: 21 out. 2019.

MOTTA, B. S. *Prosumidores: o novo papel dos consumidores na era da informação e sua influência na decisão de compra*. 2014. 218 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27153/tde-26022015-163707/publico/BRUNASEIBERTMOTTA.pdf>. Acesso em: 17 out. 2019.

MULLER, P.; SUREL, Y. *A análise das políticas públicas*. Pelotas: Educat, 2002. Disponível em: <http://www.abavaresco.com.br/images/stories/0203.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2019.

NUNES, M. S. C. *Mediação da informação em bibliotecas universitárias brasileiras e francesas*. 2015. 219 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Instituto de Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

NUNES, M. S. C.; CARVALHO, K. de. As bibliotecas universitárias em perspectiva histórica: a caminho do desenvolvimento durável. *Perspect. Ciênc. Inf.*, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 173-193, mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362016000100173&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 ago. 2019.

OLIVEIRA, J. G. de O.; DUMONT, L. Avaliação das bibliotecas universitárias da rede privada de ensino superior pelo Ministério de Educação/INEP. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO*, 11, Rio de Janeiro, 2010. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010. p. 1-30. Disponível em: <http://enancib.ibict.br/index.php/enancib/xienancib/paper/viewFile/3528/2653>. Acesso em: 18 out. 2019.

PARREIRA, A.; SILVA, A. L. A lógica complexa da avaliação. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 367-388, abr./jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000200367&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 3 jan. 2019.

PERRENOUD, P. *10 novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192 p.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002. 232 p.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

- PERRENOUD, P. *Avaliação da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre, Artmed, 1998.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PILETTI, C.; PILETTI, N. *Filosofia e história da educação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- PINHEIRO, T. S. de M. *Revisão do instrumento de avaliação de cursos adotado pelo INEP/MEC na perspectiva da graduação na modalidade a distância*. 2012. 295f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7636/1/2012_tese_tsmpinheiro.pdf. Acesso em: 13 jan. 2019.
- POLIDORI, M. M. *Avaliação do ensino superior: uma visão geral e uma análise comparativa entre os contextos brasileiro e português*. 2000. 547 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2000. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/5248>. Acesso em: 29 out. 2019.
- POLIDORI, M. M.; MARINHO-ARAUJO, C. M.; BARREYRO, G. B. Sinaes: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 425-436, dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000400002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 jan. 2019.
- PONJUÁN DANTE, G. *Gestión de información en las organizaciones: principios, conceptos y aplicaciones*. Santiago: CECAPI, 1998.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- QUEIROZ, D. G. de C.; MOURA, A. M. M. de. Ciência da Informação: história, conceitos e características. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 21,

n. 3, p. 25-42, ago./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/57516>. Acesso em: 2 out. 2019.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

RIBEIRO, F. *As bibliotecas universitárias: seu papel de mediação para o acesso ao conhecimento na era digital*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2015. Disponível em: <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/36979/1/Cap%20c3%a0tulo%208.%20As%20bibliotecas%20universit%20arias%20seu%20papel%20de%20media%20a7%20a3o%20para%20o%20acesso.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

RIBEIRO, F. Da mediação passiva à mediação pós-custodial: o papel da Ciência da Informação na sociedade em rede. *Inf. & Soc.*, João Pessoa, v. 20, n. 1, p. 63-70, 2010. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/index.php/article/view/0000008847/9a4c4aaa9c2899ffbe17c7637cc10fb3/>. Acesso em: 26 out. 2019.

RIBEIRO, G. M.; CHAGAS, R. de L.; PINTO, S. L. O renascimento cultural a partir da imprensa: o livro e sua nova dimensão no contexto social do século XV. *Akrópolis*, Umuarama, v. 15, n. 1-2, p. 29-36, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/viewFile/1413/1236>. Acesso em: 15 out. 2018.

RIBEIRO, J. L. L. de S. Sinaes: o que aprendemos acerca do modelo adotado para avaliação do ensino superior no Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 143-161, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772015000100143&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 jul. 2019.

RIBEIRO, M. S. P. Biblioteconomia na sociedade informatizada: a reconstrução da identidade profissional. In: CASTRO, C. A. (org.). *Conhecimento, pesquisa e práticas sociais em Ciência da Informação*. São Luiz: EDUFMA, 2007. p. 201-223.

ROBREDO, J. *Da Ciência da Informação revisitada aos sistemas humanos de informação*. Brasília, DF: Thesaurus; SSRR Informações, 2003.

RODOLPHO, A. L. Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot. *Horiz. Antropol.*, Porto Alegre, v. 10, n. 22, p. 349-354, dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832004000200014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 mar. 2019.

ROPÉ, F. Dos saberes às competências? O caso francês. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (org.). *Saberes e competência: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997. p. 9-34.

ROSADO, A.; SILVA, C. *Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens*. Lisboa, 2006. Disponível em: <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>. Acesso em: 23 jan. 2019.

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? *Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 17-22, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/viewFile/3852/2515>. Acesso em: 15 dez. 2018.

SANTOS, J. P. O moderno profissional da informação: o bibliotecário e seu papel face aos novos tempos. *Inf. & Inf.*, Londrina, v. 1, n. 1, p. 5-13, jan./jun. 1996. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1613>. Acesso em: 4 out. 2019.

SANTOS, M. B. dos. Biblioteca universitária: acesso à informação e conhecimento. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 17, Gramado, 2012. *Anais [...]*. Gramado: UFBA, 2012. Disponível em: <http://www.snbu2012.com.br/anais/pdf/4QHV.pdf>. Acesso em: 2 out. 2019.

SARACEVIC, T. Ciência da informação: origem, evolução e relações. *Perspec. Ci. Inf.*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-62, jan./jun. 1996. Disponível em: http://www.brapci.inf.br/_repositorio/2010/08/pdf_fd9fd572cc_0011621.pdf. Acesso em: 3 out. 2018.

SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SAYÃO, L. F. Theoretical models in information science abstraction and scientific method. *Ci. Inf.*, Brasília, DF, v. 30, n. 1, p. 82-91, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-19652001000100010&script=sci_abstract. Acesso em: 5 ago. 2019.

SCHWARCZ, L. M.; AZEVEDO, P. C. de; COSTA, Â. M. da. *A longa viagem da biblioteca dos reis: do terremoto de Lisboa à independência do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: TYLER, R. W.; GAGNE, R. M.; SCRIVEN, M. *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally, 1967. p. 39-83.

SERAPIONI, M. Conceitos e métodos para a avaliação de programas sociais e políticas públicas. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Porto, v. 31, n. 1, p. 59-80, jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0872-34192016000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 out. 2019.

SFORNI, M. S. de F. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; MANZONI, R. M. (org.). *Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/nre/ibaiti/arquivos/File/Sforni.pdf>. Acesso em: 22 set. 2018.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Educ. Rev.*, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 out. 2018.

SILVA, A. M. da. *A informação: da compreensão do fenômeno e construção do objeto científico*. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

SILVA, A. M. da. Mediações e mediadores em Ciência da Informação. *Prisma.com*, Porto, n. 9, p. 68-104, 2009. Disponível em: <http://ojs.letras.up.pt/index.php/prisma.com/article/view/2057/3098>. Acesso em: 20 out. 2019.

SILVA, A. M. da; RIBEIRO, F. *Recursos de informação: serviços e utilizadores*. Lisboa: Universidade Aberta, 2010.

SILVA, A. L. da. *Avaliação institucional no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)*. 2015. 375 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/16027/1/Tese%20revis%C3%A3o%20final%20%5BVers%C3%A3o%20dep%C3%B3sito%20final%5D%5BBC-UFPE%5D.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2019.

SILVA, A. L. da; GOMES, A. M. Avaliação educacional: concepções e embates teóricos. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 350-384, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327368920_Avaliacao_educacional_concepcoes_e_embates_teoricos. Acesso em: 21 dez. 2018.

SILVA, J. L. C.; SILVA, A. S. R. A mediação da informação como prática pedagógica no contexto da biblioteca escolar: algumas considerações. *Biblioteca Escolar em Revista*, Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, p. 1-30, 10 jan. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/berev/article/view/106561>. Acesso em: 13 ago. 2018.

SILVA, L. A. G. da. Bibliotecas brasileiras vistas pelos viajantes no século XIX. *Ci. Inf.*, Brasília, DF, v. 39, n. 1, p. 67-87, abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010019652010000100n=en&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2018.

SILVA, R. A. da. *As práticas informacionais das profissionais do sexo da zona boêmia de Belo Horizonte*. 2008. 171 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/ECID-7NXHYA>. Acesso em: 11 set. 2016.

SILVA, R. J. da; ALMEIDA JÚNIOR, O. F. de. Mediação: perspectivas conceituais em Educação e Ciência da Informação. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 71-84, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pci/v23n2/1413-9936-pci-23-02-00071.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

SILVEIRA, N. F. Evolução das bibliotecas universitárias: information commons. *Revista ACB*, São José, v. 19, n. 1, p. 69-76, maio 2014. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/923>. Acesso em: 25 out. 2018.

SOMERA, E. A. S. Reflexões sobre vertentes da avaliação educacional. *Avesso do Avesso*, Araçatuba, v. 6, n. 6, p. 56-68, ago. 2008. Disponível em: http://www.feata.edu.br/downloads/revistas/avessodoavesso/v6_artigo03_reflexoes.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

SORDI, M. R. L. de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (org.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus, 2002. p. 173-174.

SOUZA, S. T. de. *Modelagem de domínios em sistemas de organização do conhecimento (SOC): uma investigação em tesouros e ontologias para a informação legislativa*. 2017. 327 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/ECIP-ANJHH3>. Acesso em: 5 out. 2019.

STAKE, R. The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, New York, v. 68, p. 523-540, 1967. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/b07e/5b61cde550bfb0b64e895674a236c9003335.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2018.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. 3. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2008.

STUBBS, E. A. Indicadores de desempenho: natureza, utilidade y construcción. *Ci. Inf.*, Brasília, DF, v. 33, n. 1, p. 149-154, abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652004000100018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jun. 2019.

STUFFLEBEAM, D. L. The CIPP model for evaluation: an update, a review of the model's development, a checklist to guide implementation. *In: ANNUAL CONFERENCE OF THE OREGON PROGRAM EVALUATORS NETWORK*, 2003, Portland. *Anais [...]*. Portland: OPEN, 2003.

STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. *Evaluation sistemática: guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós, 1987.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília, DF: Plano, 2002.

TABOSA, H. R. *Modelo integrativo sobre o comportamento do usuário na busca e uso da informação: aplicação na área de saúde*. 2016. 177 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/18419/1/2016_tese_hrtabosa.pdf. Acesso em: 5 jun. 2019.

TARAPANOFF, K. Planejamento de e para bibliotecas universitárias no Brasil: sua posição sócio-econômica e estrutural. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS*, 2., 1981, Brasília, DF. *Anais [...]*. Brasília, DF: CAPES, 1981. p. 9-35.

TARGINO, M. das G. A biblioteca do século XXI: novos paradigmas ou meras expectativas? *Inf. & Soc.*, João Pessoa, v. 20, n. 1, p. 39-48, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/2645/3418>. Acesso em: 19 out. 2019.

TARGINO, M. das G. A biblioteca no marco constitucional do país. *Transinformação*, Campinas, v. 16, n. 1, p. 7-15, abr. 2004.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-37862004000100001&lng=en&nrm=iso.

Acesso em: 8 dez. 2018.

TRZESNIAK, P. Indicadores quantitativos: reflexões que antecedem seu estabelecimento. *Ci. Inf.*, Brasília, DF, v. 27, n. 2, p. 159-164, maio/ago. 1998. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/index.php/res/v/20211>. Acesso em: 20 jun. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. *Bibliotecas do Sistema*.

Fortaleza: UFC, 2019b. Disponível em: <http://www.biblioteca.ufc.br/bibliotecas-do-sistema/>. Acesso em: 13 ago. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. *Anuário estatístico da UFC 2019: base 2018*. Fortaleza: UFC, 2019a. Disponível em: <http://www.ufc.br/a-universidade/documentos-oficiais/322-anuario-estatistico>.

Acesso em: 20 ago. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Faculdade de Educação. *Sobre a Faculdade de Educação*. Fortaleza: UFC, 2018. Disponível em: <http://www.faced.ufc.br/sobre/>. Acesso em: 20 dez. 2018.

VALENTIM, M. L. P. (org.). *Formação do profissional da informação*. São Paulo: Polis, 2002.

VALENTIM, M. L. P. O perfil das bibliotecas contemporâneas. In.: RIBEIRO, FERREIRA (org.). *Bibliotecas do século XXI: desafios e perspectivas*. Brasília, DF: IPEA, 2016. p. 19-42. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/170105_biblioteca_do_seculo_21.pdf. Acesso em: 7 dez. 2018.

VARELA, A. V. A explosão informacional e a mediação na construção do conhecimento. In: MIRANDA, A.; SIMEÃO, E. (org.). *Alfabetização digital e acesso ao conhecimento*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2006. p. 1-11.

VEIGA, C. G. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VIANNA, H. M. *Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos*. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIANNA, H. M. Novos estudos em avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 77-169, jan./jun. 1999. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2476>. Acesso em: 20 jan. 2019.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Práticas avaliativas no contexto do trabalho pedagógico universitário: formação da cidadania crítica. *Avaliação: Revista da Avaliação da Rede Institucional da Educação Superior*, Campinas, v. 8, n. 4, p. 103-120, 2000. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1248/1238>. Acesso em: 20 ago. 2019.

VITORINO, E. V.; PIANTOLA, D. Competência informacional: bases históricas e conceituais: construindo significados. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 38, n. 3, p. 130-141, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v38n3/v38n3a09.pdf>. Acesso em: 3 out. 2019.

YIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WERNECK, V. R. Sobre o processo de construção do conhecimento: o papel do ensino e da pesquisa. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 173-196, jun. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 mar. 2019.

XAVIER, A. R. *Joana Paula de Moraes: história, memória e trajetórias educativas (1900-1963)*. 411 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7968>. Acesso em: 2 abr. 2019.

XAVIER, A. R.; CHAGAS, E. F.; REIS, E. C. Cultura e educação na Idade Média: aspectos histórico-filosófico-teológicos. *Dialectus*, Fortaleza, v. 4,

n. 11, p. 310-326, ago./dez. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/31016/71640>. Acesso em: 2 abr. 2019.

ZANOLLA, S. R. da S. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. *Psicol. Soc.*, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 5-14, abr. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 set. 2019.

ZUIN, P. B.; REYES, C. R. *O ensino da língua materna: dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire*. São Paulo: Ideias e Letras, 2010.



Apêndices

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

INCLUSÃO DA BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA (BU) NA AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM

PARTE 1 – Caracterização do docente

1. Curso que leciona: _____

2. Formação na graduação: _____

3. Ano de ingresso na docência (UFC): _____

PARTE 2 – Biblioteca: interação com o ensino-aprendizagem

4. No planejamento das aulas, quais aspectos você considera mais relevantes?

Obs.: Utilize uma escala de 1 a 5, sendo 1 o que você considera menos relevante e 5 o mais relevante.

ITEM

- | | |
|-----------------------------|--------------------------|
| As metodologias | <input type="checkbox"/> |
| Recursos didáticos | <input type="checkbox"/> |
| Atualização do conteúdo | <input type="checkbox"/> |
| Formas de avaliação | <input type="checkbox"/> |
| Materiais disponíveis na BU | <input type="checkbox"/> |

5. Você faz uso do acervo da BU no planejamento de suas aulas?

Nunca	
Raramente	
Regularmente	
Quase sempre	
Sempre	

6. Você considera que a Biblioteca Universitária da UFC oferece recursos (materiais, instrumentos, serviços etc.) que contribuem para o ensino-aprendizagem dos alunos?

Discordo totalmente	
Discordo parcialmente	
Não concordo, nem discordo	
Concordo parcialmente	
Concordo totalmente	

7. Com que frequência você utiliza a BU?

Não frequento	
Semestralmente	
Mensalmente	
Semanalmente	
Diariamente	

8. Você indica a BU como fonte de pesquisa para seus alunos?

Nunca	
Raramente	
Regularmente	
Quase sempre	
Sempre	

9. Como você inclui a BU no seu cotidiano de sala de aula? Obs: Admite mais de uma resposta.

Atividades em grupo	
Atividade individual	
Pesquisa	
No planejamento	
Atividades culturais	

10. As fontes consultadas na BU auxiliam no esclarecimento de dúvidas dos conteúdos ministrados em sala de aula?

Discordo totalmente	
Discordo parcialmente	
Não concordo, nem discordo	
Concordo parcialmente	
Concordo totalmente	

11. Qual/quais competências você percebe que a BU proporciona ao ensino-aprendizagem do aluno? Obs: Admite mais de uma resposta.

Leituras e escrita	
Autonomia nas pesquisas	
Mobilização dos recursos da BU	
Busca de informação	
Seleção de conteúdos pertinentes	

12. De que forma a BU pode mediar o conteúdo escolar a fim de contribuir para o ensino-aprendizagem? Obs: Admite mais de uma resposta.

Por meio do acervo	
Mediante oferta de produtos e serviços	
Disponibilizando recursos tecnológicos para pesquisa	
Disponibilizando acesso livre à internet	
Outros. Qual/quais?	

13. Você considera que a BU contribui para a autonomia dos alunos na busca e apreensão do conhecimento?

Discordo totalmente	
Discordo parcialmente	
Não concordo, nem discordo	
Concordo parcialmente	
Concordo totalmente	

14. De que forma você considera que a Biblioteca Universitária pode apoiar professores nas atividades de ensino?

PARTE 3 – Biblioteca no momento avaliativo

15. Para qual/quais abordagem(ns) avaliativas você considera que a BU contribui?

Formativa	
Somativa	
Formativa/Somativa	
Diagnóstica	
Diagnóstica/Formativa/Somativa	

16. No processo avaliativo dos alunos, qual/quais aspecto(s) você considera mais relevantes: Obs.: Utilize uma escala de 1 a 5, sendo 1 o que você considera menos relevante e 5 o mais relevante.

ITEM

- A visão do aluno em relação ao conteúdo e vivências
- A construção de respostas criativas
- A assiduidade e pontualidade do aluno
- A pontualidade dos trabalhos acordados
- O número de questões acertadas

17. Quais instrumentos de avaliação em sala de aula você comumente utiliza? Obs: Admite mais de uma resposta.

Provas	
Seminários	
Resenhas	
Produção de artigo	
Outros. Quais?	

18. Você inclui o uso da BU por parte dos alunos para avaliação da aprendizagem?

Nunca	
Raramente	
Regularmente	
Quase sempre	
Sempre	

19. Houve algum fato/acontecimento, relacionado à BU, que interferiu de alguma maneira na sua forma de avaliar?

20. Você considera que a BU é importante e pode intervir na aprendizagem dos alunos? Se a resposta for sim, como?

APÊNDICE B – TABELAS COM AS ANÁLISES DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES

Tabela 1 – Frequência das variáveis demográficas das questões 1, 2 e 3

Variável	f	%
Curso		
Biblioteconomia	3	27,27
História	2	18,18
Letras	2	18,18
Psicologia	2	18,18
Pedagogia	1	9,09
Ciências Sociais	1	9,09
Ano de ingresso na docência		
1980	1	9,09
1993	1	9,09
2004	1	9,09
2005	1	9,09
2008	2	18,18
2009	3	27,27
2010	1	9,09
2013	1	9,09
Nível de formação		
Mestrado	1	9,10
Doutorado	10	90,90
Graduação		
Biblioteconomia	3	27,27
História	2	18,18
Letras	2	18,18
Psicologia	2	18,18
Ciências Sociais	1	9,09
Pedagogia	1	9,09

Fonte: elaborada pela autora (2019).

Tabela 2 – Distribuição e comparação de médias de elementos do planejamento

Elementos do planejamento	Todos (n = 11) Média (DP)	Grupos			H
		1980 a 1993 (n = 2) (Média (DP))	2004 a 2008 (n = 4) Média (DP)	2009 a 2013 (n = 5) Média (DP)	
Metodologias	4,36 (0,92)	3,5 (0,70)	4,50 (1)	4,60 (0,89)	2,77
Recursos didáticos	3,80 (1,13)	5 (-) [#]	3,75 (1,25)	3,60 (1,14)	1,69
Atualização do conteúdo	3,91 (1,57)	4,5 (0,70)	4 (2)	3,60 (1,67)	0,65
Formas de avaliação	3,50 (1,43)	2 (-) [#]	4 (0,816)	3,40 (1,81)	1,29
Materiais disponíveis na BU	2,70 (1,16)	1 (-) [#]	3 (0)	2,80 (1,48)	2,79

Fonte: elaborada pela autora (2019).

Tabela 3 – Distribuição e comparação de médias das questões 5, 6, 7 e 8

Questões	Todos (n = 11) Média (DP)	Grupos			H
		1980 a 1993 (n = 2) (Média (DP))	2004 a 2008 (n = 4) Média (DP)	2009 a 2013 (n = 5) Média (DP)	
5. Uso do acervo da BU no planejamento das aulas	2,91 (0,83)	3 (1,41)	3 (0)	2,8 (1,09)	0,24
6. Contribuição dos recursos da BU para o ensino-aprendizagem	3,91 (0,83)	4 (1,41)	4 (0)	3,8 (1,09)	0,02
7. Frequência de uso da BU	2,18 (0,60)	2,5 (0,7)	2,25 (0,5)	2 (0,7)	0,99
8. Indicação da BU como fonte de pesquisa	3,27 (1,10)	3,5 (2,12)	3,75 (0,95)	2,8 (0,83)	1,72

Fonte: elaborada pela autora (2019).

Tabela 4 – Distribuição e teste de associação das formas de inclusão da BU

Formas de inclusão da BU	Todos (n = 11) f (%)	Grupos			χ ²
		1980 a 1993 (n = 2) f (%)	2004 a 2008 (n = 4) f (%)	2009 a 2013 (n = 5) f (%)	
Atividades em grupo	3 (27,27%)	0 (27,27%)	2 (66,67%)	1 (20%)	1,66
Atividade individual	4 (36,36%)	2 (100%)	1 (25%)	1 (20%)	3,75
Pesquisa	7 (63,63%)	1 (50%)	3 (75%)	3 (60%)	0,47
No planejamento	5 (45,45%)	1 (50%)	4 (100%)	0 (0%)	8,00*
Atividades culturais	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	-

Fonte: elaborada pela autora (2019).

Nota: *p < 0,05.

Tabela 5 – Distribuição e comparação de médias acerca das fontes esclarecendo dúvidas

Todos (n = 11) Média (DP)	Grupos			H
	1980 a 1993 (n = 2) Média (DP)	2004 a 2008 (n = 4) Média (DP)	2009 a 2013 (n = 5) Média (DP)	
4 (0,44)	4 (0,0)	3,75 (0,50)	4,20 (0,44)	2,25

Fonte: elaborada pela autora (2019).

Tabela 6 – Distribuição e teste de associação das competências proporcionadas aos alunos pela BU

Competências proporcionadas pela BU	Todos (n = 11) f (%)	Grupos			χ^2
		1980 a 1993 (n = 2) f (%)	2004 a 2008 (n = 4) f (%)	2009 a 2013 (n = 5) f (%)	
Leituras e escrita	4 (36,36%)	0 (27,27%)	1 (25%)	3 (60%)	2,57
Autonomia nas pesquisas	7 (63,63%)	1 (50%)	3 (75%)	3 (60%)	0,41
Mobilização dos recursos da BU	3 (27,27%)	2 (100%)	1 (25%)	0 (0%)	7,21*
Busca de informação	8 (72,72%)	1 (50%)	3 (75%)	4 (80%)	0,66
Seleção de conteúdos pertinentes	4 (36,36%)	1 (50%)	2 (50%)	1 (20%)	1,06

Fonte: elaborada pela autora (2019).

Nota: * $p < 0,05$.

Tabela 7 – Distribuição e teste de associação das formas de mediação do conteúdo

Formas de mediação do conteúdo	Todos (n = 11) f (%)	Grupos			χ^2
		1980 a 1993 (n = 2) f (%)	2004 a 2008 (n = 4) f (%)	2009 a 2013 (n = 5) f (%)	
Por meio do acervo	8 (72,72%)	0 (0%)	4 (100%)	4 (80%)	6,96*
Mediante oferta de produtos e serviços	4 (36,36%)	1 (50%)	1 (25%)	2 (40%)	0,41
Disponibilizando recursos tecnológicos para pesquisa	6 (54,54%)	1 (50%)	2 (50%)	3 (60%)	0,11
Disponibilizando acesso livre à internet	4 (36,36%)	2 (100%)	1 (25%)	1 (20%)	4,30
Outros	3 (27,27%)	1 (50%)	2 (50%)	0 (0%)	3,43

Fonte: elaborada pela autora (2019).

Nota: * $p < 0,05$.

Tabela 8 – Distribuição e comparação de médias acerca da contribuição da BU na apreensão do conhecimento

Todos (n = 11) Média (DP)	Grupos			H
	1980 a 1993 (n = 2) Média (DP)	2004 a 2008 (n = 4) Média (DP)	2009 a 2013 (n = 5) Média (DP)	
4,18 (0,45)	4 (0,0)	4 (0,0)	4,40 (0,54)	2,66

Fonte: elaborada pela autora (2019).

Tabela 9 – Distribuição da frequência das categorias e subcategorias das formas de apoio da BU nas atividades de ensino

Categoria	Frequência
1 Recursos	9
1.1 Acervo	4
2 Parceria com docentes	7
2.1 Comunicação	4
3 Serviços	7
2.2 Cursos	4
2.3 Espaço físico	2
2.4 Normalização	1
4 Pesquisa	2

Fonte: elaborada pela autora (2019).

Tabela 10 – Distribuição e teste de associação das abordagens avaliativas

Abordagens avaliativas	Todos (n = 11) f (%)	Grupos			χ ²
		1980 a 1993 (n = 2) f (%)	2004 a 2008 (n = 4) f (%)	2009 a 2013 (n = 5) f (%)	
Formativa	4 (36,36%)	1 (50%)	0 (0%)	3 (60%)	4,79
Somativa	1 (9,09%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (20%)	1,66
Formativa/Somativa	2 (18,18%)	0 (0%)	1 (25%)	1 (20%)	0,62
Diagnóstica	2 (18,18%)	0 (0%)	2 (50%)	0 (0%)	3,75
Diagnóstica/Formativa/ Somativa	2 (18,18%)	1 (50%)	1 (25%)	0 (0%)	2,18

Fonte: elaborada pela autora (2019).

Tabela 11 – Distribuição e teste de associação – aspectos do processo avaliativo

Aspectos do processo avaliativo	Grupos				H
	Todos (n = 11) Média (DP)	1980 a 1993 (n = 2) Média (DP)	2004 a 2008 (n = 4) Média (DP)	2009 a 2013 (n = 5) Média (DP)	
A visão do aluno em relação ao conteúdo e vivências	4,64 (1,20)	5 (0)	5 (0)	4,2 (1,78)	1,20
A construção de respostas criativas	3,90 (0,73)	4 (0)	4 (0)	3,8 (1,09)	0
A assiduidade e pontualidade do aluno	2,90 (0,99)	3 (1,41)	2,33 (1,15)	3,2 (0,83)	1,20
A pontualidade dos trabalhos acordados	2,78 (0,97)	1 (-) [#]	3 (1)	3 (0,70)	2,66
O número de questões acertadas	2,78 (1,48)	3 (-) [#]	2,33 (1,15)	3 (1,87)	0,69

Fonte: elaborada pela autora (2019).

Tabela 12 – Distribuição e teste de associação dos instrumentos de avaliação

Instrumentos de avaliação	Grupos				χ^2
	Todos (n = 11) f (%)	1980 a 1993 (n = 2) f (%)	2004 a 2008 (n = 4) f (%)	2009 a 2013 (n = 5) f (%)	
Provas	6 (54,54%)	1 (50%)	2 (50%)	3 (60%)	0,11
Seminários	9 (81,81%)	2 (100%)	3 (75%)	4 (80%)	0,58
Resenhas	6 (54,54%)	1 (50%)	1 (25%)	4 (80%)	2,73
Produção de artigo	8 (72,72%)	2 (100%)	3 (75%)	3 (60%)	1,16
Outros	6 (54,54%)	1 (50%)	2 (50%)	2 (40%)	0,11

Fonte: elaborada pela autora (2019).

Tabela 13 – Distribuição e comparação de médias acerca das fontes esclarecendo dúvidas

Todos (n = 11) Média (DP)	Grupos			H
	1980 a 1993 (n = 2) (Média (DP)	2004 a 2008 (n = 4) Média (DP)	2009 a 2013 (n = 5) Média (DP)	
2 (1,34)	2 (0)	1,50 (0,57)	2,40 (1,94)	0,71

Fonte: elaborada pela autora (2019).

Tabela 14 – Distribuição da frequência das categorias e subcategorias de fatos que modificaram a maneira de avaliar

Categoria		Frequência
1	Sim	8
1.1	Equipe da biblioteca	3
1.2	Acervo	2
1.3	Acesso à informação pela internet	2
1.4	Normalização de trabalhos	1
2	Não	6

Fonte: elaborada pela autora (2019).

Tabela 15 – Distribuição da frequência das categorias e subcategorias da importância da BU na intervenção na aprendizagem dos alunos

Categoria		Frequência
1	Recursos	10
1.1	Atualização do acervo	6
1.2	Novas tecnologias	2
1.3	Aumento de funcionários	1
1.4	Recursos disponíveis	1
2	Atividades práticas	6
2.1	Atividades	5
2.2	Planejamento	1
3	Atendimento	3
4	Estímulo ao pensamento	3
5	Acesso à informação	2
6	Pouco	1

Fonte: elaborada pela autora (2019).



A autora

Falar sobre mim na primeira e terceira pessoa ao mesmo não é uma exposição das mais fáceis. Certamente terei que me desfazer de escrúpulos superficiais a fim de equilibrar tal exposição. Resolvi, então, fazer isso em duas dimensões que são intrínsecas e complementares: a dimensão pessoal e a dimensão profissional.

No âmbito pessoal, minha identidade se origina em Itapipoca-CE, cidade na qual passei minha primeira infância e à qual presto minhas mais justas homenagens por toda herança familiar e cultural.

No âmbito profissional, na fase adulta, já na cidade de Fortaleza, iniciei os primeiros movimentos na direção em defesa das questões da leitura e da importância da educação como agente transformador da sociedade. Escolhi o curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Ceará (UFC) como forma de materialização desse intento. Acreditei que seria um curso que me possibilitaria entrar em contato com a leitura e a educação transformadora. Desde então, essa certeza me acompanha. Depois da graduação, atuei durante dez anos como bibliotecária numa biblioteca universitária; nesse meio tempo, fiz mestrado em Políticas Públicas pela UFC, atendendo mais especificamente aos preceitos de uma educação transformadora. O que representa melhor uma educação transformadora do que políticas públicas? Após esses anos de atuação profissional, concorri à docência no curso de Biblioteconomia e encontrei o melhor dos mundos: lei-

tura e educação transformadora interagindo nos mesmos espaços e ao mesmo tempo. Assim, sendo coerente com os meus princípios, ingressei no doutorado em Educação Brasileira (UFC) e lá tive a oportunidade de reafirmar as proposições da biblioteca universitária e ensino-aprendizagem. Tais proposições pautam-se na indissociabilidade desses dois fenômenos da educação e, por isso mesmo, são protagonistas do objeto da investigação que resultou neste livro.

Decorrentes desta pesquisa que agora se apresenta como livro, outras possibilidades surgiram, como o projeto de pesquisa Gestão da Informação e Conhecimento em Ambientes Educacionais (GICAE), no qual dou continuidade às primeiras questões que me instigam até hoje. Desejo que este livro caia nas mãos, nas mentes e nos corações de todos que defendem e atuam para e na educação transformadora.

Visite nosso site:
www.imprensa.ufc.br



Av. da Universidade, 2932 – Benfica, CEP: 60020-181
Fortaleza – Ceará – Brasil
Fone: (85) 3366.7485 / 7486
imprensa@proplad.ufc.br

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. É nessa perspectiva que a pesquisa realizada pela professora doutora Maria Aurea Montenegro Albuquerque Guerra, por ocasião do seu doutorado em Educação, realizado na Universidade Federal do Ceará, se materializa nesta obra. Dialogar sobre o papel das bibliotecas universitárias (BUs), sob a ótica do ensino-aprendizagem, é trazer para o debate o quanto essas organizações são importantes e necessárias à educação superior, especialmente no Brasil, onde o acesso à informação e ao conhecimento ainda é tão precário e pouco democrático.

ISBN 978-85-7485-429-8



9 788574 854298