

Avaliação institucional: entre a performatividade e a legitimação

PEDRO GOERGEN*

Recebido em 18/12/2006

Aprovado em 26/02/2007

*Professor Titular da Universidade de Sorocaba (Uniso) e Professor Titular Colaborador da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) E-mail: goergen@unicamp.br

Resumo: Neste ensaio, o autor defende a idéia de que a avaliação institucional precisa ser legitimada a partir de critérios externos capazes de tornar explícitos os pressupostos e sentidos latentes da ação avaliativa. A avaliação que toma como indicador exclusivo a performance institucional e não se preocupa com o sentido dessa performance corre o risco de cair na cilada ideológica de validar o mero desempenho, ignorando a serviço de quem ele se encontra. Para evitar esse risco, é necessário que a avaliação seja avaliada a partir de critérios mais abrangentes que se referem ao sentido e ao papel das instituições de ensino superior no contexto de uma sociedade que se encontra em crise e precisa ser repensada e transformada. A questão que deve anteceder a todo e qualquer processo avaliativo é o que se pretende avaliar quando se avalia. Só a resposta a esta pergunta pode legitimar o desempenho técnico do processo avaliativo.

Palavras-chave

Avaliação institucional, ensino superior, pertinência social, legitimação da avaliação

Abstract. In this essay, the author defends the idea that institutional evaluation must be legitimized by external criteria capable of making explicit the latent assumptions and meanings of the evaluative action. The evaluation which uses as its only indicator the institutional performance and does not concern itself with the meaning of this performance runs the risk of falling into an ideological trap which validates nothing else and ignores the very purpose of institutional service. To avoid this risk, it is necessary that evaluation be based on more comprehensive criteria in relation to the meaning and role of the higher education institutions in the context of a society that is in a crisis and must be rethought and transformed. The question that must precede each and every evaluative process is what one intends to evaluate. Only the answer to this question may legitimize the technical performance of the evaluative process.

Keywords. Institutional evaluation; higher education; social pertinence; evaluation legitimization.

Introdução

Sendo minha área de atuação a filosofia e mais especificamente a filosofia da educação, tenho pouco envolvimento com a prática avaliativa e menos ainda com a prática da avaliação institucional. Se mesmo assim me aventuro a escrever sobre esse tema é porque pretendo fazê-lo desde o ponto de vista mais teórico da filosofia e porque acredito que a filosofia tem o privilégio de poder perguntar, questionar, para além de suas fronteiras. A filosofia tem o direito e o dever de ofício de ser im-

pertinente. Im-pertinente, primeiro, porque investe em assuntos que não lhe dizem respeito diretamente e im-pertinente, também, porque tais investidas podem incomodar exatamente porque procedem de um ângulo teórico diferente capaz de desvelar aspectos que muitas vezes escapam ao olhar disciplinar dos especialistas. A filosofia pode portar-se assim não porque lhe assista o direito, como queria Fichte, de ser a disciplina que “abarca cientificamente toda a atividade intelectual” (1999: 59), mas porque suas perguntas se referem a questões radicais, ou seja, de raiz, que ultrapassam os limites das disciplinas. O fato de ela mesma não ter respostas para as suas questões não significa que elas não devam ser levantadas e debatidas. Boas perguntas são relevantes porque nos alertam para questões que passam despercebidas, mesmo quando ou mesmo porque estamos muito envolvidos em determinado assunto ou atividade. O objetivo das reflexões que farei a seguir é o de fundamentar uma pergunta a respeito da avaliação institucional. Pergunta que não posso responder pelos avaliadores, mas que, a meu ver, deve preocupar a todos.

A pergunta que pretendo formular refere-se aos fundamentos que embasam o processo de avaliação ou, em outros termos, desejo abordar o tema da legitimação da avaliação. Essa formulação, apresentada assim de chofre, ainda não deixa claro o meu propósito e, por isso, explico. As instituições de ensino superior realizam uma série de atividades que interferem tanto na vida individual das pessoas que as frequentam, quanto na vida da sociedade. Em outros termos, as atividades de ensino, pesquisa e extensão têm uma conotação ética porquanto influenciam as formas de comportamento e de convivência entre as pessoas. Como se legitimam tanto do ponto de vista epistemológico, quanto do ponto de vista ético tais intervenções?

I

Como gostam os filósofos, vou iniciar com uma referência à história. É comum supor que os processos avaliativos sejam muito recentes. Na verdade, não é bem assim e, se me permitem, vou mostrar isso a partir de uma citação de Fichte que recolho de seu *Plano dedutivo de uma instituição de ensino superior a ser edificada em Berlim*, escrito em 1807 e publicado em 1817. Não recorro a esse texto ao acaso. Trata-se de uma das propostas que serviram de referência para a criação da Universidade de Berlim que, como sabemos, teve enorme influência sobre o desenvolvimento do ensino superior no ocidente. É, portanto, um texto seminal para a história da universidade moderna.

Após fazer longas considerações sobre a estrutura e a organização curricular e pedagógica da futura universidade, Fichte inicia o terceiro capítulo do seu texto falando sobre os meios, graças aos quais a instituição científica deve exercer influência sobre o universo científico. Surpreende que o filósofo comece falando diretamente de avaliação.

“A vida científica, quando inaugurada em nossa escola artística (universidade), não deve simplesmente se repetir, tal como era, em cada subsequente geração; e muito menos pode vaguear sem rumo certo, assim exposta a retrocessos; ela precisa sim avançar para perfeição maior com consciência segura dela mesma e de maneira ordenada. Para que isso se torne possível, a escola deve expressar, em algum lugar e de forma clara e compreensível, a perfeição que alcançou em certo momento; grau de perfeição assim expresso que a vida científica, em seu novo frescor, toma como ponto de partida para seu desenvolvimento. A melhor forma de expressá-lo seria um livro.” (Fichte, 1999: 157)

Numa linguagem que nos é familiar hoje, podemos traduzir a idéia de livro pela de ‘relatório de avaliação’. Fichte era francamente otimista com relação ao progresso da ciência. A vida científica, diz, “progride de cada fase em seu desenvolvimento para uma nova e como cada nova fase de desenvolvimento, em que se funda a fase seguinte, deve ser registrada em livro, daí se segue que tal livro será mesmo uma obra progressiva, *periódica*.” (1999: 158) Esse progresso permanente teria a perfeição como escopo. Nessa marcha, teoria e prática caminhariam juntas, uma complementando e estimulando a outra. “Ambos os tipos de progresso se apóiam reciprocamente, um preparando o caminho para o outro. A *ampliação* do conceito facilita a sua *elucidação* e sua *elucidação* facilita a sua *ampliação*.” (1999: 159) Esse desenvolvimento da vida intelectual humana, acredita Fichte, avança por si mesma, “como se por uma lei não-consciente da natureza”. Até mesmo a filosofia se enquadra nesse progresso constante da ciência, compondo, ao final, um *livro* “o qual designaria como resultado fixo e estável a *aplicação corretamente realizada das leis do pensamento*”. (1999: 160)

Um breve olhar sobre essas palavras do filósofo alemão permite perceber algumas idéias orientadoras como ‘ordem’, ‘perfeição’, ‘clareza’, ‘elucidação’, ‘desenvolvimento’, ‘progresso’, ‘perfeição’. A avaliação é aqui entendida como a memória de um percurso que registra os avanços alcançados, de modo a permitir que os próximos passos sigam avante em direção à perfeição, realizando, dessa forma, a lei inerente à natureza humana. O pensamento de Fichte está, portanto, em plena sintonia com a idéia da *grande narrativa* iluminista que acreditava piamente no progresso constante da humanidade mediante o uso correto da razão, como formulava Kant no seu famoso opúsculo *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung (Resposta à pergunta o que é iluminismo)* de 1784. Haveria como que uma trajetória que desenha os rumos da sociedade em direção à perfeição, ou seja, para a verdade, a bondade e a beleza como metas finais. Este é o sentido da história que os homens devem realizar. Essa filosofia da história, essa trajetória que dá sentido à vida do homem e da sociedade justifica os investimentos teóricos e práticos para que tal objetivo – o da perfeição – seja um dia alcançado.

É precisamente este o ponto de partida de Humboldt ao definir as bases concretas para a organização da Universidade de Berlim. No seu texto, de 1810, *Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim*, Humboldt diz que

“o conceito das instituições científicas superiores implica duas tarefas. De um lado, promoção do desenvolvimento máximo da ciência. De outro, produção do conteúdo responsável pela formação intelectual e moral. Esse conteúdo não pode ser determinado segundo uma intenção que lhe seja externa. Pelo contrário, contém sua própria finalidade.” (1997: 79)

Assim, as instituições científicas estariam contribuindo para o aperfeiçoamento social e é apenas nesse sentido que elas se justificariam: “as instituições científicas apenas se justificam plenamente quando as ações que as definem convergem para o enriquecimento da cultura moral da nação.” (1997: 79) Para a realização dessa tarefa de promover a ciência objetiva e a formação subjetiva, a instituição de ensino superior deveria ter plena autonomia e liberdade. “O objetivo principal (...) reside na ciência. E somente na medida em que a ciência permanecer pura, pode-se aprendê-la em si mesma, embora alguns desvios possam ocorrer”. (1997: 80)

Por detrás dessa formulação encontra-se um ideal de conhecimento e de ética que a universidade deve livremente buscar e, cumprindo essa sua autêntica finalidade, a instituição científica superior estaria cumprindo também as finalidades do próprio Estado. (1997: 89) Esse arcabouço geral abriga e dá sentido aos princípios de funcionamento interno da própria instituição destacados por Humboldt: a necessidade de cooperação entre professores e professores e alunos; a unidade de ensino e de pesquisa; a relação integrada, mas autônoma entre universidade e Estado; a busca do conhecimento científico como permanente e, finalmente, a complementaridade entre o ensino de primeiro e o segundo graus e deste último com a universidade.

Do ponto de vista dos fundamentos, todo o esforço das instituições científicas legitimava-se no interior de uma grande narrativa que era o empenho racional na busca da verdade, do bem e do belo, ou seja, da perfeição do indivíduo e da sociedade. Esse esforço haveria, então, necessariamente, de conduzir o homem para uma sociedade e uma vida melhores. Pode-se dizer que esse é o fundamento de todo o projeto de educação da modernidade e, com isso, também de uma de suas mais importantes instituições que é a universidade. O progresso torna-se a norma histórica. A razão, marcada por essa filosofia da história, é considerada a instância neutra e objetiva, “o supremo tribunal ante o qual se deve justificar tudo aquilo que em princípio reivindica validade. (Habermas, 2000: 28)

No entanto, parece que a relação entre ciência e Estado, ou seja, entre ciência e sociedade, ainda presente no projeto de Humboldt, foi aos poucos sendo desfeita ao longo da modernidade, prevalecendo apenas o lado científico-racional. A razão se

arroga, então, o direito de extrair seus critérios de si mesma. Tornou-se predominante, como diz Searle, “uma concepção de educação que nos livra da superstição, a ignorância, do preconceito, convidando-nos a um mundo de maior racionalidade, inteligência e conhecimento” (2002, 11) E, conclui Habermas,

“como saber absoluto, essa razão assume, por fim, uma forma tão avassaladora que não apenas resolve o problema inicial de uma autocertificação da modernidade, mas o resolve demasiado bem: a questão da autocompreensão genuína da modernidade submerge sob a gargalhada irônica da razão.” (2000: 61)

A razão suprimiu, de modo geral, a compreensão das ambivalências que os próprios fundadores da modernidade, como por exemplo Hegel, já haviam apontado (cf. Habermas, 2000: 62) e passou a considerar-se absoluta, transformando-se, conforme observa criticamente Nietzsche, em nada mais que poder, nada mais que a vontade de poder pervertida, que ela mesma esconde tão esplendidamente. “O mundo aparece como um tecido de dissimulações e interpretações, às quais não subjazem nenhuma intenção e nenhum texto. “(Habermas 2000: 138)

II

Todos sabemos que as críticas de Nietzsche foram proféticas com relação aos destinos posteriores da modernidade. O grande projeto da narrativa do progresso e do desenvolvimento, conduzido pela razão, não se realizou na forma anunciada. A ciência e a tecnologia assumiram funções ambivalentes que ora promoveram avanços consideráveis, ora subsidiaram catástrofes. O cenário do último século com suas guerras e holocaustos são eloqüentes testemunhos dessas aporias da narrativa moderna que deram origem à idéia de que o paradigma do pensamento moderno, da crença na razão, na ciência e na tecnologia como redentoras da humanidade estava esgotado e que um novo momento histórico estava sendo anunciado. Um momento histórico que alguns autores como Lyotard, Vattimo, Lipovetsky, Rancière e tantos outros passaram a chamar de pós-moderno. Seria uma nova época não mais presidida pelo paradigma de uma razão unitária, mas por ambivalências e incertezas; não pelos universalismos, mas pelos localismos, um momento de desconstrução das certezas epistemológicas e dos valores éticos.

Jean-François Lyotard, no seu clássico *A condição pós-moderna* nos diz que “a pós-modernidade “designa o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do fim do século XIX”. Dito de modo simplificado, como o faz o próprio Lyotard, o ‘pós-moderno’ é a incredulidade em relação às metanarrativas”. (1985: 8) A metanarrativa estaria perdendo suas grandes ancoragens como a razão heróica e segura de si mesma, os valores universais, a fé num futuro necessariamente melhor. Em seu lugar, surgiriam

valências pragmáticas, culturas locais, epistemologias e éticas datadas no espaço e no tempo, que se apóiam numa linguagem composta de jogos de linguagem inseguros, instáveis, isolados entre si. Estaríamos, enfim, entrando num mundo de ambivalências, de jogos de linguagem e de poder que, deixado à deriva, nos levaria a um darwinismo social de conseqüências imprevisíveis.

Se estão corretos ou não os prognósticos pós-modernos é um longo, polêmico e ainda inconcluso debate. No entanto, e mesmo admitindo que os pós-modernos estejam exagerando nas tintas de sua visão por vezes catastrofista e desalentadora, parece fora de dúvida que as transformações que vêm ocorrendo no interior da sociedade liberal-capitalista merecem, sem dúvida, a nossa atenção. Um dos pontos centrais parece-me ser precisamente esse da des-legitimação da idéia de justiça e da noção de verdade como orientadores de nossos anseios e ações no sentido da transformação social e sua substituição por pequenas narrativas, locais e internas ao sistema, cuja função se esgota no aperfeiçoamento, na otimização da performance desse sistema. Se isto for verdade, repito, algo de profundamente perverso pode estar acontecendo sob nossos olhos sem que nos demos conta disso. Toda a nossa boa vontade, todo o nosso empenho, toda a nossa luta para melhorar a vida das pessoas e da sociedade pode estar servindo, e nisso se encontra a perversidade, para legitimar e fortalecer um sistema que todos sabemos ser profundamente injusto e lesivo aos direitos e anseios de grande parte dos seres humanos que vivem neste mundo.

O discurso pós-moderno acredita que apenas nos resta refinar a nossa sensibilidade para as diferenças e reforçar nossa capacidade de suportar o incomensurável. Só nos resta a resignação e conviver da melhor forma possível com ela. É o que muitos designam como o fim da história. Embora esse discurso, a meu ver esteja sendo cada vez desacreditado, não me parece bom conselho fechar os olhos ante um cenário que, embora ainda não real e muito menos definitivo, representa uma forte ameaça para todos.

Voltemos, então, por um instante, a Lyotard para estabelecer a relação entre essas considerações e o nosso tema da avaliação institucional. Para Lyotard, “o saber muda de estatuto ao mesmo tempo em que as sociedades entram na era dita pós-industrial e as culturas na era dita pós-moderna”. (1985: 11) Tal situação teria iniciado por volta dos anos 50 do século passado e se daria de forma discrônica segundo a evolução das diferentes sociedades. Um elemento bastante comum aos vários estágios dessa evolução seria que “o saber científico é uma espécie de discurso”. O saber científico, ou seja, a ciência e a tecnologia incidem cada vez mais sobre a linguagem, Vale dizer que a ciência e a tecnologia se transformam num discurso de nova ordem com nova gramática e novos sentidos, balizando os sentidos e limites de uma eventual salvação. O novo sistema operacional que emerge da revolução pós-industrial não deixa intacto o saber e, por isso, afeta até na raiz duas funções importantes no interior da cultura: a investigação e a transmissão de conhecimentos. O conhecimen-

to assume uma função operacional e ele somente pode tornar-se operacional se for traduzido em quantidades de informação.

Com base nisso, Lyotard conclui que é possível prever “que tudo o que no saber construído não é traduzível desse modo será abandonado e que a orientação das novas investigações se terá de subordinar à condição de traduzibilidade dos eventuais resultados em linguagem de máquina”. (1985: 14) Com a hegemonia da informática, então, impõe-se uma nova lógica, um novo conjunto de prescrições que incidem sobre os enunciados aceitos como parte do saber. Ocorre, em consequência, uma cisão entre aquele que sabe e o que é sabido, ou seja, o “antigo princípio de que a aquisição do saber é indissolúvel da formação (*Bildung*) do espírito, e mesmo da pessoa, cai e cairá cada vez mais em desuso”. (...) O saber é e será produzido para ser vendido é e será consumido para ser valorizado numa nova produção: em ambos os casos para ser trocado. Ele deixa de ser para si mesmo, a sua própria finalidade, perdendo o seu ‘valor de uso’”. (1985: 14)

Essa alienação do saber e sua funcionalização no interior de um sistema retiraram-lhe seu sentido ético e político tradicionalmente garantido pelo Estado como o centro institucional dos interesses de todos. Parecem quase proféticas as palavras de Lyotard escritas há trinta anos:

“Para uma ideologia da ‘transparência’, o Estado começará a aparecer como um fator de opacidade e de ‘ruído’ comunicacional, que acompanha a comercialização dos saberes. É nessa perspectiva que se pode colocar, com uma nova acuidade, o problema das relações entre as instâncias econômicas e as instâncias estatais.” (1985: 16)

Acrescente-se que as primeiras colocam em perigo a estabilidade das segundas. “Em vez de os conhecimentos serem difundidos em virtude de seu valor ‘formador’, ou seja, da importância política (...) pode-se imaginar que sejam postos em circulação segundo as mesmas redes que a moeda...” (1985: 18) O saber, então, não tem mais a pretensão nem de ser original, nem de ser verdadeiro, mas de ser estratégico.

A partir desses dois elementos – a perda do caráter formativo-político e a assunção de um caráter estratégico do conhecimento – podemos retomar a nossa pergunta inicial: em qual dessas duas perspectivas, a do valor ético-político ou a do valor estratégico do conhecimento se legitima a avaliação institucional? Se lermos o texto de Lyotard à luz da teoria dos sistemas, como, por exemplo, a de Talcot Parsons ou de Niklas Luhmann, segundo a qual o critério da performatividade se aplica à própria teoria social, somos levados a concluir que a avaliação passa a orientar-se por esse mesmo critério de legitimação. Na formulação de Lyotard,

“a harmonia das necessidades e das expectativas dos indivíduos ou dos grupos com as funções que o sistema assegura não é mais do que uma componente

anexa do seu funcionamento; a verdadeira finalidade do sistema, aquilo para que ele se programa a si mesmo como uma máquina inteligente, é a otimização da relação global dos seus *inputs* com os seus *outputs*, ou seja, a sua performatividade.” (1985: 29)

A sociedade transforma-se numa grande máquina que incorpora como elemento indispensável ao seu funcionamento o próprio saber. Essas transformações que vêm ocorrendo no interior da sociedade pós-industrial sinalizam uma profunda mudança da função do Estado e da linguagem. Com relação ao Estado, constata-se que este deixa cada vez mais de exercer as funções de regulação e de reprodução, entregando-as aos administradores que decidem segundo as conveniências do próprio sistema. A classe dirigente não será mais a classe política tradicional, mas uma camada composta de gestores de empresas, altos funcionários, profissionais, políticos ou mesmo autômatos que decidem segundo os dados de sua memória. Extingue-se a dimensão política na medida em que a diligência da finalidade de vida é deixada a cada um que é reenviado a si e responsabilizado por sua vida, por sua sorte. Dissolvem-se, dessa maneira, os vínculos sociais, e pulverizam-se as coletividades em massas compostas de átomos individuais, envolvidos num movimento absurdo de busca de performatividade.

Com relação à linguagem, que assume função proeminente na sociedade contemporânea, nota-se estar imbuída de profunda ambivalência na medida em que sua função não se esgota na comunicação. Ao contrário, a própria comunicação assume uma perspectiva que privilegia o ponto de vista do sistema e seu exclusivo interesse. A linguagem perde a sua função comunicativa e assume a tessitura agonística da luta entre átomos humanos, situados em posições pragmáticas distintas, que se neutralizam pelo grande movimento do sistema que se perpetua. A tradicional teoria da linguagem desfaz-se em teoria de jogos de linguagem.

Há dois grandes jogos de linguagem que se confrontam no mundo contemporâneo: o saber narrativo, do cotidiano, do mundo da vida e o conhecimento científico. O saber narrativo é o espaço da justiça; o conhecimento científico é o espaço da verdade. São dois âmbitos paralelos que não se falam ou até mesmo conflitam entre si. O saber narrativo se legitima pela tradição, pela pragmática de sua transmissão; o saber científico, ao contrário, se fundamenta em provas que lhe conferem certeza, segurança e universalidade. Como o narrativo não comporta similar fundamentação, é tido pela ciência como inferior, aleatório, alienado. Desde esse suposto pedestal de superioridade, o discurso científico, julga-se também no direito de intervir, educar, ‘desenvolver’, civilizar, com todos os sentidos que se lhe tornaram inerentes.

Desta forma, nos encontramos diante de duas formas de legitimação. A primeira refere-se a quem decide a respeito das condições do verdadeiro; a segunda diz respeito a quem decide a respeito do que é justo. Sobre o que é verdadeiro ou falso se

decide nos moldes do discurso científico, ou seja, mediante o consenso da comunidade dos cientistas. Sobre o que é justo se decide nos moldes do discurso narrativo, ou seja, pelo entendimento comunicativo.

Nos primórdios da modernidade, com o surgimento das ciências naturais e exatas, instituiu-se a narrativa científica, mas também se fortaleceu a dignidade do discurso narrativo que coincidiu com a emancipação da emergente burguesia das autoridades tradicionais. O novo herói da problemática narrativa, aquele que decide a respeito do que é justo ou injusto é o povo. É o seu consenso, a deliberação popular que emite o sinal de legitimidade. Em síntese: o consenso comunicativo popular decide a respeito do que é justo ou injusto e o consenso entre os cientistas decide a respeito do que é verdadeiro ou falso. O povo legitima as leis civis e a comunidade científica as leis científicas; o povo produz as novas constituições, a comunidade científica os novos paradigmas do conhecimento. Tanto a narrativa prática da justiça quanto a narrativa teórica do discurso científico encontram abrigo no Estado. Assim, o Estado reúne tanto o discurso prático/ético quanto o discurso teórico/científico, tanto o herói da liberdade quanto o do conhecimento.

III

A relação entre ambas as narrativas se estabelece no projeto da Universidade de Berlin de 1806. Humboldt diz que compete à ciência investigar tendo apenas o conhecimento como objetivo, obedecendo às suas próprias regras, sem finalidade determinada. Mas logo a seguir acrescenta que a ciência deve servir à ‘formação espiritual e moral da nação’. Une-se assim o jogo da linguagem científica, o critério da verdade, ao jogo da linguagem narrativa, o critério da justiça. É na convergência desses dois discursos que Humboldt funda o seu projeto de *Bildung*. A universidade é o lugar da legitimação do saber científico que deve servir à construção espiritual e moral da nação. A causa da ciência, portanto, não pode relevar a busca da vida moral e política. O sujeito com legítima formação (*gebildet*) se constitui através dessa síntese. Humboldt, dessa forma, forçou a convergência de dois discursos numa grande metanarrativa moderna: especulação e emancipação deveriam caminhar juntas.

Na contemporaneidade, parece que esta grande narrativa vem perdendo força e credibilidade na medida em que se abre uma cisão entre o jogo da linguagem científica e o jogo da linguagem do entendimento emancipatório. Para além dessa cisão entre o discurso teórico (científico) e o discurso prático (ético) ocorre também uma erosão interna de cada um desses campos. No espaço do conhecimento científico acontece o desmanche da trama enciclopédica na qual cada ciência deveria encontrar seu lugar. Os diferentes campos do saber se emancipam dando origem a novas disciplinas, cujas fronteiras ora são nítidas ora difusas, constituem-se novos territórios. A tradicional hierarquia orgânica dos saberes cede lugar a uma rede de fluxos dispersos.

As antigas faculdades desagregam-se em institutos e fundações de toda a espécie, as universidades perdem sua função de legitimação do saber, o conhecimento se liga ao mercado e incorpora os seus interesses. De forma semelhante, o saber prático-emancipatório é submetido a um processo de erosão que dissolve as crenças e os valores tradicionais. Os valores universais e os princípios éticos fundantes das decisões e ações são desconstruídos ou liquefeitos, deixando um cenário de relativismo ético, de valências múltiplas, locais e grupais, que não encontram mais sentido legitimante comum.

Nessa disseminação dos jogos de linguagem parece que o próprio sujeito social se dissolve também. Às antigas linguagens juntam-se as novas linguagens da máquina, da teoria dos jogos, dos códigos genéticos, formando uma espécie de *Babel* na qual ninguém se entende. Cada qual fala a sua língua, não há espaço de meta-linguagem, desaparece o sistema-sujeito, separam-se emancipação e ciência. Com isso, prevalece o pragmatismo dos conhecimentos particulares, morrem os sábios e nascem os cientistas, impõem-se as tarefas parcelares de investigação, que se tornam mais e mais imperscrutáveis, herméticos e quase míticos.

Nesse cenário de relativismo e dispersão surge, agora, a nova forma de legitimação da performatividade. Seus critérios de pertinência ou legitimidade já não são nem o verdadeiro, nem o belo, nem o justo, mas o eficiente. Passa a imperar o critério técnico: o agir humano é considerado bom quando eficiente, ou seja, quando alcança seu objetivo da forma mais eficiente e econômica. Com isso, dissolvem-se as fronteiras entre o interesse político-ético e o interesse sócio-econômico, sendo que o econômico se torna hegemônico. A grande questão é que o argumento social ligou-se cada vez mais aos interesses do sistema e suas determinantes mercadológicas.

Na medida em que a ciência opera no sentido do atendimento aos interesses sistêmicos ou até mesmo mais estritamente mercadológicos, ela se torna instrumental, ou seja, passa a operar como instrumento do sistema. Esta relação que parece ser bastante evidente hoje tem graves conseqüências em termos das dependências e subserviências com relação ao poder econômico que se impõe ao próprio procedimento de produção de conhecimento e da tecnologia. Lyotard formula esta questão nos seguintes termos:

“O problema coloca-se assim: os aparelhos que otimizam as *performances* do corpo humano tendo em vista administrar a prova exigem um gasto suplementar. Portanto, não há prova, não há verificação dos enunciados e não há verdade sem dinheiro. Os jogos da linguagem científica, vão tornar-se jogos de ricos, onde o mais rico tem mais possibilidades de ter razão. Desenha-se uma equação entre riqueza, ciência e verdade”. (1985: 88)

Ou seja, não há técnica sem riqueza e não há riqueza sem técnica. Nesse novo jogo de linguagem o que importa não é mais a verdade, mas a *performatividade* que,

“ao aumentar a capacidade de administrar a prova, aumenta a de ter razão: o critério técnico introduzido maciçamente no saber científico não deixa de ter influência sobre o critério de verdade.” (1985: 91) Portanto, “mais o desejo de enriquecer que o de saber é quem impõe em primeiro lugar aos técnicos o imperativo de melhoramento das *performances* e de realização dos produtos.” (1985: 89)

O critério da *performatividade* não afeta apenas a produção, mas também a outra vertente do saber que é a sua transmissão. Senão vejamos: quando o critério de pertinência ou legitimação da ciência passa a ser o da *performatividade*, os centros produtores e difusores dessa ciência que são as universidades ou escolas superiores devem submeter-se ao mesmo critério. O objetivo é obter a melhor contribuição possível do ensino superior para o sistema social. Ele deverá, portanto, formar as competências necessárias para garantir a *performatividade* do sistema, fornecendo-lhe as competências necessárias para competir internacionalmente e as condições para satisfazer suas exigências próprias, ou seja, para garantir a manutenção da coesão interna.

Se antes era a tarefa da formação e da difusão de um modelo geral de vida que legitimava a narrativa da emancipação, agora, no contexto da deslegitimação de tal narrativa, as instituições de ensino superior são solicitadas a enveredar pelas sendas do pragmatismo, formando competências em vez de produzir idéias. Nesse caso,

“a transmissão de saberes já não surge destinada a formar uma elite capaz de guiar a nação na sua emancipação, antes fornece ao sistema os jogadores capazes de assegurar convenientemente o seu papel nos lugares pragmáticos de que as instituições necessitam”. (Lyotard, 1985: 95)

Os estudantes já não estão interessados na grande tarefa do progresso social ou na narrativa da emancipação, mas na otimização de suas competências (inteligência profissional e inteligência técnica) com as quais poderão servir ao sistema e auferir ganhos pessoais.

Em resumo, a partir do momento em que o saber já não tem mais uma finalidade em si mesmo como realização de uma idéia ou como emancipação do homem, ele se torna operacional, performático e sistêmico. O caráter sistêmico torna-se inerente à própria ciência ou, pelo inverso, a ciência torna-se inerente ao próprio sistema. Na medida em que o sistema se consagra como verdade, a verdade se torna sistêmica. O mesmo vale para a dimensão ético-política. Na medida em que as questões ético-políticas só podem ser resolvidas no interior do sistema, o sistema se torna a dimensão possível da ética e da política. Os binômios verdadeiro/falso, justo/injusto, assumem, então, traços performáticos.

Mas o que significa isso para a avaliação institucional? Ora, a avaliação institucional busca averiguar o desempenho da instituição, ou seja, ela se propõe reunir informações e subsídios que permitam uma consciência maior, uma reflexão mais

consistente e fundamentada a respeito da situação da instituição com relação aos seus objetivos, suas funções, suas tarefas. A avaliação, portanto, incorpora os sentidos da própria instituição. Se a instituição for de natureza performativa, a avaliação não só assumirá essa mesma natureza, ou seja, será corporativa, mas na medida em que contribuir para o aperfeiçoamento da instituição estará também prestando um serviço à performatividade.

E agora segue a pergunta inevitável: a avaliação avalia com relação a quê? Noutros termos, qual o discurso que a legitima? Se bem é verdade que a avaliação deve preocupar-se com as expectativas da sociedade, avaliando, inclusive, a relação entre as expectativas do mercado e o desempenho institucional, é preciso, contudo, dizer com todas as letras que sua função não se limita a isso. Sua agenda deve incluir, com igual ênfase, a preocupação com os sentidos e responsabilidades éticas da instituição de ensino superior, seja ela pública, comunitária ou privada. A avaliação, portanto, não deve transformar-se em algo como um serviço indiretamente encomendado pelo mercado e seus agentes, para controlar e promover a adequação da instituição de ensino superior aos seus interesses. Quando nos dispomos a iniciar um processo de avaliação, precisamos ter claro, conforme lembra Dias Sobrinho, que “toda avaliação se funda em princípios, está de acordo com determinadas visões de mundo e busca produzir certos efeitos, ainda que esses pontos de partida, ideologias e objetivos nem sempre estejam claramente explicitados”. (2005: 15)

Essa afirmação merece alguns comentários. Primeiro, é fato que a avaliação se processa com base em certos princípios, visões de mundo e de valores. Por isso, vale insistir, que é necessário rejeitar a idéia de que a avaliação é um processo neutro e objetivo. Se não é nem neutra nem objetiva, a avaliação deve ser entendida como um processo incompleto e relativo. A avaliação, se bem conduzida, pode fornecer dados importantes que, embora sem credencial científica, contribuem para o conhecimento e o planejamento de uma atividade ou de uma instituição, mas que não pode dispensar o processo reflexivo a respeito do sentido de tais dados. Em termos bem diretos, é preciso que os sentidos ocultos da avaliação, aqueles que direta ou indiretamente legitimam o processo avaliativo, sejam explicitados de modo que, com base em princípios gerais de natureza filosófica, ética e política, possamos avaliar a avaliação. Em termos mais amplos, é preciso perguntar qual é o modelo de instituição de ensino superior em termos de estatuto epistêmico-ético e de pertinência social com o qual opera a avaliação. Se não houver clareza sobre essa questão, a avaliação pode representar um salto de tigre, um salto no escuro.

Nesse sentido, uma das questões que, a meu juízo, merece particular atenção é o caráter eventualmente apenas performativo da avaliação. Ou seja, retomando a argumentação anterior, é preciso perguntar quais são os princípios que conferem legitimidade ao processo avaliativo. Esta é uma pergunta de natureza teórico-filosófica, que antecede a todos os demais procedimentos avaliativos. Tais procedimentos,

quando postos em marcha, já vêm carregados de sentidos que, não sendo devidamente explicitados, podem transformar a avaliação num processo ideológico que esconde sob o manto de uma aparente neutralidade os supostos que a orientam. Podemos estar de acordo que a avaliação deve visar a transformação, mas é preciso perguntar o que esse movimento de transformação implica, tendo em vista que ela necessariamente vem referida a idéias como a de modelo social, de direitos e valores dos indivíduos e da coletividade, de sentido da pessoa humana, de mundo e de vida, de formação e de educação do sujeito-cidadão.

Conclusão

A universidade tradicional moderna se liga à tradição racionalista moderna que via na razão e na ciência o caminho para a construção de uma sociedade melhor. A tarefa do desenvolvimento do conhecimento ficaria confiada às universidades que seriam livres e descomprometidas para darem cumprimento à sua missão de gerar saberes objetivos, neutros e universais. Esses conhecimentos subsidiariam o Estado para a construção de políticas promotoras do desenvolvimento social.

Esse ideal de equilíbrio cuja realização foi confiada ao Estado começa a entrar em crise no momento em que Estado e razão, como garantidores da trajetória de progresso, caem sob o fogo cruzado das críticas que vêm traços imperialistas na política e na ciência. Essa crítica reflete-se fortemente sobre a universidade que, como vimos, estava tradicionalmente ligada ao Estado e à tradição racionalista ocidental. É esta concepção de universidade que está sendo posta em dúvida pelas críticas dos que atacam os conceitos de objetividade, verdade e racionalidade a respeito dos quais havia tradicionalmente consenso. É este ideal acadêmico da tradição que tem no pesquisador desinteressado, comprometido com a busca do conhecimento objetivo de validade universal sua figura paradigmática que está sendo atacado hoje. O argumento é que não se deve confiar no desinteresse, na objetividade e na universalidade que, na verdade, não passam de formas disfarçadas de poder.

O debate sobre o futuro das instituições de ensino superior está fortemente dividido pelo dilema entre dois modelos que privilegiam, de um lado, a pesquisa, o conhecimento, a verdade, a objetividade e, de outro, o desenvolvimento social. Desenvolvimento social é um conceito bastante ambíguo uma vez que ele pode tanto significar a promoção do bem estar de todos, a justiça e a democracia, quanto o atendimento de interesses privados de classes, segmentos sociais ou interesses mercadológicos.

Sabemos que a docência e a pesquisa não são atividades neutras, mas se embasam sobre certas interpretações da realidade, sobre certos valores e convicções, sobre certas visões de homem e de mundo. Fica bastante evidente que tais interferências têm uma conotação ética, exigindo, portanto, uma explicitação e, mais que isso, uma

justificação. Dito de outra forma, as instituições de ensino superior precisam esclarecer em nome de quem ou do quê atuam sobre a vida das pessoas e da sociedade.

A própria avaliação, que é parte inerente desse processo de inter-atuação entre as instituições educativas e a vida individual e social das pessoas, deve, por esta razão, responder à mesma pergunta a respeito dos fundamentos sobre os quais assenta a sua legitimidade. O que parece estar ocorrendo é o entrecruzamento, de graves conseqüências, entre dois discursos. De um lado, o discurso que registra a necessidade de restabelecer a pertinência social, ou seja, a relação entre conhecimento e sociedade e, de outro, o atrelamento do conhecimento e, em especial, a produção do conhecimento aos interesses econômicos hegemônicos de determinados setores no interior do modelo social atualmente vigente.

Não é exagero dizer que a avaliação madura e consciente supõe colocar em tela de juízo as nossas convicções a respeito do homem, do mundo, da sociedade e, em seu interior, o sentido da instituição de ensino superior. Concluo com a tese de que toda a avaliação institucional deve ser precedida de uma reflexão sobre a narrativa que legitima o seu discurso: o da liberdade ou da performatividade? Não é exagero dizer que a avaliação madura e consciente supõe colocar em tela de juízo as nossas convicções a respeito do homem, do mundo, da sociedade e, em seu interior, o sentido da instituição de ensino superior. A minha pergunta final é, então, qual é a narrativa que legitima o discurso da avaliação. Qual o discurso que legitima a avaliação: o da liberdade ou da performatividade?

Bibliografia

DERRIDA, J., *A universidade sem condição*, Trad. Evando Nascimento, São Paulo: Estação Liberdade, 2003

DIAS SOBRINHO, J., *Avaliação como instrumento de formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação*, in INEP, *Educação Superior em debate*, vol. I, Brasília: INEP, 2005 (p. 15-39)

EAGLETON, T., *Las ilusiones del posmodernismo*, Trad. Marcos Mayer, Buenos Aires, Paidós, 1998

FICHTE, F., *Por uma universidade orgânica*, Trad. Johannes Kretschmer, Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999

HABERMAS, J., *O discurso filosófico da modernidade*, S. Paulo: Martins Fontes, 2000

HUMBOLDT, W.v., *Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores de Berlim*, in CASPER, G. e HUMBOLDT, W.v. *Um mundo sem*

universidades? Org. e trad. De Johannes Kretschmer e João Cezar de Castro Rocha, Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997

KANT, I., *Ausgewählte kleine Schriften*, Hamburg, Felix Meiner Verlag, 1969

LYOTARD, J.-F., *A condição pós-moderna*, trad. José Navarro, Lisboa: Gradiva, 1985

SEARLE, J. *La Universidad desafiada. El ataque posmodernista em lās humanidades y lās ciencias sociales*, Universidad Central de Chile: Bravo y Allende Editores, 2002