

Avaliação como prática emancipatória: subsídios para uma teoria da avaliação institucional

Pedro Goergen

Introdução

De alguns anos para cá, a avaliação institucional passou a fazer parte obrigatória da agenda das discussões acadêmicas. Este impulso foi gerado tanto na academia quanto na sociedade. Esta, cada vez mais exigente com relação à eficiência e à transparência de suas instituições, deixou a universidade incomodada, uma vez que ela não se sentia muito à vontade para depor suas vestes e mostrar-se ao público e, além disso, porque não sabia como operacionalizar a avaliação diante da peculiar natureza de suas atividades. Isto gerou uma resistência inicial que só aos poucos foi cedendo até surgir um razoável consenso a respeito da necessidade de a universidade ser avaliada. Continua, no entanto, a discussão a respeito da melhor forma de proceder. Os modelos de avaliação disponíveis, em geral provenientes do meio empresarial, fundados em pressupostos positivistas, confundem-se com processos de controle, pouco adequados à função específica, também social, da instituição universitária. Há áreas de conhecimento cujo produto não é mensurável quantitativamente e às quais é até mesmo inerente um dissenso a respeito dos resultados esperados. De modo geral, pode-se dizer que a atividade e os “produtos” acadêmicos (ensino e pesquisa) exigem critérios e procedimentos diferentes daqueles usados no contexto empresarial. Vazada em discursos de matizes distintos e com expectativas de validade não homogêneas, a produção acadêmica requer metodologias avaliativas sensíveis a estas especificidades sem, no entanto, ter que ceder a um reducionismo ao contrário, avesso a qualquer critério mais geral e objetivo. Esta característica, mais peculiar mas não exclusiva das ciências humanas, deve refletir-se nos procedimentos avaliativos, pois a natureza da atividade e os resultados esperados devem ser as condições determinantes das formas de avaliação.

A questão que se coloca, portanto, não diz mais respeito à realização ou não da avaliação, mas à elaboração de *modus operandi* que seja adequado ao tipo de atividade desenvolvida na universidade. Nosso interesse no presente artigo é justamente refletir sobre os pressupostos que regem a escolha do modelo de avaliação a ser adotado. Nosso intuito não é propor um modelo de avaliação, mas, com apoio na “teoria dos interesses cognitivos” de Jürgen Habermas, chamar a atenção para o descompasso que pode existir entre os interesses que regem a lógica da avaliação e a natureza da atividade acadêmica. Usando a terminologia de Habermas, a questão resume-se, do ponto de vista do nosso tema, na seguinte indagação: o processo avaliativo está regido por um interesse técnico, um interesse prático ou um interesse emancipatório? e, em caso de predomínio do interesse técnico, qual o efeito sobre a avaliação? Trata-se, portanto, de averiguar qual é a lógica que rege a avaliação institucional e alertar para os riscos que nela podem estar embutidos. Neste sentido, a “teoria dos interesses cognitivos” de Habermas parece-nos proveitosa para iluminar o tema porque nos fornece um instrumental de análise útil, muito embora não se possa esperar dela indicações para a ação concreta, capazes de induzir a substituição de um modelo por outro. Ela pode, sim, fornecer elementos para uma reflexão crítica e ajudar, desta forma, a instituir um texto mais integral de avaliação institucional, capaz de atender à especificidade da atividade acadêmica e influenciar indiretamente a prática.

Os pressupostos do conhecimento

A avaliação institucional é o processo de aplicação de determinados procedimentos metodológicos com objetivo de produzir conhecimentos sobre a universidade. Trata-se, portanto, de uma forma de conhecer. O ato do conhecimento, aparentemente simples e objetivo, revela-se complexo e, sob muitos ângulos, predeterminado, quando examinado sob a ótica de uma epistemologia crítica. Habermas, ao analisar o processo de dissolução da teoria do conhecimento que ele acredita ter ocorrido na filosofia, formula a *teoria dos interesses cognitivos*. Já não se examinam os pressupostos do conhecimento, diz em *Conhecimento e Interesse*, mas apenas os da ciência, entendida como ciência empírico-analítica. Esta redução epistemológica permitiu a ascensão do positivismo. A preocupação das teorias que procuravam uma “explicação do sentido do conhecimento enquanto tal” foi eliminada pelo positivismo, na medida em que, para ele, “o conhecimento define-se, implicitamente, pelas realizações da ciência”. As questões que investigam em torno do conhecimento possível ficaram, assim, reduzidas a uma “inquirição metodológica acerca das regras de montagem

e de controle, correspondente às teorias científicas” (Habermas, 1982, p. 89). Para o positivismo, o sentido do saber está decidido de antemão. “De uma posição inicialmente ainda filosófica ante as ciências, o positivismo elimina a reflexão em termos de teoria do conhecimento na medida em que dogmatiza a fé nas ciências.” (p. 90). As ciências justificam-se pelos seus resultados, ou seja, por aquilo que produzem em termos de resultados. Por isso, basta que o sentido do conhecimento seja explicitado pela análise do proceder metodológico-científico das ciências. Se este proceder estiver correto segundo as regras deste mesmo proceder investigatório, os resultados estarão plenamente justificados. Incorre-se, assim, numa circularidade autojustificante a partir do respeito a certas regras.

Kant ainda havia concebido a ciência como uma categoria de todo o conhecimento possível. Esta razão teórica abrigava, portanto, também a razão prática, o juízo reflexivo e a própria razão crítica (McCarthy, 1987, p. 75). Segundo a interpretação de Habermas, esta percepção epistemológica alterou-se em seguida pela ocorrência de algumas “etapas perdidas da reflexão” que devem ser retomadas para reabrir os caminhos da reflexão epistemológica mais ampla, bloqueados pela ascensão do positivismo. Estas “etapas perdidas” situam-se no pensamento filosófico desenvolvido no período entre Kant e Marx. “O que preocupa Habermas”, resume McCarthy, “é a transformação experimentada pela relação entre auto-reflexão epistemológica e ciência empírico-analítica” (idem, p. 74).

Hegel, representando a primeira destas etapas *perdidas da reflexão*, critica os pressupostos tácitos da filosofia kantiana, afirmando que a reflexão transcendental não é o começo absoluto do conhecer: ele depende de algo anterior e dado que é a própria história do sujeito cognoscente. A própria consciência crítica é o resultado tanto da autoformação da espécie humana quanto da história particular do indivíduo. A razão deve, portanto, refletir sobre ela mesma a partir das diferentes formas que assumiu ao longo da história.

Habermas concorda com Hegel quando este afirma que o sujeito cognoscente deve ser compreendido dentro de seu próprio desenvolvimento histórico, mas discorda dele, na medida em que elabora uma filosofia do espírito absoluto na qual a epistemologia não é radicalizada, mas abolida (idem, p. 77). A filosofia da identidade de Hegel não leva, na avaliação de Habermas, a uma compreensão crítica da ciência empírica como uma das categorias do conhecimento. Esta concepção, portanto, não seria capaz nem de fazer frente ao avanço da ciência nem à sua autocompreensão positivista.

Marx representa a segunda oportunidade perdida de radicalizar o projeto epistemológico. Criticando Hegel, Marx argumenta que as formas de consciência não surgem e evoluem no interior do espírito absoluto, mas a partir de bases materiais do desenvolvimento das forças produtivas e da luta de classes. O sujeito do conhecimento não é nem o *eu transcendental* de Kant, nem o *espírito absoluto* de Hegel, mas o *sujeito material* que trabalha e desenvolve suas capacidades em confronto com a natureza (idem, p. 76).

Com isso, Marx eliminou os pressupostos idealistas, “abrindo um caminho para a reflexão sobre o sujeito do conhecimento que evita tanto as limitações idealistas e a-históricas da filosofia transcendental de Kant, quanto os excessos idealistas da filosofia da identidade de Hegel” (idem, p. 77). Mas, em vez de entender a ciência epistemológica em sua dimensão radical, estendeu sobre sua própria teoria o manto da ciência rigorosa. Com esta autocompreensão, sempre segundo Habermas, também a obra de Marx tornou-se incapaz de sustentar uma reflexão epistemológica radical contra a investida do positivismo.

Com a teoria dos interesses cognitivos, Habermas propõe-se recuperar estas etapas perdidas da reflexão: é a tentativa de radicalizar a epistemologia, desenterrando as raízes que o conhecimento tem na vida. Sua intenção é superar o reducionismo epistemológico que limita a teoria do conhecimento à investigação dos fundamentos da ciência, reduzindo a questão epistemológica ao campo das ciências empírico-analíticas. Com esta redução, o conhecimento poderia ser justificado só pela observância das regras do proceder científico e, portanto, aceitas estas regras, estaria isento de qualquer crítica possível.

Com o surgimento da teoria da ciência, desaparece, assim, a pergunta a respeito do sujeito que fora central na teoria do conhecimento. Os limites das possibilidades do conhecimento, colocadas no horizonte do sujeito cognoscente, ficam, na teoria da ciência, reduzidas ao exame do modo de proceder e às proposições das ciências. O sujeito cede lugar à metodologia, sobrevivendo apenas na forma de sujeito individual e empírico que não importa à teoria do conhecimento. A lógica e a matemática iniciam seu reinado absoluto e não são mais tematizadas. Lógica e matemática passam a ser operações fundamentais, acima de qualquer suspeita (McCarthy, 1987, p. 90-1). A reflexão epistemológica torna-se imanente, perdendo sua dimensão transcendente, de modo que o “sentido do próprio conhecimento torna-se irracional”. Toda essa manobra é feita em nome do conhecimento exato que descreve a realidade. A crítica feita por Hegel e Marx à reflexão transcendental de Kant encerrou a ciência sobre si mesma. Tudo em nome de um conhecimento exato do qual resulta, segundo

Habermas, a consagração da ingênua idéia de que o conhecimento descreve a realidade.

Neste esforço de recuperar a radicalidade da reflexão epistemológica, libertando-a do cerco positivista, sem contudo abandonar o chão da historicidade, Habermas reconhece três tipos de interesses orientadores do conhecimento: o *interesse técnico*, o *interesse prático* e o *interesse emancipatório*. O primeiro – o interesse técnico – guia as ciências empírico-analíticas, interessadas no conhecimento e domínio da natureza; o segundo – o interesse prático – orienta as ciências histórico-hermenêuticas, voltadas para a ação humana que, desde o entendimento mútuo e o auto-entendimento, organiza a própria vida; o terceiro – o interesse emancipatório – fundamenta a investigação crítica, voltada para a emancipação das coerções pseudonaturais cujo poder reside na não-transparência.¹

A avaliação, como uma forma especial de conhecimento, é duplamente afetada pelas dimensões técnica, prática e emancipatória do conhecimento. Duplamente porque, de um lado, ela mesma, como qualquer conhecimento, está afetada, em dimensões variáveis, por estas três esferas do conhecimento e, de outro, porque serve para avaliar ações guiadas por estes interesses. Da ótica do processo avaliativo, estes interesses não são aparentes, mas podem ter importante influência tanto do ponto de vista dos seus resultados, que podem ser falsos, apesar de sua aparente objetividade, quanto do ponto de vista de sua influência no redimensionamento da prática.

Os interesses técnico, prático e emancipatório

Como vimos, Habermas elabora sua idéia sobre o interesse técnico no contexto da discussão sobre Marx. Compara o conceito materialista de síntese com a noção kantiana de síntese. O conceito materialista preserva a distinção entre forma e conteúdo, sendo que agora as formas não são mais categorias do entendimento, mas resultado de uma atividade objetiva. O materialismo

1 O conceito de *interesses cognitivos* foi exposto pela primeira vez por Habermas em sua aula inaugural na Universidade de Frankfurt, em 1965. Através dele, o filósofo alemão procura um novo caminho de entendimento epistemológico entre a filosofia clássica e o positivismo moderno. O assunto, que representa um dos principais eixos do pensamento de Habermas, é desenvolvido e mesmo remodelado em vários momentos de sua obra. Ver, entre outras, as obras *Conhecimento e interesse* e *Teoria e prática*.

mantém a noção kantiana de um marco fixo de referência dentro do qual o sujeito dá forma ao material com o qual ele se encontra. Contudo, este marco de referência não vem estabelecido por um equipamento da consciência transcendental, mas deriva da relação invariante da espécie humana com seu entorno natural. (McCarthy, 1987, p. 84)

Segundo esta noção, o sistema de comportamento que caracteriza a ação instrumental controlada pelo êxito formou-se contingencialmente ao longo da evolução natural da espécie humana. Neste processo, o interesse pelo conhecimento da natureza ligou-se ao interesse pelo controle técnico dos processos naturais. Assim, a investigação científica é a forma reflexiva e sistemática de um processo de aprendizagem que já vem inscrito na própria natureza da ação instrumental que visa o controle e a manipulação do objeto. A partir de hipóteses, procura-se estabelecer leis que permitam previsões.

Como continuação sistemática do processo de aprendizagem acumulativo que ao nível pré-científico tem lugar dentro do sistema comportamental da ação instrumental, a investigação empírico-analítica tem por objeto a previsão de saber tecnicamente explorável e revela a realidade desde o ponto de vista do possível controle técnico sobre processos objetivados. (Idem, p. 86)

Através da observação controlada, estabelece-se a relação entre a hipótese e a experiência ou experimento. Geram-se as condições iniciais e mede-se o resultado das operações levadas a efeito sob determinadas condições. Com isto, os enunciados básicos não fornecem evidência imediata sem mescla de subjetividade (McCarthy, 1987, p. 86). Para Habermas, estes enunciados não são simplesmente representações de fatos em si, mas expressam o êxito ou o fracasso de nossas operações de medida quando fazemos experiências com coisas, acontecimentos e situações fundamentalmente manipuláveis.

Se no marco da investigação empírico-analítica tivesse que ser relacionado um sujeito transcendental, a medida seria a atividade que genuinamente o caracterizaria. Só uma teoria da medida poderia esclarecer então as condições de objetividade de todo o conhecimento possível no sentido das ciências nomológicas. (Habermas, 1982, p. 237)

McCarthy resume com clareza o pensamento de Habermas dizendo que

tudo isto demonstra que o sistema comportamental da ação instrumental é o que determina em última instância a estrutura da investigação empírico-analítica. Os compromissos metodológicos constitutivos de cada tipo de investigação surgem das estruturas da vida humana, dos imperativos de uma espécie que se reproduz a si mesma (em parte) através da ação racional com respeito a fins, a qual está intrinsecamente ligada a processos cumulativos de aprendizagem. Estes processos têm que ser mantidos em forma de investigação metódica para que a autopromoção da espécie não caia em perigo. A expressão *interesse cognoscitivo técnico* trata de significar a orientação básica da investigação, a estratégia cognoscitiva geral, que deriva desta condição fundamental da reprodução da vida humana. (McCarthy, 1987, p. 87)

Habermas tem, portanto, uma visão da ciência empírico-analítica como um processo de conhecimento que é regido por um interesse “de raízes antropológicas profundas” que assegura e dilata o controle dos processos objetivados. Refere-se em seus textos ao tipo de validade que os enunciados científicos podem ter e o que nos revelam estes enunciados sobre a realidade e quando são válidos. Para Habermas, a investigação empírico-analítica proporciona informações que são tecnicamente utilizáveis. As estruturas lógicas da ciência e da tecnologia, tal como as conhecemos, representam a objetivação de elementos estruturais essenciais do sistema comportamental da ação instrumental. Mesmo assim e apesar das críticas que lhe são feitas, não seria possível encontrar um caminho alternativo “mais humano” para o progresso humano.² O problema não se encontra propriamente na ciência e tecnologia, mas na sua expansão sobre toda a vida do ser humano, constituindo-se em critério único de validade de suas ações. A universalização da racionalidade tecnológica e da lógica da dominação deformou o sujeito. Para Habermas, não é possível nem desejável substituir ou eliminar a ciência e a tecnologia, mas é necessário introduzir a *compreensão reflexiva* da ciência como uma categoria do conhecimento e do controle técnico como um modo de ação. Assim, a racionalidade técnica ocuparia o seu devido lugar. Este é o objetivo da explicitação dos interesses cognitivos subjacentes ao conhecimento.

2 Os representantes da primeira fase da teoria crítica parecem insinuar esta possibilidade, pelo menos enquanto utopia, através das críticas que fazem ao estágio alcançado pela ciência e tecnologia e as conseqüências negativas que trazem para o ser humano.

Reconhecendo o enraizamento antropológico do interesse técnico que tem por objeto a ação instrumental, Habermas tenta recuperar outra dimensão do conhecimento humano – a dimensão do interesse prático – já levado em consideração por Marx ao enfatizar a organização das inter-relações, considerando-as sujeitas a normas que distribuem obrigações e recompensas. Mas Habermas evita a redução do ato generativo da espécie humana ao trabalho e o menosprezo do papel da estrutura de interação. Conforme explica McCarthy,

enquanto o interesse técnico surge dos imperativos de uma forma de vida vinculada ao trabalho, o interesse prático se funda no imperativo da vida sócio-cultural que tem raízes antropológicas tão profundas quanto o primeiro: a sobrevivência dos indivíduos socializados está ligada à existência de uma confiável intersubjetividade da compreensão/entendimento em nossa comunicação no contexto da linguagem ordinária. (MacCarthy, 1987, p. 92)

É a essa esfera da intersubjetividade aberta e sem coerção que Habermas recorre na sua crítica à noção positivista de ciência unificada. Neste sentido entende que

as estruturas de comunicação pressupostas pela comunidade científica não podem ser captadas dentro do marco de referência das ciências empírico-analíticas. (...) A racionalidade do discurso sobre a adequação de convenções ou sobre significados de conceito não é a racionalidade das operações efetuadas sobre processos objetivados; implica a interpretação de conceitos, de fins, de valores e de razões. Portanto, o conhecimento objetivo produzido pela investigação empírico-analítica não é possível sem um conhecimento em forma de entendimento intersubjetivo. Esta disponibilidade de uma linguagem pré e metacientífica intersubjetivamente válida, ou de um marco de referência de significados e de valores compartilhados, é algo que se dá como suposto nas ciências da natureza. Este contexto cultural da vida (*Lebenszusammenhang*), do qual a comunicação científica é apenas um elemento, pertence não ao âmbito das ciências da natureza mas ao âmbito das ciências da cultura. (Idem, p. 92)

Com isso, e este aspecto é importante para o nosso objetivo, não se quer afirmar que o mundo humano não possa ser investigado, dentro de certos limites, através do uso de categorias das ciências naturais. Inclui-se aí até mesmo a própria conduta humana, conforme demonstram as ciências comportamentais, como a sociologia e a psicologia. Mas há outros aspectos da vida sociocultural que ultrapassam os limites da metodologia empírico-analítica das ciências exatas

e exigem outras formas de abordagem para serem entendidas. Os conceitos básicos que distinguem as experiências possíveis em ambos os tipos de ciências (as empírico-analíticas e as fenomenológico-hermenêuticas) são diferentes:

Na primeira orientação nos encontramos com corpos em movimento, com acontecimentos e processos suscetíveis de serem explicados causalmente; na outra, nos encontramos com sujeitos que falam e atuam, com manifestações e ações suscetíveis de serem entendidas. (McCarthy, 1987, p. 93)

O terreno dessa intersubjetividade que torna possível a interação e o entendimento é a linguagem. Há, portanto, uma integração singular entre linguagem e prática. O entendimento mútuo, através da linguagem, é o fundamento da prática. Em outras palavras: a ruptura da comunicação coloca em perigo “a autocompreensão orientadora da ação”, tanto dos indivíduos quanto dos grupos. “Da mesma forma que as ciências empírico-analíticas, as ciências hermenêuticas estão ancoradas em um sistema específico de ação, neste caso o sistema de interações mediadas pela linguagem ordinária.” (idem, p. 96).

Esta ancoragem na estrutura específica da vida coloca a investigação hermenêutica sob a orientação de um tipo de interesse que Habermas denomina prático. Este “se distingue do interesse do conhecimento técnico pelo fato de não visar a apreensão de uma realidade objetivada mas de se voltar para a conservação de um entendimento intersubjetivo, em cujo horizonte a chamada realidade pode, pela primeira vez, irromper como algo.” (Habermas, 1982, p. 186). Com isso, a lógica que subjaz às ciências hermenêuticas é fundamentalmente diferente daquela que embasa as ciências empírico-analíticas.

Falamos, portanto, de um interesse técnico ou prático na medida em que, através dos recursos da lógica da pesquisa, as conexões vitais da atividade instrumental e das interações mediadas pelos símbolos premolduram o sentido da validade de enunciados possíveis de tal forma que estes, enquanto representam conhecimentos, não possuem outra função senão aquela que lhes convém em tais contextos vitais: serem aplicáveis tecnicamente ou serem praticamente eficazes. (Habermas, 1982, p. 217)

Para estabelecer a teoria do interesse técnico e do interesse prático, Habermas pôde partir de duas formas de investigação comumente aceitas, ou seja, das ciências empírico-analíticas e das ciências hermenêuticas. No caso do interesse emancipatório que é o interesse de orientação crítica, a situação é diferente. Embora a crítica marxista da ideologia e a psicanálise de Freud sejam dois

exemplos de investigação criticamente orientada, Habermas entende que elas não podem ser tomadas como paradigmas para o interesse emancipatório, uma vez que, a seu ver, foram vítimas de mal-entendidos cientificistas. Assim sendo, ainda estaria pendente a construção de um modelo adequado de ciência social crítica.³ No caso do interesse emancipatório, não basta examinar os fundamentos de disciplinas já estabelecidas, é necessário formular uma nova concepção de investigação social e filosófica que Habermas se propõe fundar.⁴ A necessidade desta forma de investigação social, guiada pelo interesse emancipatório, decorre da insuficiência das ciências exatas (que buscam o domínio técnico sobre a natureza) e das ciências humanas (cujo objetivo primordial é o da preservação da tradição) para esclarecer os contextos de dominação integrados na tecitura da estrutura e das inter-relações sociais. “Na medida em que essa dominação se estende às relações sociais, surge o interesse contrário na emancipação, cujo corolário é o método de reflexão peculiar à ciência social crítica.” (Ingram, 1987, p. 29). O objetivo da teoria social crítica é refletir, à luz do interesse da emancipação, sobre a busca do desvendamento dos aspectos ideológicos e coercitivos não naturais, ocultos na realidade. O interesse emancipatório está fundado na força crítica da razão humana que deseja renovar as condições que afetam e deturpam a comunicação, de modo a libertar o homem de suas coerções. O interesse emancipatório, portanto, é o interesse de remover estas coerções, instaladas no coração das instituições e na tradição cultural e, irracionalmente, determinantes do ser humano. Tal situação de alienação do homem de seus verdadeiros interesses só pode ser revertida por um processo de auto-reflexão no contexto de uma situação ideal livre de coerção. Habermas

3 A elaboração dos fundamentos de uma teoria social crítica é um dos principais objetivos de toda a obra de Habermas.

4 Depois da *Mündigkeit*, o *eu absoluto* de Fichte, a *autoreflexão fenomenológica* de Hegel, a *crítica da ideologia* de Marx e a *psicanálise de Freud* representam outras tantas tentativas de conduzir o homem à maturidade. Habermas incorpora elementos dessas teorias, mas expõe também seu ponto de vista crítico a respeito de diversos pontos. Na verdade, o interesse emancipador foi tematizado de diferentes formas ao longo da história da filosofia. Desde Sócrates, Platão e Aristóteles, para os quais a teoria pura emancipa o homem dos inconstantes movimentos e paixões da vida, até o moderno iluminismo que promete superar os dogmatismos pelo uso adequado da razão, procura-se libertar o homem das condições de submissão. Ter coragem de servir-se do próprio entendimento sem tutela de outro é, segundo Kant, o tema da ilustração. Kant introduz a noção de interesse puro da razão pela *Mündigkeit*, ou seja, pela maturidade racional sem tutela na condução autônoma e responsável dos atos. Ver Kant. I. *Beantwortung auf die Frage: Was ist Aufklärung*, in Kant, I. *Ausgewählte Kleine Schriften* (Felix Meiner Verlag, Hamburg 1965, p. 1-9).

esforça-se por fazer da reflexão uma grandeza epistemológica na tentativa de dissolver as estruturas repressivas, instaladas no seio da linguagem e da atividade comunicativa.

Os pressupostos da avaliação institucional: elementos críticos

O que foi dito até aqui poderia ser esquematicamente resumido da seguinte forma:

Interesse técnico – Ciências da natureza – Método empírico/analítico – Agir instrumental.

Interesse prático – Ciências do espírito – Método interpretativo – Agir prático.

Interesse emancipatório – Teoria social crítica – Método auto-reflexivo – Agir comunicativo.

O interesse técnico volta-se para o conhecimento e o controle do objeto; o interesse prático para a interpretação da praxis e a sustentação da harmonia social; o interesse emancipatório quer, através da reflexão crítica, explicitar os momentos de coerção implícitos na realidade, na perspectiva de conquistar liberdade. A predominância de um ou outro tipo de interesse dará ao ato de conhecer determinadas características e conseqüências.

Em rápidos passos e a título de ensaio, vamos tentar aproveitar estes impulsos críticos de Habermas para o campo da avaliação. A racionalidade técnica é, sobretudo, de matriz instrumental, dirigida para o conhecimento objetivo da realidade e a solução de problemas, mediante a aplicação de determinadas teorias e técnicas. Quando a avaliação está dominada pelo interesse técnico, destaca-se a vontade pelo controle do ambiente acadêmico, de modo que o comportamento dos agentes e o resultado das ações praticadas se ajustem da melhor forma possível aos objetivos preestabelecidos. Segundo este modelo, para ser eficaz, a avaliação deve enfrentar problemas concretos que encontra na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos, derivados da investigação. A racionalidade técnica reduz a atividade prática à análise dos instrumentos e metodologias para alcançar determinados objetivos, esquecendo o caráter moral e político destes ideais enquanto almejam, sobretudo, a solução de problemas humanos. Esta redução omite a reflexão (prática) sobre a natureza das metas a serem atingidas, fazendo com que estas sejam aceitas por imposição externa e sem a intervenção dos participantes.

O paradigma predominante na prática avaliativa, nomeadamente nos últimos anos sob o apelo da objetividade, da transparência e da eficiência, tem

sido o da racionalidade técnica ou instrumental. A concepção da avaliação tecnológica, a dominação do paradigma processo-produto, a concepção da atividade docente, ou da pesquisa como competência meramente técnica, têm facilitado o domínio da racionalidade técnica. A ausência da perspectiva prática e emancipatória conduz facilmente à reprodução de vícios, mitos ou desvios acumulados na prática empírica, que não são questionados nem avaliados no interior do modelo tecnológico-instrumental. O que se pretende com uma avaliação desse tipo é averiguar até que ponto a prática acadêmica está de acordo com uma imagem que temos desta mesma prática. Mas não é só isso: através desta avaliação pretende-se descobrir elementos e indícios que permitam intervir na prática. Nesta perspectiva, o desenho do processo avaliativo supõe que o avaliado produza resultados que correspondam ao *eidós*, à idéia inicial que informa todo o processo. Esta avaliação está, portanto, *a priori* informada pelo interesse técnico de manipular a realidade da prática acadêmica, no sentido de reorientá-la, eliminar partes, criar outras, incentivar, ampliar, fornecer elementos humanos, materiais, a partir do critério de sua maior ou menor concordância com objetivos pré-formulados, usando diferentes formas de intervenção como a repressão ou o estímulo. O interesse técnico supõe, portanto, determinadas relações de poder, sendo que o poder último está com aqueles que formulam os objetivos da ação. Quanto mais específicos e bem definidos forem estes objetivos, mais fáceis se tornam a avaliação e a intervenção.

Este modelo adapta-se perfeitamente ao mundo empresarial, onde, aliás, surgiu. Uma empresa define com precisão os seus objetivos e organiza-se para esta finalidade: as máquinas são ajustadas, o processo de trabalho definido, a mão-de-obra selecionada ou treinada. O que não se ajustar será eliminado.

O importante princípio que subjaz ao processo de avaliação num currículo informado por um ponto de vista técnico consiste na necessidade de efetuar uma valoração da medida na qual o produto se ajusta ao *eidós* que guia sua preparação. Se valoriza o produto e a avaliação, para que goze de autoridade e legitimidade, terá que adotar a forma de medida. O processo de avaliação em um currículo informado pelo interesse técnico não é diferente, desde o ponto de vista conceitual, da avaliação do êxito das atividades que acontecem no mundo físico que têm sido juntados e aplicados à avaliação educativa: o “clássico” (agrícola-botânico) e o da “investigação e desenvolvimento” (o fabril-industrial). Estes modelos estão muito relacionados e supõem essencialmente efetuar valorações do êxito de uma operação, avaliando as mudanças ocorridas nos objetos que constituíram o foco de intenção. (Grundy, 1991, p. 60-1)

Na universidade isto acontece de maneira bastante diferente. A criação e transmissão de conhecimentos são uma construção social e não apenas processos naturais. Uma construção social que tem como objetivo a emancipação do homem, sua condução de uma determinada situação para outra melhor. Usando as palavras de Habermas, neste caso,

o foco da investigação se desloca então da racionalidade cognitivo-instrumental para a racionalidade comunicativa. Para esta o paradigmático não é a relação entre um sujeito solitário com algo num mundo objetivo, que possa ser representado e manipulado, mas a relação intersubjetiva que entabulam os sujeitos capazes de linguagem e de ação quando se entendem entre si sobre algo. (Habermas, 1992, p. 499)

Se levarmos em conta isso, devemos reconhecer que a avaliação não é apenas uma técnica de apreender “cousas objetivas”, mas um processo que deve desenvolver metodologias sensíveis à especificidade da atividade acadêmica, construída no contexto da realidade social. A avaliação precisa ter em conta esta característica e elaborar técnicas adequadas para averiguar até que ponto as atividades desenvolvidas atendem aos objetivos de emancipação. Os objetivos gerais (geração de conhecimentos e formação de profissionais) envolvem aspectos axiológicos que, até por não contarem com o consenso de todos os envolvidos, implicam decisões que processos empíricos ou objetivos de averiguação, ainda que úteis e necessários, não conseguem apreender no seu todo e real significado. A escolha das pesquisas que devem ser estimuladas ou preteridas, a seleção dos conteúdos e formas de ensinar, são opções de ordem prática que envolvem decisões individuais e comunitárias que não podem ser impostas de cima para baixo. Ao contrário, elas devem ser o resultado de um debate permanente, realizado no horizonte de princípios discursivamente estabelecidos que levam em conta os interesses da comunidade acadêmica e da sociedade em geral no quanto respeitam seu campo específico de ação. Não há e, por contradizer a autonomia e função crítica da universidade, nem poderia haver na universidade um poder superior, capaz de lhe impor diretrizes fundadas em princípios transcendententes às circunstâncias e às pessoas envolvidas que conferissem característica de objetividade à ação segundo sua maior ou menor correspondência com estes objetivos. Assim,

embora a ciência e a tecnologia possam ajudar-nos a avaliar a consistência de nossos objetivos, a possibilidade que temos de realizá-los e os meios pelos quais eles podem ser perseguidos com maior eficiência, elas não nos assistem a determinar com maior eficiência quais os objetivos são intrin-

secamente meritórios, ou mesmo moralmente obrigatórios. (Ingram, 1987, p. 19)

A natureza da atividade acadêmica, que envolve decisões que se fundam na vocação da universidade e na prática acadêmica de docentes e pesquisadores, não permite que a avaliação universitária se oriente exclusivamente no interesse técnico. Ao contrário do que acontece na empresa com relação aos seus trabalhadores, docentes e pesquisadores querem e devem participar da elaboração dos objetivos que buscam alcançar por meio de suas atividades. É essa participação na formulação dos objetivos e planejamento da ação que confere autoridade transcendente ao *eidos* institucional e gera o compromisso que em relação a ele todos os envolvidos assumem. Em decorrência da natureza histórica dos conhecimentos e da pesquisa e, portanto, também do conteúdo e das técnicas de ensino, este é um processo dinâmico e vivo, permanente porque sempre precário. O trabalho com o conhecimento e a pesquisa, que têm inserção social e histórica, a tarefa de repensar e reconstruir o próprio significado da emancipação humana e a missão exploradora e criativa da universidade conferem à atividade acadêmica características especiais que não acessíveis a instrumentos meramente técnicos, por mais objetivos e exatos que prometam ser. É mister ampliar seu horizonte, recorrendo à metodologia hermenêutica (interpretativa) das ciências humanas. É esta realidade, com as características sociais, históricas e éticas assinaladas, que deve determinar os métodos avaliativos a serem empregados. Conforme diz Rosales (1992),

por em prática uma forma renovada de avaliação exige a utilização de técnicas diferentes das que, convencionalmente, são utilizadas para a recolha de dados. Inclusivamente, é possível constatar que as estratégias e técnicas de avaliação se modificam substancialmente em função do desenvolvimento dos diferentes paradigmas de investigação educativa (...) em função da natureza do objeto a avaliar. (p. 9)

Não se aplica à universidade a idéia de que a avaliação só goza de autoridade e legitimidade quando adota a forma de medida. A avaliação institucional deve levar em conta o caráter de construção social que informa a atividade acadêmica. Neste sentido, ela mesma é uma construção social que se erige através de um processo dialógico do qual participa toda a comunidade acadêmica.

É por isso que critérios eventualmente válidos para uma instituição não o são, na mesma medida, para outra. Pensar a avaliação é pensar como atua e interatua um grupo de pessoas em determinadas circunstâncias. A eleição da forma e do conteúdo da avaliação deve ser determinada pelos fins que se pre-

tende alcançar. No processo de avaliação estão sempre em jogo a comparação entre a ação concreta, desenvolvida por um agente real (pesquisador ou docente), e a ação de um agente idealmente perfeito. Quando houver correspondência entre o agente real e o ideal, dir-se-á que o agente real agiu bem. O que deve ser levado em consideração é que o processo de avaliação não aprecia apenas a ação do agente real mas também a do agente ideal, cujo perfil se desenha a partir de decisões que fogem ao parâmetro do meramente técnico. Primeiro, é necessário saber quais são as expectativas fixadas no agente ideal, isto é, quais os objetivos da docência ou da pesquisa. As decisões a este respeito devem ser explicitadas e avaliadas, inclusive do ponto de vista da forma como foram estabelecidas.

Portanto, dizer que a avaliação pertence ao mundo da praxis significa que a mesma deverá desenvolver-se através da interação dinâmica da ação e da reflexão. Isto significa que a avaliação não é apenas um conjunto de medidas a serem implementadas para averiguar o que está sendo realizado ou não, mas é um processo ativo e permanente no qual participam professores e pesquisadores reais que objetivam melhorar a sua prática. Esta participação na elaboração dos objetivos e das formas mais adequadas de realizá-los gera um compromisso com a melhoria da prática que fará da avaliação um elemento constitutivo e desejado desse mesmo processo, eliminando seu caráter policalesco, impositivo e repressor.

Se a avaliação está informada pelo interesse emancipador, a questão, que constantemente deve ser colocada, é se as práticas avaliativas atuam ou não a favor da emancipação dos participantes, da instituição e da sociedade. A avaliação é o momento de reflexão sobre a forma e o ritmo da marcha em direção aos objetivos dialogicamente estabelecidos. Conforme diz Ingram (1987),

A conduta operativa e a ação comunicativa representam dois aspectos diferentes da vida social, correspondendo de modo geral ao trabalho (a satisfação instrumental das necessidades materiais) e à linguagem (o estabelecimento, pela comunicação, de um sentido compartilhado de significação e valor). Como o trabalho e a comunicação dão contribuições distintas à vida social (fatos e valores), a dominação política e econômica – o terceiro fator determinante da vida social – pode perturbar ideologicamente a formação da cultura e da tradição abaixo do limiar da compreensão lingüística; daí a necessidade da teoria crítica. O interesse que governa essa teoria é explicitamente emancipatório por objetivar a liberação do agente social dos padrões de comportamento nele gravados profundamente que limitam a autocompreensão. Diferentemente do interesse tecnológico no controle da natureza e do interesse prático em sustentar a harmonia social, o interesse

emancipatório não é contemporâneo com a sociedade nem constitui a realidade de uma perspectiva transcendental em particular. (p. 32)

A emancipação converte-se no ato de descobrir a própria voz. E é nesse sentido que a avaliação tem necessariamente que ter um caráter dialógico. O avaliado tem que introduzir os seus próprios temas no discurso da avaliação. O diálogo pressupõe, evidentemente, participantes esclarecidos e honestos que busquem sinceramente evitar tanto a imposição autoritária quanto o domínio de interesses corporativistas. Além do esclarecimento dos interesses subjacentes à avaliação, deve-se ter presente também que ela é um instrumento de construção de significados e expectativas, o que lhe confere, explícita ou implicitamente, um significado político. O acento colocado, através da avaliação, num ou noutra aspecto da atividade, numa ou noutra orientação da pesquisa ou docência, configura um significado que interfere diretamente na construção social. Estes aspectos devem ser transparentes e debatidos publicamente para que não se caia na armadilha ideológica de que a avaliação é um instrumento neutro com relação à prática e que, enquanto tal, pode ser aplicado em qualquer circunstância.

A avaliação deve fazer parte do projeto de cada universidade. Este projeto não pode ser exterior à comunidade acadêmica e nem estranho à realidade social. Enquanto assim for, não haverá avaliação adequada e construtiva. O projeto acadêmico, assumido como resultado de um processo dialógico, exigirá, por dinâmica própria, uma avaliação para saber até que ponto aqueles objetivos, debatidos coletivamente, foram alcançados.

A eleição do conteúdo e da forma da avaliação deve ser determinada pelos fins que se pretende alcançar. Embora a ciência e a tecnologia possam ajudar-nos a avaliar a consistência dos nossos objetivos, as possibilidades que há para realizá-los e averiguar, *a posteriori*, se foram ou não alcançados não nos ajudam a determinar quais são os objetivos intrinsecamente meritórios ou moralmente obrigatórios. Para resolver estas questões, isto nos ensina Habermas, é necessário recorrer à metodologia hermenêutica (interpretativa) das ciências humanas. Os problemas da avaliação não são apenas passíveis de solução técnica.

Conclusão

A partir da *Teoria dos interesses cognitivos* de Jürgen Habermas, verificamos que o conhecimento está orientado por três tipos de interesses: o interesse técnico, o interesse prático e o interesse emancipatório. A dominação de um deles pode desfigurar o ato de conhecer, privando-o de suas outras funções. O acento unilateral do interesse técnico pode omitir o lado prático, que envolve valores

e decisões, e a perspectiva emancipatória, que procura desvendar ideologias e coerções para delas livrar o ser humano.

Sugerimos ao leitor o uso deste esquema como caminho para um entendimento mais aprofundado da avaliação institucional. Para compreendê-la na sua dimensão mais ampla, humana e social, são necessários uma apreensão crítica de sua trajetória e o esclarecimento dos modelos epistemológicos que a inspiram. Nesta perspectiva, parece-nos proveitoso analisá-la do ponto de vista dos interesses epistemológicos propostos por Habermas.

O modelo de avaliação utilizado no meio empresarial está orientado pelo interesse técnico, predominantemente quantitativo e objetivista. Esta forma de avaliação, transferida para a universidade, revela-se insuficiente por ser incapaz de abranger os aspectos qualitativos e emancipatórios constituintes da atividade acadêmica. Estes aspectos exigem uma forma renovada de avaliação, com técnicas diferentes daquelas que são convencionalmente usadas para a coleta de dados. Embora a ciência e a tecnologia possam ajudar-nos a avaliar a consistência dos objetivos, a averiguar sua realização prática e a encontrar formas mais eficientes de realizá-los, ela é insuficiente para determinar quais os objetivos intrinsecamente meritórios ou moralmente obrigatórios e para detectar os aspectos coercitivos da realidade que impedem a emancipação. Para resolver estas questões, é necessário recorrer à metodologia hermenêutica (interpretativa) das ciências humanas e à reflexão da teoria social crítica.

Bibliografia

- Colom Gonzalez, F. (1992). *Las caras de Leviatan*. Mexico, Edic. Anthropos.
- Grundy, S. (1991). *Product o praxis del curriculum*. Madrid, Edic. Morata.
- Habermas, J. (1971). *Theorie und Praxis*. Frankfurt am Main, Suhrkamp V.
- _____. (1982). *Conhecimento e interesse*. Trad. de José N. Heck. Rio de Janeiro, Zahar.
- _____. (1992). *Teoria de la acción comunicativa*. Vol. I. Madrid, Taurus.
- Ingram, D. (1987). *Habermas e a dialética da razão*. Trad. de Manuel Jimenez Redondo. Madrid, Tecnos.
- McCarthy, Th. (1987). *La teoria crítica de Jürgen Habermas*. Madrid, Tecnos.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Portugal, Edições ASA.

Pedro Goergen

Faculdade de Educação – Unicamp.