

"MELHORAR A CLASSIFICAÇÃO" A AVALIAÇÃO NO SISTEMA UNIVERSITÁRIO BRITÂNICO¹

Marilyn Strathern²

Tradução do inglês: Heloísa Buarque de Almeida

RESUMO

O artigo constrói um comentário antropológico acerca da chamada "explosão da avaliação" nas universidades britânicas: a proliferação de procedimentos para avaliar o desempenho acadêmico. Como instituições, estas universidades estão cada vez mais sujeitas a exames nacionais de competência de ensino, pesquisa e administração. Na onda deste escrutínio surge um novo aparato cultural de expectativas e tecnologias. Ainda que a metáfora da auditoria financeira indique questões importantes, como a da responsabilidade, a avaliação vai além de um monitoramento: tem uma vida própria que põe em risco a vida que examina. Assim, o caráter descontrolado das práticas de avaliação é aqui analisado da perspectiva das práticas culturais.

Palavras-chave: ensino superior britânico; avaliação da universidade; produção acadêmica.

SUMMARY

This article constitutes an anthropological comment on the so-called "audit explosion" in British universities, involving the proliferation of procedures for evaluating academic performance. As institutions, these universities are increasingly subject to national examinations of their teaching, research, and administrative competency. Along with this scrutiny, a new cultural apparatus of expectations and technologies emerges. Though the financial audit metaphor points to important questions, such as that of accountability, audit goes well beyond a monitor: it has a life of its own that threatens the life of that which it examines. Thus, the uncontrolled character of evaluation practices is analyzed from the perspective of cultural practices.

Keywords: British higher education; evaluation; academic production.

A revolução pedagógica da segunda metade do século XVIII foi um fenômeno europeu que culminou com as novas formas de avaliar os estudantes universitários. De uma universidade para outra, mesmo que aparentemente sem haver contato entre elas, tornou-se prática corrente examinar os alunos de forma escrita e oral. Pode-se perguntar se, no final do século XX, estamos diante de uma revolução global semelhante envolvendo as práticas que agrupo sob o termo "avaliação". Parece haver amplo consenso quanto à necessidade de novas formas de avaliação, mas não é mais o aluno que é objeto de escrutínio, e sim as próprias universidades. A palavra-chave é "responsabilidade".

(1) Publicado originalmente em *European Review*, vol. 5, nº 3, 1997, sob o título "Improving ratings: Audit in the British university system".

(2) Minha mãe, Joyce Evans, ex-professora de Girton College, fez várias observações a este texto, o qual retira idéias de um artigo que ela publicou em *The Guardian* ("Exame para mulheres", 16/10/64). Paul Slack, diretor de Linacre College, Oxford, estimulou as reflexões sobre aperfeiçoamento. Agradeço a Ruth Hawthorn por lembrar-me, de uma perspectiva um pouco diferente, sobre educação e carreiras e a Maryon McDonald por seus comentários sobre normatividade. Rolland Munro, Jeremy Mynott, Pat Owens e Richard Werbner tiveram participação na reflexão. Agradeço ao Centro de Teoria Social e Tecnologia da Universidade de Keele e aos seminários na Universidade de Kent e na Escola de Estudos Africanos e Orientais, em Londres, pela oportunidade de apresentar versões anteriores deste texto.

No inglês contemporâneo, o conceito de responsabilidade³ evoca não apenas a manutenção financeira das contas, mas também uma onda recente e geral de exortações à prática correta na conduta das atividades acadêmicas. Minha própria universidade (Cambridge) foi submetida a uma avaliação acadêmica em 1992 realizada pelo Comitê de Vice-Reitores e Reitores (Committee of Vice-Chancellors and Principals), uma entidade nacional de representantes da universidade. Encarregado pelo governo de supervisionar as universidades, o Conselho de Financiamento para o Ensino Superior da Inglaterra (Higher Education Funding Council of England) realiza atividades de âmbito nacional que também cumprem papel de avaliação, como a Avaliação da Qualidade de Ensino (Teaching Quality Assessment), que examina periodicamente determinadas áreas, e o Exercício de Avaliação de Pesquisa (Research Assessment Exercise) a cada quatro anos, sendo o mais recente o de 1996. Eles florescem num clima crescente de avaliação de qualidade.

Mesmo levando em conta os efeitos locais e particulares do Conselho na Inglaterra, os profissionais da universidade foram engolfados por um fenômeno global, tanto dentro como além da Europa. De fato, as novas regras de profissionalismo e de direitos pregadas pela prática correta têm, sob certos aspectos, um tom bastante norte-americano. No entanto, a "medição da produtividade humana" não começou ali. Podemos dizer, como europeus, que estamos trazendo de volta o que exportamos antes. Pretendo comentar exatamente tais empréstimos e travessias de fronteiras. Para tanto, analiso eventos que podem parecer provincianos (porque em minha própria instituição, tanto o Departamento de Antropologia Social como Girton College, na Universidade de Cambridge), mas em seus detalhes o meu relato pode tornar-se familiar ou, pelo mesmo motivo, estranho. Se isso é de fato outro fenômeno pan-europeu ou apenas uma insatisfação inglesa é outra questão, que fica para futuras investigações.

Aperfeiçoar o sistema dos exames

No congresso anual da Associação Nacional para Promoção das Ciências Sociais de 1864, Emily Davies defendeu que a experiência, em caráter temporário, de exames públicos para admissão de alunas deveria tornar-se definitiva⁴. Enquanto outros palestrantes debatiam as consequências da competição entre homens e mulheres, ela discutia os benefícios morais que a instrução secundária traria às meninas numa sociedade que as criava para ser apenas elegantes e inúteis — expressão que ela usou. Ao referir-se desse modo à melhoria da educação das moças, ela estava de acordo com as propostas do recém-criado Sindicato dos Exames Locais de Cambridge. A intenção do sindicato era garantir avaliações mediante exames escritos "como um instrumento central para elevar os padrões das escolas secundárias de todos os tipos"⁵. Tal fato proporcionou o cenário

(4) Cf. McWilliams-Tullberg, R. *Women in Cambridge. A men's university— though of a mixed type*. London: Victor Gollancz, 1973, p. 27.

(5) Sutherland, G. "Emily Davies, the Sidgicks and the education of women in Cambridge". In: Mason, R. (ed.). *Cambridge minds*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994, p. 36.

ideal para as aspirações de Emily Davies. Uma década depois ela fundaria Girton College, então só para mulheres, com a convicção de que as estudantes deviam submeter-se ao mesmo sistema de exames de Cambridge que os alunos do sexo masculino enfrentavam.

Poderíamos falar talvez da *oportunidade*, em vez do *direito*, de fazer os exames. As mulheres "precisavam ser vistas fazendo exatamente as mesmas coisas, e no mesmo espaço de tempo, que os homens"⁶. Por que os exames eram tão importantes? Porque eram instrumentos imparciais que tornavam visíveis os níveis de conhecimento. Eles constituíam, nas próprias palavras de Emily Davies, uma "agência externa" que auxiliava os professores por tornar possível "testar e atestar ao mesmo tempo a qualidade do seu trabalho"⁷.

Era preciso, então, criar a autoridade desta agência externa. Por que foram especificamente os exames escritos o veículo usado para testar formalmente o conhecimento e a capacidade? Algumas das respostas são dadas por Hoskin, um educador que — de modo muito conveniente para minha análise, como mostro adiante — tem atualmente um cargo na Administração Financeira. Eu me baseio em suas observações nesta análise⁸.

É aqui que a história começa na Europa. O desenvolvimento dos exames escritos de matemática de Cambridge na década de 1760 foi a contribuição inglesa ao que estava acontecendo em toda a Europa: o aperfeiçoamento dos exames orais dos alunos ao exigir-se também respostas por escrito. As faculdades de Cambridge participaram do processo. O resultado dos alunos era interpretado como uma marca de sucesso institucional, assim como individual, o que levou as faculdades a tentar provar que seu candidato era o melhor. Tudo culminou em 1792 com a proposta de que todas as respostas deveriam ser marcadas numericamente para que, nas palavras de Hoskins, "o que é e o que deve ser sejam alinhados de modo apropriado e o melhor candidato seja declarado o primeiro lugar"⁹. Um desempenho acadêmico particular tornou-se registro de verdade geral sobre a capacidade do candidato. O uso desta medida combinava três práticas distintas já existentes, que organizam o sistema como o conhecemos. A idéia do exame como teste formal da atividade humana unia-se à quantificação (ou seja, um resumo numérico dos resultados) e à escrita, o que significava que os resultados estariam sempre disponíveis para inspeção.

Com a medição veio uma nova moralidade de resultados. Se o desempenho acadêmico podia ser medido, então os objetivos poderiam ser definidos e alcançados. "O que é" uniu-se explicitamente ao "que deve ser". Esta nova moralidade teve seu auge no conceito de aperfeiçoamento. "Aperfeiçoamento" é um termo bastante indefinido, porque descreve tanto o esforço como os resultados. E os clama a serem cada vez melhores — um processo a que nem os próprios testes estavam imunes: medir o aperfeiçoamento levou ao aperfeiçoamento das medições¹⁰. "Não apenas novos objetivos, mas novos tipos de objetivos podem a qualquer momento se constituir a partir dos sucessos e fracassos do passado"¹¹.

(6) Ibidem, p. 37.

(7) McWilliams-Tullberg, op. cit., p. 31.

(8) Hoskin, K. "The 'awful idea of accountability': Inscribing people into the measurement of objects". In: Munro, R. e Mouristen, J. (eds.). *Accountability: Power, ethos and the technologies of managing*. Londres: International Thomson Business Press, 1996, e referências neste livro.

(9) Ibidem, p. 273.

(10) Agradeço a Simon Schaffer (Universidade de Cambridge) por seus comentários sobre medições e a Paul Slack (Linacre College, Oxford) por uma discussão sobre aperfeiçoamento.

(11) Hoskin, op. cit., p. 266.

O próprio conceito de aperfeiçoamento, no sentido de melhoria, já carrega este presságio. Ao longo do século XVI, o sentido do termo passou de referência à renda (lucro) extraída da terra para significar a capacidade de, com toda sorte de recursos, gerar benefícios para seu usuário ou proprietário. Adquiriu, assim, a conotação de incremento. Uma característica bem conhecida da transformação da linguagem é que os significados se expandem a partir da sua origem, e ao final do século ele começou a ser usado no seu sentido moderno de aperfeiçoamento do espírito. Entretanto, os significados não apenas se expandem a partir de uma fonte, mas também retornam. O desenvolvimento de atitudes mais positivas quanto ao cercamento da terra levou, em meados do século XVII, à idéia de melhoria no novo sentido de volta ao campo original. Então, o que antes fora um registro neutro do fato de que um pedaço de terra era lucrativo agora significava terra capaz de produzir mais porque mais se tinha feito nela. A ação de tornar algo melhor e assim aumentar seu valor, elevando-o no sentido de incremento, tornou-se parte indissociável do termo "aperfeiçoamento".

Quando uma medição torna-se a meta, deixa de ser uma boa medição. Quanto mais um determinado desempenho acadêmico num exame se constitui em expectativa, torna-se pior em termos de discriminar os desempenhos acadêmicos individuais. Hoskin descreve este aspecto como "Lei de Goodhart", de acordo com a observação deste sobre instrumentos de controle monetário que levaram à necessidade de inventar outros dispositivos de flexibilidade monetária. No entanto, objetivos que parecem mensuráveis tornam-se instrumentos tentadores de aperfeiçoamento. A ligação entre aperfeiçoamento e aumento passível de ser medido gerou práticas de ampla aplicação. Foi a superposição entre "o que é" e "o que deve ser" ao lado de técnicas de quantificação da avaliação escrita que levou, na opinião de Hoskin, à invenção modernista da responsabilidade. Ela foi articulada na Grã-Bretanha pela primeira vez por volta de 1800 como "a terrível idéia de responsabilidade"¹².

(12) Ibidem, p. 268.

Neste país, a educação superior juntou-se tardiamente às outras instituições públicas que, nos últimos vinte anos, foram afetadas pela "medição da produtividade" e tudo o que ela significa em termos de procedimentos administrativos e objetivos financeiros. No entanto, seria parcialmente incorreto considerar que as práticas de responsabilidade hoje comuns nas universidades britânicas — como a introdução de atividades de avaliação de qualidade há uma década — vieram do mundo comercial e seus protocolos de contabilidade e cálculos de recursos. A questão da responsabilidade, segundo Hoskin, não surgiu nas organizações de trabalho britânicas até o século XIX. Existiam práticas de contabilidade nas companhias antes do século XIX, mas os desempenhos humano e financeiro não eram considerados em conjunto. Então, de onde vem esta combinação? Nós já sabemos a resposta. O comércio e as empresas aprenderam a avaliar o desempenho dos indivíduos a partir do que se dava no próprio campo da educação. Aquelas "práticas de exame, escrita e classificação não foram invenções das empresas, mas do mundo educacional"¹³, especialmente em

(13) Ibidem, p. 268.

Cambridge e, em seguida, Oxford. Um dos resultados dos novos sistemas de exame universitário foi o *ethos* comercial de responsabilidade.

Portanto, temos agora apenas o mesmo tipo de expansão ou retorno por meio de outra área de atividade, como na formulação moderna da noção de aperfeiçoamento. É um bom exemplo do que os antropólogos chamariam de "apropriação cultural". Os valores atravessam de um domínio da vida cultural a outro e então, de forma diversa, retomam. Hoskin descreveu os dois primeiros estágios desta trajetória — da educação às práticas de contabilidade do mundo comercial. Eu apenas completo o movimento para o final do século XX ao comentar como retornam ao próprio ensino superior. Estas práticas voltam com novos sentidos deste domínio para revigorar o antigo, ao passo que, de certa forma, nunca voltam à sua fonte original¹⁴. As universidades não ficaram estáticas nesse meio-tempo. Neste empréstimo, o cruzamento de fronteiras acontece ao mesmo tempo que cada domínio também realiza sua própria história. Assim, este retorno não beneficiou o sistema de exames como tal. Se os exames escritos quase não mudaram desde que foram instituídos, o contexto em que eles são administrados mudou. Atualmente, o objeto de exame é outro.

Dentro de uma trajetória há muitas outras. Podemos dizer que o retorno aconteceu (pelo menos) duas vezes. A contabilidade informa as práticas modernas de administração financeira e um dos instrumentos de administração é a *avaliação*¹⁵. Se os princípios que vieram da educação contribuíram para o desenvolvimento de procedimentos de auditoria padronizados, também tornaram-se rotina nas avaliações financeiras das universidades e faculdades. As instituições acadêmicas foram reinventadas enquanto entidades financeiras. Mas é o retorno mais recente que pretendo discutir, e aqui a contabilidade se une a uma idéia mais geral de responsabilidade, o que então gera uma expansão dos domínios da avaliação. Analisando os eventos na Inglaterra nos últimos vinte anos, Power refere-se à "explosão da auditoria e avaliação"¹⁶; seja lá o que foi iniciado com a prática dos exames escritos e com gradações numéricas, retorna como avaliação, num sentido novo e ampliado. A educação encontra-se engolfada por um fenômeno que se expandiu demasiado, que chamo de *cultura da avaliação*. A cultura da avaliação é a avaliação intensificada.

A avaliação dos desempenhos retorna não ao processo de examinar os alunos, mas a outras partes do sistema como um todo. O que hoje é objeto de exame são as próprias instituições — ou, de forma resumida, não o desempenho acadêmico dos candidatos, mas da estrutura que viabiliza esse desempenho. As instituições são consideradas responsáveis pela qualidade de sua estrutura.

Esta situação se aplica diretamente à Avaliação da Qualidade do Ensino, que analisa a eficiência do ensino, ou seja, os procedimentos institucionais de ensino e exames verificados em cada departamento dentro da estrutura mais geral da universidade. Esta é uma pequena parte da avaliação da pesquisa e, na verdade, as ênfases dos dois processos avaliativos são diferentes. A Avaliação do Ensino enfatiza os meios pelos

(14) Beer, G. "Can the native return?". In: *Open fields: science in cultural encounter*. Oxford: Clarendon Press, 1996.

(15) N. T.: O termo em inglês é "*audit*", que ao pé da letra seria "auditoria", mas a situação brasileira remete à questão da *avaliação*.

(16) Power, M. *The audit explosion*. Londres: Demos, 1994.

quais os alunos são ensinados e, portanto, o resultado do ensino em termos de sua organização e prática, em vez do resultado em termos de conhecimento dos alunos. Já o Exercício de Avaliação de Pesquisa, também realizado em base departamental, mede especificamente o resultado da pesquisa como um produto acadêmico. Ainda assim, aqui também os meios são levados em consideração. Supõe-se que uma boa pesquisa deva sair de uma boa "cultura de pesquisa". Se isso soa como se os candidatos ganhassem pontos por trazer suas canetas no dia do exame, ou fossem penalizados pelo calor na sala de provas, é porque remete ao fato de que, no final das contas, é a instituição como tal que está sob escrutínio. A qualidade da pesquisa torna-se equivalente à qualidade do departamento ou centro de pesquisa — 1792 novamente! Em ambas as avaliações, a instituição (seja departamento ou universidade) é avaliada para além dos desempenhos acadêmicos individuais. Especificamente, atribuem-se à instituição como um todo intenções e objetivos e analisa-se sua capacidade de alcançá-los.

As transferências entre avaliação de ensino e contabilidade empresarial podem ser levadas ao pé da letra ou tomadas como uma alegoria. Penso nelas como uma alegoria sobre a relação entre avaliação e ensino superior que pode também ser considerada num sentido ampliado. Se olharmos não apenas para as instituições de ensino superior, mas também para certas tendências no pensamento acadêmico, ou seja, o conteúdo do que é ensinado e pesquisado, pelo menos em algumas áreas encontraremos matéria fértil para a cultura da avaliação do final do século XX. A avaliação não apenas veio de fora; ela é também daqui.

Falo da avaliação da cultura de avaliação para chamar a atenção a alguns efeitos descontrolados deste processo que começou com o objetivo primordial de melhoria do ensino. Um antropólogo argumentaria que as idéias podem adquirir uma força de inércia própria. Neste caso, o aperfeiçoamento não é apenas uma velha idéia — ele implica sua própria força de expansão.

Modelos organizacionais

Além das avaliações do Conselho de Financiamento para o Ensino Superior, que promove a proposta de divisão da atividade universitária entre pesquisa e ensino simplesmente pela fórmula da divisão de financiamentos, há as atividades de outra entidade, o Conselho de Qualidade do Ensino Superior, criado pelo Comitê de Vice-Reitores e Reitores e outras entidades, que contribui para a manutenção e melhoria da qualidade nas universidades. Ele assumiu a responsabilidade de avaliação acadêmica do próprio Comitê de Reitores. (Este comitê realizou a Avaliação Acadêmica na Universidade de 1992 acima referida. Note-se que o "acadêmico" na "avaliação acadêmica" refere-se aqui às realizações da instituição enquanto

instituição.) O Conselho visa verificar se as universidades, enquanto instituições, têm meios efetivos de alcançar seus objetivos educacionais. As três formas de avaliação de qualidade devem estar sob a égide de uma entidade nacional, que estava sendo implementada, em 1997, pelo Grupo de Planejamento Conjunto para Garantir a Qualidade no Ensino Superior. A proposta é que além das atuais avaliações de ensino e pesquisa deve haver uma "revisão de amplitude institucional" a cada cinco anos.

Enquanto a Secretaria de Estado de Educação e Emprego pretende que esta integração reduza o custo dos escrutínios externos, é provável que se transfiram os custos para adiante. Os mecanismos de avaliação serão reproduzidos dentro das instituições, como se deu com tantos outros órgãos internos de controle de qualidade. Mas que tipo de mecanismo será usado e em que tipo de instituição se transformará a universidade? A Universidade de Cambridge teve uma amostra nas conclusões da Avaliação Acadêmica de 1992: "A mutabilidade das estruturas acadêmicas e do sistema de administração da Universidade é difícil de ser explicada de modo conciso em linguagem administrativa, ou por referência a um modelo organizacional claro"¹⁷. Como a resposta de Cambridge analisou de modo curto e direto, isso não prova que o sistema é insatisfatório, mas mostra qual é o problema na ótica dos avaliadores. As estruturas mutáveis não podem ser *descritas* em linguagem administrativa ou *analisadas* em termos de um modelo organizacional. Sejam quais forem os mecanismos de avaliação interna, eles estarão buscando descrições e análises, ou seja, representações de um certo tipo. E qual será o objeto de tais representações? Processos administrativos e modelos organizacionais.

Quero deixar de lado a questão administrativa. Há toda uma série de críticas surgindo de acadêmicos das áreas de administração e contabilidade — e aqui citei apenas Hoskin e Power. Essa corrente trata, entre outras coisas, da construção da avaliabilidade (como as atividades das pessoas tornam-se passíveis de ser avaliadas), levando adiante a crítica à governabilidade e à forma pela qual o Estado produz o indivíduo como um ser governável. Ao observar que são os próprios métodos de avaliação do avaliado o principal objeto de inspeção, Power afirma: "O que se verifica é se há um sistema que incorpore certos padrões, e os próprios padrões de desempenho são construídos pela necessidade de se avaliar. [...] a avaliação torna-se um retorno formal por meio do qual o sistema observa a si próprio"¹⁸. Certamente, tudo o que a nova entidade de controle de qualidade terá a fazer será garantir que seus clones, os setores de controle de qualidade reproduzidos em cada instituição, respondam de modo adequado à entidade mais geral. Ora, se a avaliação é transferida dos especialistas para a comunidade, por assim dizer, e a necessidade de tornar as práticas observáveis é transferida para o nível mais baixo, quem será o observador? Ou melhor, quem vai fazer a descrição e a análise, os modelos, a representação? Quais serão os novos etnógrafos¹⁹? O Conselho Geral da Universidade, em 1992, sabia que descrever as estruturas formais da universidade não equivale a descrever a universidade.

(17) Citado na resposta da Universidade (1993).

(18) Power, op. cit., pp. 36-37.

(19) Refiro-me aqui a comentários feitos a uma versão anterior deste artigo apresentada ao Departamento de Antropologia na Escola de Estudos Africanos e Orientais, em Londres.

Tal situação me leva aos modelos organizacionais e ao pressuposto de que o que precisa ser estruturado para que uma instituição seja reconhecida como eficiente é a natureza de sua *organização*. Em certo sentido, não há nada de excepcional, já que qualquer conjunto de práticas sociais tem uma dimensão organizacional. Mas de certo modo temos aqui mais uma superposição entre "o que é" e "o que deve ser". As atividades da universidade devem ser descritas por meio de um conjunto de elementos sociais que os avaliadores possam reconhecer — se eles não existem, então de alguma forma a universidade também não existe. O relatório da Avaliação Acadêmica de 1992 re-preende a Universidade por não declarar suas "intenções e objetivos"; por sua "concepção informal e não codificada de qualidade acadêmica"; e pelo fato de que o sistema de cursos e exames "não permite um procedimento claro e organizado de estruturação do programa"²⁰. Resumindo, os auditores não conseguiram ver como a Universidade de Cambridge funcionava.

(20) *Cambridge University Reporter*, 16/10/92.

Pode haver muitos problemas na Universidade, como em qualquer instituição, e não há motivos para sermos complacentes. Mas é a natureza prescritiva da análise que precisa ser pensada. Como etnógrafa, parece-me surpreendente que não se tenha feito uma pesquisa sobre *como* a Universidade funciona. Ou talvez nada surpreendente. O interesse dos que avaliam não é produzir um "modelo organizacional" no sentido de um modelo da organização em funcionamento, com suas particularidades, mas gerar um modelo que mostraria o quanto Cambridge é bem organizada para atingir seus objetivos. E a avaliação do "quão bem preparada" já está dada pelas medições preexistentes. Elas medem a instituição enquanto uma organização de acordo com critérios predeterminados que definem como deve ser uma organização eficiente.

Considerando a avaliação dos estudantes, se perguntarmos como realmente se examina uma instituição, teremos a resposta: pelo grau com que a instituição se adequa a certos padrões (representações) de organizações que atingem seus objetivos. Esta é só a primeira parte da resposta. Em seguida temos a segunda parte: pelo grau com que a instituição se parece com outras instituições da mesma categoria e pode, assim, ser descrita em conformidade com a categoria. Portanto, seria possível pensar que a adequação da descrição pode tornar-se uma questão a ser investigada. Não ensinamos os alunos a defender a base teórica de suas análises? O ato de pesquisar não implica o uso de procedimentos que desvendem como as coisas são? Onde está aquela autocrítica acadêmica com a qual abordamos outras questões?

Parte da resposta encontra-se na própria natureza do processo de avaliação. Ele apropriou-se antecipadamente do auto-exame. Em outras palavras, já traz para as instituições um modelo de organização em processo de auto-exame. Por este motivo, por exemplo, não podemos simplesmente perguntar aos nativos e ouvir seus relatos sobre o sistema. A avaliação chegou primeiro. Como parte do próprio processo de exame, já foi pedido que as instituições se descrevessem. E, como vimos, a descrição de si próprias como uma organização tem de se conformar aos modelos existen-

tes. Mas isso não parece muito justo. A avaliação, afinal, reconhece a especificidade de cada instituição ao perguntar suas intenções. Aqui está a oportunidade da instituição de falar em seus próprios termos. Mas nada disso acontece, porque as intenções são sobrepostas aos objetivos, ou seja, à forma de se *organizar* para alcançá-los. Isso se dá especialmente na avaliação do ensino, e não tanto da pesquisa, feita pelo Conselho de Financiamento para o Ensino Superior da Inglaterra. Como avaliar as intenções e objetivos declarados pelas instituições é um problema para as seções da Avaliação da Qualidade de Ensino.

*Os avaliadores não devem fazer um julgamento absoluto sobre a validade das intenções e objetivos em si próprios, mas, a partir de sua experiência e especialidade, fazer um julgamento relativo sobre sua validade com relação a intenções e objetivos institucionais, aos mecanismos de ingresso de alunos e às necessidades e interesses dos mantenedores*²¹.

(21) HEFCE assessor's handbook [Manual dos auditores do Conselho de Financiamento para o Ensino Superior da Inglaterra], outubro de 1993.

De modo diverso, o Exercício de Avaliação de Pesquisa de 1996 investigou os planos de pesquisa, inclusive quanto às "metas alcançadas" — uma exigência bastante razoável, sobretudo de acordo com a lógica da cultura de avaliação (como seu próprio caráter "razoável" comprova). Os elementos isolados podem ter uma racionalidade que se transforma quando são vistos em um contexto mais amplo, como qualquer aluno de relações de gênero sabe quanto ao comportamento individual de homens e mulheres e sua relação em um contexto de poder.

Para o etnógrafo, como para qualquer outro pesquisador das relações humanas, a análise só pode ser feita a partir de um modelo teórico que toma evidentes quais dados privilegia. Este processo permite interpretações conflitantes e, portanto, modelos que competem entre si. Pode até mesmo haver discordâncias quanto à validade de uma análise — na verdade, tal debate é um componente central do exercício acadêmico. Do mesmo modo, pode-se imaginar que uma instituição como a universidade não só tem metas diversas, como estas podem ser conflitantes e competir entre si. Ela pode querer fazer várias coisas ao mesmo tempo e em diferentes áreas: não apenas instruir, mas também permitir que as pessoas pensem de modo independente; não apenas fornecer a estrutura para projetos de pesquisa estabelecidos e com resultados claros, como também tolerar nichos escondidos para o dissidente inesperado ou até o gênio que pode se encaixar em qualquer parte do sistema; promover tanto a produtividade como a criatividade, sabendo que muitas vezes elas não andam juntas. Diversos arranjos sociais permitem que uma pessoa se mova em muitas direções ao longo dos anos, ou que diversas pessoas andem em diferentes direções. A contradição é o motor do intelecto. Mas transforme as intenções em objetivos, as múltiplas possibilidades em planos de ação, e a contradição

será banida. A instituição passa a ser julgada por atos que pressupõem uma unidade — é pelo grau de consenso que atingirá seus objetivos e, assim, pela eficácia com que *eliminou* de fato as contradições. O modelo propõe que "uma" organização deve ser definida por uma missão (coerente). Em outras palavras, a instituição é como um "ser" definido por buscar um só objetivo identificável. Aqui, há uma tensão sufocante nas voltas do sentido: o "ser" que é convidado a se auto-examinar já é definido como um tipo específico de entidade, entidade esta que será julgada pelo critério que se adapta a esta definição, qual seja, de que se trata de um tipo de agência que incentiva pessoas ou instituições na direção de seus objetivos explícitos.

Aperfeiçoamento e reflexividade

As instituições são analisadas como se seu comportamento fosse o de um agente que, assim como muitos alunos, está envolvido em um processo de exame que é também um "auto"-exame. E de onde vem esse conceito de "auto"?

O ser que se autogoverna foi bem descrito pelos críticos da avaliação do desempenho²². Por um lado, pressupõe-se um tipo de racionalidade que foi central ao desenvolvimento da governabilidade do século XX, ao mesmo tempo produto e produtor dos instrumentos de governo; por outro, o auto-exame tornou-se condição *sine qua non* para certos tipos de objetivos acadêmicos. Aplicado às práticas de representação, permite a reflexividade. Nos últimos vinte anos, intelectuais vinculados a diversas correntes vêm desenvolvendo a reflexividade como instrumento de descrição e análise. Reflexividade é a outra face da moeda da responsabilidade. Foi isso o que quis dizer quando afirmei que as tendências contemporâneas do conhecimento fornecem solo fértil para a cultura da avaliação. O conteúdo do conhecimento que circula em parte da academia é, portanto, relevante ao nosso tema. Refiro-me aos efeitos de certos tipos de argumentação nas humanidades e nas ciências sociais. Note-se que aqui reescrevo a mudança que Gibbons e outros documentam entre os dois modos de produção do conhecimento. Eles agrupam "responsabilidade social" e "reflexividade", e consideram reflexividade uma característica central do que denominam "Modo 2": "Operar no Modo 2 torna todos os participantes mais reflexivos"²³. Isso significa, entre outras coisas, que os indivíduos não podem funcionar de modo efetivo sem descrever seus próprios pontos de vista com relação aos outros.

A expansão global das disciplinas universitárias no último século foi alimentada, entre outras coisas, pela aplicação sistemática do axioma de que o conhecimento constitui-se pela descoberta das razões ou precondições de todos os tipos de fatos sociais e naturais. A habilidade acadêmica estava então tradicionalmente associada à explicitação do que estava implícito. Articulado como "reflexividade"²⁴, agora este mesmo processo de explicita-

(22) Hoskin, op. cit.; Rose, N. *Governing the soul. The shaping of the private self*. Londres: Routledge, 1990.

(23) Gibbons, M. e outros. *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. Londres: Sage, 1994, pp. 102-104 e 7.

(24) Beck, U. "The reinvention of politics". In: Beck, U., Giddens, A. e Lash, S. (eds.). *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Oxford: Polity, 1994, pp. 5-6 [Há edição brasileira: *Modernização reflexiva*. São Paulo: Editora da Unesp, 1997].

ção volta-se aos produtores do conhecimento: espera-se que olhem para dentro e descubram o que eles (ou sua disciplina) projetaram nos seus objetos de conhecimento. Assim, a reflexividade atinge rapidamente a antropologia social. Ao mesmo tempo instância analítica, conhecimento substantivo e método, a prática antropológica sempre consistiu na especificidade de estar em dois lugares simultaneamente — aqui e lá, analisando "nós" e os "outros" ao mesmo tempo. Ela dependia da percepção de uma divisão que se dissolvia e mudava constantemente. A antropologia social não está sozinha — na verdade, sua percepção de si própria com essa capacidade foi estimulada por outras disciplinas nas humanidades e nas artes. A avaliação, podemos dizer, chegou um pouco depois. Poderíamos chamar a avaliação de "prática reflexiva suprema".

Neste sentido, a avaliação está para as instituições assim como os protocolos de auto-exame estão para os profissionais da academia. O potencial cultural de cada um dá sustentação ao outro, e mencionei minha própria disciplina para ressaltar o fato de que o conhecimento é parte do processo de responsabilidade, e não está para além dele. Mas o que difere a avaliação deste tipo de investigação é a união entre "como é" e "como deve ser". Na avaliação, o *auto-exame* associa-se ao *auto-aperfeiçoamento*. Mostro brevemente duas facetas britânicas desta questão: a percepção dos benefícios e a percepção dos custos. Benefícios e custos provêm de e recaem sobre os indivíduos e as instituições.

Benefício: a avaliação premia o ser que se auto-examina. Pode-se observar a seguinte declaração de propostas de Glasner, diretora associada da Divisão de Avaliação de Qualidade do Conselho de Financiamento para o Ensino Superior da Inglaterra:

*O objetivo é garantir a responsabilidade pelos fundos públicos; demonstrar que o dinheiro está sendo bem gasto; dar ao "cliente" uma indicação da qualidade relativa da estrutura, fornecer a base para a aproximação entre financiamento e melhor qualidade; e possibilitar a identificação e a divulgação das melhores experiências como um meio de incentivar a qualidade*²⁵.

(25) Glasner, A. "Teaching and learning in anthropology: The HEFCE review of anthropology provision in England and Northern Ireland". *Anthropology in Action*, nº 3, 1996.

Glasner prossegue enfatizando que o que se avalia é a própria análise da instituição sobre sua atividade e se o nível de realização de seus objetivos significa que pode atingir suas intenções mais gerais. Ela referia-se ao relatório da Avaliação da Qualidade do Ensino de 1994-95 no campo da antropologia. Afirma que a avaliação "teve potencialmente o efeito positivo de tornar transparente que a antropologia cumpria várias missões, intenções e objetivos institucionais"²⁶. Isso, por sua vez, trará resultados. Mesmo que a disciplina não saiba, ela tem a capacidade de transferir suas habilidades a seus alunos. Sob este viés, segue-se que o ensino de antropologia será aperfeiçoado se conseguir desenvolver tais habilidades.

(26) Ibidem, p. 9.

Aqui, o axioma de que o ensino deve desenvolver a capacidade dos alunos retorna à educação de modo enfático. A porta-voz do Conselho explicita: as capacidades devem ser individualizadas. "A falta de clareza sobre a multiplicidade de capacidades que estão subentendidas no ensino e aprendizado da antropologia restringe a possibilidade dos graduados de identificar claramente suas chances de inserção no mercado"²⁷. Desenvolver as habilidades dos alunos e a prática correta das instituições encontra sua medida comum no mercado. A avaliação tem a mera função de capacitar — auxiliar pessoas e instituições a competir melhor.

(27) Ibidem, p. 9.

No entanto, a esta altura o leitor nem se surpreenderá com o fato de que as habilidades já foram definidas. As habilidades em questão devem corresponder a certas expectativas. Nem espanta que em certos aspectos as expectativas mimetizem as características da própria apresentação da avaliação: clareza (em vez de lógica), divisão por itens (em vez de conexões), apresentação por tópicos (em vez de parágrafos) e organização simplificada (em vez de desenvolvimento do argumento). Acima de tudo, nenhuma ambigüidade, contradição ou hesitação. Mais ainda, parece que as habilidades têm de cumprir o requisito de serem transferíveis; as aptidões não são habilidades se não forem aplicáveis fora do contexto inicial do aprendizado. Não basta que apenas possam eventualmente ser transferíveis: *devem* ter esta característica. A idéia de "habilidades transferíveis", portanto, implica um segundo processo de explicitação, ou seja, que as capacidades desenvolvidas em certo contexto possam ser usadas em outros — elas se desprendem do contexto ou tornam-se livres. Isso não significa desprenderem-se da pessoa, já que são as pessoas que se movem de um contexto para outro e levam suas capacidades consigo, mas sim do seu ambiente de aprendizado. Se as capacidades são extraíveis deste modo, então adquirem maior utilidade. (Um bom caso em que o implícito é explicitado: um componente do processo que era considerado óbvio torna-se agora foco de atenção.) A possibilidade de transferência de um ambiente de ensino para outro sugere condições de aprendizado genéricas e não específicas (ambientes de ensino tornam-se substituíveis entre si) e assim fornece a base para o desmonte disciplinar das matérias universitárias. (A Nova Zelândia está estabelecendo um sistema de créditos em que estudantes universitários podem desenvolver suas capacidades em vários ambientes, ficando assim isentos de um treinamento disciplinar substantivo.)

Entretanto, a porta-voz do Conselho não estava apenas enfatizando as capacidades — seria igualmente importante o reconhecimento delas. O que *realmente* precisa ser desprendido é a própria reflexividade!

Se a natureza contextual do desenvolvimento de uma gama de capacidades transferíveis e com espaço no mercado é muito importante, assim como incrementar seu desenvolvimento efetivo, é também um ponto fraco, a não ser que o desenvolvimento destas capacidades seja articulado e compreendido por aqueles que estão no processo, e que

*isso se dê de modo a possibilitar que o graduado as articule e utilize com eficiência na sua futura carreira*²⁸.

(28) Ibidem, pp. 8-9.

O ser que se auto-examina é assim premiado pela descoberta de seus pontos fortes.

Decerto que a instituição deve auxiliar neste auto-exame. ("O processo de avaliação é um processo de revisão em colaboração, baseado no auto-exame crítico da instituição"²⁹). Quando a fundadora de Girton College, Emily Davies, referia-se ao benefício moral que a educação secundária das moças traria, ela pensava no indivíduo como um ser capaz de se aperfeiçoar. Da mesma forma que medições como os exames eram consideradas instrumentos para tornar visíveis os resultados, também as instituições como a própria faculdade eram instrumentos em todo o processo educativo. Elas eram os meios para o aperfeiçoamento individual de seus membros. Se as mulheres deviam ser tratadas da mesma forma que os homens, a faculdade para elas seria constituída como as faculdades freqüentadas por homens, uma solução institucional à questão do ensino superior para mulheres usada nas novas instituições de todo tipo. Desta forma, a própria possibilidade do ensino superior mostrou a necessidade do ensino de segundo grau formal, e nas décadas de 1870 e 1880 estabeleceu-se uma rede de escolas secundárias para meninas. As instituições geram alguns efeitos descontrolados. Tanto por meio da multiplicação de organizações como por meio de reproduções internas, cada organização contém organizações menores: comitês, subcomitês (não seria uma organização se não fosse composta destes subelementos). Assim, as instituições podem ser mensuradas pelas instituições que as compõem: as universidades, pela eficiência de cada setor contábil (disciplinas ou departamentos) separadamente.

(29) Ibidem p. 7.

Alguns tipos de instituição terão melhores resultados do que outros. Emily Davies opôs-se à criação de uma universidade separada para mulheres precisamente porque tinha suas concepções sobre o que funcionaria melhor como uma instituição. Hoje, aqueles que realizam as avaliações também almejam o melhor ambiente para o auto-aperfeiçoamento. Eles podem apresentar suas práticas como capazes de estimular o esclarecimento do que antes estava implícito, ou como sistemas administrativos que acabam com as estruturas autoritárias impostas do alto (de fora) em troca de uma motivação interna que venha de baixo³⁰. Por isso Power critica a profissionalização de funções que levam a uma avaliação sobrecarregada administrativamente às custas da autonomia individual³¹. Tal perspectiva está de acordo com as recomendações do educador Cox de que o ensino de adultos deve favorecer uma mudança da situação de "dependência" para a de "autodirecionamento", de forma que a motivação para aprender venha, não de "pressões externas", mas daquelas "internas, intrínsecas"³².

(30) Shore, C. e Wright, S. "Introduction". *Anthropology of policy: Critical perspectives on governance and power*. Londres: Routledge, 1997.

(31) Power, op. cit.

(32) Cox, R. "Teaching, learning and assessment in higher education". *Anthropology in Action*, nº 3, 1996.

Como auxiliar neste autodirecionamento? Novamente, o método está em parte definido de antemão. E aqui passamos aos custos. Entretanto, eles não se parecem com custos, pois soam mais como capacitação.

De volta à porta-voz da Avaliação do Ensino:

*O relatório geral [sobre a Antropologia] enfatiza algumas áreas que merecem mais atenção por parte das instituições e dos antropólogos. Enquanto a estrutura de tecnologia de informação está, no geral, adequada às suas necessidades atuais, há uma variação significativa no uso feito pela tecnologia e uma falta de ênfase no desenvolvimento de habilidades em tecnologia de informação*³³.

(33) Glasner, op. cit., p. 8.

A tecnologia de informação é apresentada como se fosse um auxiliar indispensável no progresso educativo. E quero dizer "indispensável" mesmo: há uma política (governamental) por trás disso no setor educativo. Nesta questão, a avaliação torna-se exortação. Revisões institucionais promovem deliberadamente o uso de tecnologia "de escritório" ao mesmo tempo que ainda conseguem sugerir que o próprio conhecimento está em jogo; tudo está contido no termo "tecnologia de informação". Desse modo, usar tecnologia de informação no ensino tornou-se um dos *critérios* de resultados positivos nos procedimentos de avaliação do ensino. O que se reproduz aqui não são apenas as máquinas, mas a possibilidade de aperfeiçoamento por intermédio destes meios. Se tecnologia de informação significa melhor acabamento na apresentação de palestras e aprendizado independente, quem poderia ser contra? Ela é considerada como se possibilitasse maior autonomia ao professor e ao aluno e permitisse o "contato" professor-aluno em novas circunstâncias (por exemplo, ensino à distância). Ao mesmo tempo, o ponto de vista é hegemônico, porque a tecnologia carrega em si todos os signos culturais de inovação e vanguarda. Melhorias úteis constituem assim "prova" do aperfeiçoamento.

Por que falo em "tecnologia de escritório"? A avaliação tem seu próprio aparato material. A avaliação, em sua forma expandida de monitoria burocrática, não poderia existir sem o desenvolvimento da tecnologia de escritório dos últimos vinte anos (entre outros artefatos "aplicados" menos visíveis, as práticas estéticas de produção de documentos analisadas por Riles em outro contexto³⁴), e incluo aqui o processador de texto, fax, máquina de xerox e correio eletrônico. Estes introduziram convenções onipresentes de estilo e rapidez. Novos padrões de apresentação pressupõem uma versão facilmente reproduzível, disseminação de papel, mais rapidez de resposta. Mais uma vez, os instrumentos de aperfeiçoamento (que permitem, por exemplo, mais rapidez de resposta) mimetizam a avaliação do desempenho (a resposta rápida prova que o sistema é eficiente). Paralelamente, podemos ver como a tecnologia vem acompanhada de um epíteto muito simpático: ela é capacitadora, porque simultaneamente auxilia o funcionamento eficiente da organização e — se o governo fizer sua parte — as próprias práticas educacionais. Uma prótese, uma extensão do indivíduo, a tecnologia de informação é facilitadora principal-

(34) Riles, A. *The actions of fact*. Cambridge: tese de doutoramento, Trinity College, 1996.

mente por fornecer às pessoas a capacidade de encontrar informação. Por sua vez mimetizando a educação, a tecnologia e o sistema de avaliação são igualmente instrumentos que auxiliam no fornecimento de informações e no desenvolvimento das capacidades.

O custo é paralisante. Um produto da tecnologia de informação é a informação, e ela nos trouxe uma nova doença. Não apenas uma sobrecarga em geral, mas particularmente uma sobrecarga de informação. (Os sintomas físicos são aparentemente os mesmos da "síndrome de fadiga"³⁵.) Nós conhecemos as causas: o acesso é muito fácil. Conhecemos os sintomas: ansiedade quanto a perceber o momento de parar. O fluxo de tecnologia de informação, que leva a exigências cada vez maiores com o pressuposto de que qualquer um pode produzir informação a qualquer momento e sem aviso prévio, corre paralelamente àquelas expectativas gerenciais que supõem mais profissionalismo no funcionamento da atividade acadêmica. Trata-se da necessidade desenfreada de aperfeiçoamento.

O custo? A sobrecarga é mais do que uma questão de demandas concorrentes no tempo. No ensino superior, torna-se um ataque àquelas atividades que demandam reflexão (maturação, certo lapso de tempo para crescimento). A prova de desempenho e produtividade exige uma produção que seja mensurável e, portanto, se torne visível. Esta perspectiva subverte o papel central que o tempo sem resultados visíveis tem para o ensino e a pesquisa. No ensino, é preciso um lapso de tempo — o processo não é de consumo, mas de absorção e reformulação. Na pesquisa, a pressa deve ser deixada de lado em nome das atividades inúteis que precedem as descobertas originais³⁶. Ambos exigem períodos não produtivos. Mas quase não há linguagem na cultura de avaliação para discutir a produtividade do tempo não produtivo. Ao contrário, o próprio conceito de sobrecarga sugere uma inadequação administrativa por parte do profissional da academia — ele não saberia imprimir o ritmo correto. É preciso fazer tempo. O resultado é um sentido vago, persistente e arrasador de fracasso. Tudo isso somado à superposição entre administração e desempenho acadêmico³⁷.

Apresento dois breves indicadores. Primeiro, a exigência de se monitorar o desempenho (o resultado, a apresentação final) torna-se um componente das próprias atividades deste desempenho acadêmico. A avaliação de uma organização tem a intenção de testar se ela funciona com eficiência. A avaliação pretende ver a organização "em funcionamento" para poder fazer um relatório sobre o funcionamento da organização. Em segundo lugar, fazer com que as instituições descrevam a si próprias é uma forma central do sistema de avaliação de reduzir a complexidade. Esta é também uma exigência performativa. Já que a avaliação dará sentido de organização a uma instituição, exige que esta "atue" como uma organização por meio da própria autodescrição coerente. Dessa maneira, a avaliação promove um tipo específico de relato sobre a organização. Não quer apenas saber como a instituição se estrutura, mas suas linhas de comunicação e fluxos de dados, e, portanto, como funciona enquanto um organismo, como

(35) *The Guardian*, 05/11/96.

(36) Gillian Gillison, da Universidade de Toronto, insistiu comigo neste ponto.

(37) Munro, R, "The cultural performance of control". Universidade de Keele, s/d (mimeo).

se estivesse em constante estado de atividade, como se cada componente da organização estivesse num estado perpétuo de consciência, vivacidade e clareza. Mas esta representação pronta de antemão é uma má etnografia. Uma instituição, sozinha, provavelmente oscila entre atividade e imobilidade (se imaginarmos um ciclo diário), entre o que é mais e menos facilmente assimilável (na informação que circula), ou entre elementos explícitos e implícitos (os valores e regras que regem seu funcionamento), assim como entre os usos que demandam conhecimentos claro e tácito. Em outras palavras, a atividade é normalmente intermitente.

A hiperatividade da avaliação gera uma descrição do mundo como hiperativo. A hiperatividade era de fato algo que preocupava os críticos de Emily Davies quanto aos planos de que as mulheres deviam se submeter aos exames públicos. Temia-se que elas ficassem com febre. No final, as moças não tiveram esse problema, nem como candidatas aos exames da escola secundária e nem mais tarde na universidade. No entanto, "febre" não é uma má descrição dos excessos da avaliação. Não foram as meninas que ficaram com febre, mas o sistema!

Três comentários

A avaliação não é uma atividade estranha ao ensino superior; ao contrário, encaixa-se bem nele. Afinal de contas, ela é a organização de um conjunto de procedimentos para examinar as instituições enquanto organizações. Se fosse só isso, o antropólogo poderia até considerá-la um experimento social interessante — um tipo de reapropriação cultural, uma abordagem semelhante a um teste de laboratório de uma *performance* social. O problema encontra-se no próprio valor que gostaríamos de endossar: a noção de aperfeiçoamento. Houve uma compressão entre instrumentos e metas que tem sua *raison d'être* (se acreditarmos em Hoskin) no novo regime de responsabilidade e, concomitantemente, na avaliação da cultura de avaliação. A avaliação é deliberadamente construída a partir da superposição entre medições e metas e a cultura de avaliação incrementa o processo. Os britânicos já estão familiarizados com isso nos exames universitários. Torna-se cada vez mais difícil ganhar créditos por um desempenho acadêmico que se encontra, em termos numéricos, na média. As medições e as metas elevam-se de forma conjunta. E a deterioração é endêmica num dos pressupostos que se seguem ao Exercício de Avaliação de Pesquisa (que tem menos de dez anos): a idéia de que o objetivo é estimular as instituições a *melhorar sua classificação*.

Como combater a febre de aperfeiçoamento? Contando todos os ganhos que a avaliação trouxe para a prática pública, o que fazemos com o excesso? O que fazer com a abundância que ameaça nos asfixiar quando é uma abundância de oxigênio? É possível ter sangue demais nas veias? Gostaria de repetir que estamos testemunhando um efeito que nós mesmos

(profissionais do ensino superior) ajudamos a produzir. Os avaliadores não são alienígenas: são uma nova versão de nós mesmos. A questão se encontra no compromisso com os próprios valores de excelência acadêmica que avaliadores e professores universitários compartilham.

Como professora do ensino superior, finalizo com três comentários.

Uma questão. Como conter a torrente de informação; como criar condições para que o conhecimento tácito e implícito seja preservado; como evitar que a pesquisa bibliográfica auxiliada pelo computador torne-se por si só um paradigma de pesquisa?

Um problema. Ao tornar a transferência de habilidades um objetivo, não se pode reproduzir o que as torna efetivas, ou seja, seu enraizamento. Talvez pudéssemos argumentar de modo ecológico: é preciso que a habilidade seja exatamente a de se enraizar em diversos contextos, mas isso só se aprende em um contexto de cada vez. Considere-se o trabalho de campo antropológico: se alguém está inserido num campo A, é mais provável que seja capaz de se inserir também num campo B. Mas se no campo A o pesquisador fica o tempo todo tentando imaginar como fazer a pesquisa no campo B, C ou D, nunca vai conseguir aprender. Tem-se aqui uma lição para as disciplinas.

Uma observação. De alguma forma temos de produzir um conhecimento enraizado, ou seja, *insights* que serão depois desenvolvidos, quando no contexto certo, mas não antes disso. Não podemos bloquear ou atrapalhar (por oposição a reproduzir, imitar, estudar ou dar atenção para) a capacidade do organismo de usar tempo para absorver informação. Talvez devêssemos procurar um conhecimento que se dê ao longo do tempo ou uma compreensão de reação lenta. (É disso que se trata quando se trabalha com questões substantivas ou teóricas: o ritmo e o tempo apropriados para ler uma etnografia de 350 páginas, por exemplo.) Não se pode ter tudo ao mesmo tempo.

Recebido para publicação em
23 de fevereiro de 1999.

Marilyn Strathern é professora
do Departamento de Antropologia
Social da Universidade de
Cambridge, Reino Unido.

Novos Estudos
CEBRAP
N.º 53, março 1999
pp. 15-31

A REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS (RBCS)

existe desde 1986 e já se consolidou como o periódico mais importante na área de ciências sociais *stricto sensu*.

Assinar a RBCS é estar em contato com os temas atuais e as pesquisas recentes realizadas na Antropologia, na Ciência Política e na Sociologia por pesquisadores do país e bons autores estrangeiros. É um espaço de encontro das inovações na reflexão e no discurso das ciências sociais em que a herança dos clássicos da teoria social é desafiada pelos problemas postos à pesquisa contemporânea.

A REVISTA BRASILEIRA DE INFORMAÇÃO BIBLIO- GRÁFICA EM CIÊNCIAS SO- CIAIS (BIB)

é uma publicação semestral que já conta com 44 números que oferecem balanços criteriosos, elaborados pelos mais eminentes cientistas sociais, da bibliografia corrente sobre Antropologia, Ciência Política e Sociologia. Resumos das teses defendidas, perfis de programas de pós-graduação e centros de pesquisa apresentados a cada edição transformam a BIB em ponto de partida para a investigação e para o conhecimento das instituições voltadas para as ciências sociais.

Assinatura anual da RBCS (3 edições)

Nacional: R\$ 30

Internacional: US\$ 60

Assinatura anual do BIB (2 edições)

Nacional: R\$ 20

Internacional: US\$ 50

Assinatura anual conjunta (RBCS e BIB)

Nacional: R\$ 40

Internacional: US\$ 90

Envie cheque nominal à ANPOCS:

Av. Prof. Luciano Gualberto, 315 - Sala 116 - USP - 05508-900 - São Paulo - SP

Tel. (011) 818-4664 Fax: (011) 818-5043

Nome: _____

Endereço: _____

Cidade: _____ UF: _____ Cep: _____

Data: _____ Tel.: _____