

# CONSTRUINDO UM PROCESSO AVALIATIVO CRÍTICO E EMANCIPATÓRIO: RESULTADOS PARCIAIS DE UMA PESQUISA AVALIATIVA\*

MARIA HELENA CÓRDOVA KLEIN\*\*  
TEREZA HOFFMEISTER LOVATEL\*\*  
MARILÚ FONTOURA DE MEDEIROS\*\*\*

## 1. O que é o Curso de Formação de Especialistas em Educação

Após um longo período de discussão, de recuos e avanços, surgiu e tomou forma o Curso de Especialistas em Educação, oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Planejado ao longo de 1986/87 e aprovado em 1988, foi implantado em 1989, com as características de um curso de pós-graduação "latu sensu".

Este curso foi organizado em quatro semestres e tem sua proposta mediada por um currículo de atividades e disciplinas que privilegiam as situações problemáticas da educação brasileira. Relaciona estas situações a um projeto para a cidadania, desenvolvendo-o através de uma discussão histórico-dialética

\* Apresentado como comunicação durante o VI ENDIPE, desenvolvido em Porto Alegre, dezembro de 1991. Resultados parciais da pesquisa, a serem incluídos no relatório final, FACED, UFRGS.

\*\* DEE/FACED/Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

\*\*\* PPGEDU/FACED/Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

dos problemas e contextos educacionais em questão e oportuniza a construção e reconstrução de conhecimentos que contribuam para a concreticidade da relação teoria e prática na sua dimensão transformadora. Nesse sentido há, na proposta do curso, um compromisso com uma mudança social em direção a uma realidade mais igualitária e humana, atendendo aos anseios e necessidades da coletividade.

O curso trouxe para o meio acadêmico uma proposta político-pedagógica redimensionada para a formação do especialista em educação. Como resultado de discussões e reflexões, instaladas na instituição, representava.

"o comprometimento com a situação concreta e histórica do povo brasileiro, num processo de construção da democracia, entendida como poder do povo, na direção ou na luta pela direção de seus próprios caminhos; com a construção de um saber individual e coletivo que se relaciona com os modos de existência e transformação da sociedade, necessários à emancipação da maioria da população brasileira; e como ensino crítico, mediatizado pelo mundo, calcado na análise de problemas reais, concretos e históricos. Visa como ponto fundamental na preparação do educador a compreensão das relações que se estabelecem entre as esferas do político, do social, do econômico, do educacional, do cultural e do científico, como determinantes das condições micro e macro educacionais".\*

Foi sobre esta proposta e sua prática que nos debruçamos, com vistas à construção de um projeto de pesquisa avaliativo.

## 2. Justificativa da avaliação

A avaliação do Curso de Formação de Especialistas, em todos os seus momentos, buscou oportunizar uma reflexão e uma análise a respeito do especialista como profissional, engajado na luta para a solução de problemas da realidade educacional e, para oportunizar questionamentos e definição de seus horizontes teóricos, proporcionando, por sua vez, a possibilidade de correção de problemas curriculares do curso em questão.

Foi com a intenção de aproximar melhor a formação do educador à proposta político-pedagógica da Faculdade de Educação desta Universidade e, também à proposta que o grupo de avaliadores vinha sentindo como a mais

---

\* Projeto do Curso de Especialização para Habilitação de Especialistas de Educação em Administração da Educação, Supervisão Educacional, Orientação Educacional e Inspeção Educacional, FACED, UFRGS, Porto Alegre, 1988

apropriada ao entendimento da realidade atual, que o trabalho foi ganhando dimensão teórico-prática.

Assim, ao pensarmos o especialista e o curso, contextualizado no Brasil de hoje, buscamos dar corpo a uma proposta de avaliação que mantivesse um compromisso com a emancipação, a autonomia e a crítica.

### **3. Objetivos**

Frente a este delineamento, pareceu-nos indispensável um estudo sistemático, com vistas a

1. Avaliar nos principais momentos da implantação do Curso a sua práxis pedagógica, na intenção de melhor aproximar a formação do educador especialista à proposta político-pedagógica da FAGED;

2. Verificar se a formação do educador, tal como proposta no curso, é capaz de redefinir a prática pedagógica do especialista;

3. Analisar o quanto a viabilização do projeto educacional do curso foi capaz de influenciar a práxis do mesmo, trazendo resultados significativos na formação do educador especialista, bem como na própria práxis institucional;

4. Oferecer opções de melhorias concretas e viáveis para os próximos cursos, resultantes de evidências constatadas pelo grupo como um todo;

5. Apontar caminhos e rumos na formação do educador especialista, no sentido do esclarecimento e da emancipação.

### **4. Método**

#### **4.1 Suporte teórico da ação avaliativa**

A literatura tradicional na área de avaliação educacional oferece vários modelos que ajudam a planejar um estudo avaliatório, com seqüência e metodologias próprias, para julgarem o mérito de iniciativas educacionais. Em todos, no entanto, o fenômeno sob estudo é visto como objeto a ser conhecido pelo avaliador de forma determinística, não dialética, e a dinâmica do real é submetida a um esquema de simplificação. Seja em modelos que enfatizem, em suas análises, dados quantitativos - do qual o modelo de Stufflebeam (1976) é um representante - seja em modelos que dão ênfase a procedimentos descritivos para análises qualitativas - como os de Stake (1976) e o de Parlett e Hamilton (1972) - nenhum privilegia o "entendimento intersubjetivo entre sujeitos capazes de falar e agir" (Siebencichler, 1989, p. 175). Este entendimento pressupõe a troca dialética, através de um discurso argumentativo, sem o qual não há emancipação humana.

Queríamos seguir um caminho que não privilegiasse dimensões associadas ao controle sistêmico de planejamento de currículos e a abordagem avaliativa descrita em Saul (1988) coincidia, em princípio, com as nossas pretensões. A estrutura de seu estudo se apóia nas vertentes "teóricas metodológicas da avaliação democrática, da crítica institucional com criação coletiva e da pesquisa participante" (Saul, 1988, p. 53).

Entendíamos, também, que a forma tradicional de execução de avaliações educacionais aciona uma racionalidade centrada num sujeito que "encontra suas medidas em critérios de verdade do conhecimento de objetos e do sucesso no domínio sobre objetos e coisas" (Siebeneichler, 1989, p. 176). Neste caso, a relação entre sujeitos fica limitada por uma racionalidade que desloca para o lado irracional tudo que não seja fundamentado na objetividade dos fatos. Em nome de uma razão assim definida, se criam normas e regras que, pouco ou nada, têm a ver com a sociedade real e a dinâmica de seu dia-a-dia (Habermas, 1987, a)

Um conceito de racionalidade que privilegia, além do aspecto objetivo, os aspectos subjetivo e normativo da razão humana vinha ao encontro do que pretendíamos vivenciar no processo avaliativo. A definição de racionalidade comunicativa de Habermas (1989, a) nos oferecia esta possibilidade: serão racionais não só as proposições que correspondam à verdade objetiva dos fatos, mas as que sejam construídas por sujeitos que interajam nos mundos objetivos dos fatos, subjetivo das vivências e normativo das leis. Emerge aqui uma possibilidade de verdade, fundada em níveis de consciência do grupo, desde que correspondam às dimensões de falibilidade da verdade, da verdade proposicional, da justeza normativa, da veracidade subjetiva e da coerência estética. (Habermas, 1990, b). Somente uma razão humana assim vivida proporciona as bases e vivências do esclarecimento humano.

Convém acrescentar que o esclarecimento não se apresenta (...) apenas como uma ilustração intelectual que ensina terem os homens naturalmente o mesmo direito; a mesma obrigação de fazer uso de sua razão individual sem limites e de chegar a uma decisão ética inteiramente livre, mas também como um movimento histórico, um processo de emancipação que tem por alvo modificar a estrutura da consciência e das instituições econômicas, jurídicas, da arte, da religião, dos costumes (...). O esclarecimento não constitui para eles (Kant, Hegel e Marx) uma construção *a priori*, mas um trabalho crítico da razão, que passa a analisar tanto o estado de dominação, como o de liberdade conquistada pelo homem num determinado momento de sua história, como ainda o dos objetivos a serem atingidos no futuro (Siebeneichler, 1989, p. 12, apud Medeiros, 1990, p. 3).

O conhecimento racional, obtido através de uma racionalidade assim definida encontra e fundamenta seus critérios de verdade em regras que justificam consensos no movimento de intersubjetividades. É na teia da linguagem, atra-

vés da competência comunicativa dos homens, que se criam razões intersubjetivas, ou comunicativas, que emancipam e libertam quem as cria. (Rouanet, 1989)

O significado de emancipação e consenso nos oferecia a possibilidade de uma revisão do discurso de entendimento que, em Saul, é somente vislumbrado e, que, em Habermas, é efetivado pela inserção de todos agentes da fala e ação num processo aberto à discussão e à reflexão crítica, vivida de modo a dar aos participantes do processo a força esclarecedora e emancipatória para desvelar o que é determinado ideologicamente. Ficou claro para nós que a reflexão crítica só é emancipatória quando feita através de uma fala dirigida ao entendimento.

A distinção entre crítica dogmática - que oprime a quem é criticado - e crítica dialética - que liberta quem critica e quem é criticado - pareceu-nos fundamental para a compreensão de uma participação verdadeiramente libertadora. É na trilha desta última que existe e se constrói a emancipação.

Enquanto a crítica dogmática procura impor ao que é criticado a própria visão, "sempre exterior ao objeto criticado" (Siebeneichler, 1989, p. 27), a crítica dialética.

"debruça-se sobre o que vai ser criticado e recebe do objeto, no momento da crítica, impulsos de pensamento que nascem precisamente de suas brechas e contradições. Aos olhos da crítica dialética, as contradições não constituem indícios de fraqueza de pensamento do autor tratado, mas indicadores de que um determinado problema ainda não foi resolvido definitivamente ou que está encoberto." (Siebeneichler, 1989, p. 27).

É uma crítica que, longe de oprimir o que é criticado, consiste numa ajuda para construir modelos e explicações para facilitar completamentos de realidade através de um movimento dialógico. A crítica dialética pressupõe o exercício de uma racionalidade que busca, num movimento de ação/reflexão/ação as verdades de proposições, de correção de normas e de autenticidade subjetiva.

E, neste sentido, temos presente que "usar" um tipo ou outro de racionalidade nas ações humanas não é indiferente para o benefício social. Assim, a racionalidade orientadora das propostas metodológicas e que acompanhou a pesquisa até seu final definiu-se numa abordagem habermasiana. (Habermas, 1982)

Esta abordagem pressupõem uma ação comunicativa que contempla à emancipação e à formação de um sujeito autônomo (Freitag, 1991; Habermas, 1990, a)

O conhecimento e reconhecimento de como acontece a ação comunicativa no mundo cotidiano contrapõe-se a dois outros tipos de ação: a instrumental e a estratégia. A primeira está presente quando se consideram a observância de regras e se avaliam graus de sucesso, com a finalidade de ganhos individuais. A competência se esgota no ajustamento de meios a fins e corre-se o risco de se-

rem calculados de forma egocêntrica os resultados do esforços (Habermas, 1987, b).

"O agir instrumental orienta-se por regras técnicas decorrentes de um saber empírico. Em todo o caso, elas implicam prognoses condicionadas sobre acontecimentos físicos ou sociais observáveis; estas regras podem ser comprovadas como corretas ou falsas. A atitude da escola racional orienta-se por estratégias que se desenvolvem a partir de um saber analítico. Elas implicam deduções a partir de regras de preferência (sistemas de valores) e de máximas gerais, estas proposições podem ser deduzidas de modo correto ou falso". (Siebeneichler, 1989, p. 73)

A segunda - ação estratégica - envolve, além da escolha "racional" das regras, a avaliação do grau de influência sobre as decisões de um oponente racional. Abre espaço para as gratificações, ameaças, persuasão, sugestão ou engano. Um acordo com essa origem não tem valor intersubjetivo.

O agir comunicativo, por seu turno, se constitui em

"uma interação mediada simbolicamente, orientada através de normas que valem obrigatoriamente, que definem expectativas recíprocas de comportamento e que têm de ser compreendidas e aceitas por pelo menos dois sujeitos. As normas sociais são reforçadas através de sanções. O seu sentido se objetiviza num contexto comunicacional propiciado pela linguagem comum, ordinária. Enquanto que a validade de estratégias e regras técnicas depende da validade de enunciados analiticamente corretos e empiricamente verdadeiros, a validade de normas sociais fundamenta-se exclusivamente na intersubjetividade do entendimento que se estabelece acerca de intenções, sendo assegurada apenas pelo reconhecimento geral de determinadas obrigações. Em ambos os casos, a desobediência às normas tem conseqüências distintas: um comportamento incompetente, que vai contra regras técnicas comprovadas ou contra estratégias corretas, é sancionado imediatamente através do insucesso. O "castigo" está como que embutido no fracasso diante da realidade. (Siebeneichler, 1989, p. 74)

E, como já afirmou Habermas (1990, a, p. 72)

"Uma vez que o agir comunicativo depende do uso da linguagem dirigida ao entendimento, ele deve preencher condições rigorosas. Os atores participantes tentam definir **cooperativamente** (grifo do autor) os seus planos de ação, levando em conta uns aos outros, no horizonte de um **mundo da vida compartilhado** e na base de **interpretações** comuns da situação. Além disso, eles estão dispostos a atingir esses objetivos mediatos da definição da situação e da escolha dos fins assumindo o papel de falantes e ouvintes, que falam e ouvem **através de processos de entendimento** (grifo do autor). O entendimento através da linguagem funciona da seguinte maneira: os participantes da interação unem-se através da validade

pretendida de suas ações de fala ou tomam em consideração os dissensos constatados. Através das ações de fala são levantadas pretensões de validade criticáveis, as quais apontam para um reconhecimento intersubjetivo. A oferta contida num ato de fala adquire força obrigatória quando o falante garante, através de sua **pretensão de validade**, que está em condições de resgatar essa pretensão, caso seja exigindo, empregando o tipo correto de argumentos. O agir comunicativo distingue-se, pois, do estratégico, uma vez que a coordenação bem sucedida da ação não esta apoiada na racionalidade teleológica dos planos individuais de ação, mas na força racionalmente motivadora de atos de entendimento, portanto, numa racionalidade que se manifesta nas condições requeridas para um acordo obtido comunicativamente".

## 4.2 Descrição do método

Vimos a possibilidade de o agir comunicativo ser vivido como um processo avaliativo, por sua característica crítica e transformadora: a crítica (dialética), ao supor transformação gradativa dos sujeitos e do objeto criticado, traz embutida, pela sua própria característica, a melhoria e a transformação do cotidiano.

Acreditamos, como Habermas, que

"existe dignidade epistemológica na ação ou práxis da comunicação trivial, comunicativa, ordinária, do dia-a-dia, nos atos normais de fala" (Siebeneichler, 1989, p. 149)

e que a medida em que um processo comunicativo for se desenvolvendo, os sujeitos exercerão seus direitos de exporem suas opiniões como pessoas, justificarem normas que acreditam serem válidas e trazerem conhecimentos objetivos que, num movimento de transformação, podem ir mudando a feição do curso, gradativamente, nos aspectos que não atendam ao seu caráter emancipador e autônomo.

Paradoxalmente, foi na articulação da simplicidade com a complexidade que se constituiu o método de nosso trabalho. Buscamos agir comunicativamente, no sentido apontado, em todas as situações em que lidamos com as verdades proposicionais, validades normativas e veracidades subjetivas pertencentes ao mundo do curso. Neste mundo, as normas da moldura institucional seriam expostas, pela força assertiva do diálogo, às pretensões de validade num caminho para aperfeiçoar o curso no que ele se propõe: formar especialistas em educação que vivam o processo de maioridade da razão humana.

Nossa intenção ao reunir alunos, professores e coordenação como sujeitos falantes, com direito a serem ouvidos e a influenciarem o processo de mudança, foi a de oportunizar a vivência da ação comunicativa. No entanto, mes-

mo sem grupos formados para discussões, todo esforço da equipe e da coordenação executiva foi a de viver, com cada sujeito, um entendimento a partir de atos de fala.

Apoiava nossa convicção a idéia de que sempre "um sujeito realiza um ato de fala e outro sujeito toma posição com relação a este ato, ambos entram numa relação interpessoal, numa comunidade comunicativa (Siebeneichler, 1989, 62), o que nos propiciou a base da adoção de atos de fala como categoria de análise das ações que se pretendiam intersubjetivas. (Habermas, 1989, b).

Assim, agir comunicativamente, ou entender o mundo através de uma racionalidade comunicativa é viver atos de fala através de um sistema de perspectivas reciprocamente entrecruzadas de falantes e ouvintes. Nesse sentido, nosso maior esforço consistiu na consciência de estarmos, ou não, agindo comunicativamente durante o processo avaliativo, pois é grande a tendência de agir instrumentalmente ou mesmo estrategicamente. Entretanto, buscamos, sempre, detectar em nós mesmos, e nos outros, qualquer movimento que desviasse a dinâmica do agir comunicativo. Empreendemos um real esforço na pesquisa para que todos os sujeitos pudessem atuar como sujeitos, sem se constituírem em exclusivos seguidores de regras e do sucesso ou, mesmo do exercício, de um poder discriminatório e alienante, envolvendo tanto professores quanto alunos e a própria comissão coordenadora do curso.

A proposta pedagógica do curso, nesta perspectiva, foi vista na sua parcialidade/totalidade e temas polêmicos foram analisados e avaliados sob óticas diferenciadas, num espaço de não coerção e não violência, ou de enfrentamento, via diálogo e desvelamento da coerção e violência, ou de enfrentamento, via diálogo e desvelamento da coerção e violência presentes. Somente num clima desses puderam ser compartilhadas as expressões racionais de sujeitos que convivem, dialeticamente, inter e intra as três esferas do mundo da vida, entendidas como dimensões da razão humana: a do conhecimento objetivo, a da subjetividade e a das normas sociais. O processo avaliativo foi acontecendo durante discursos argumentativos, nos quais o mundo do curso era problematizado e refletido e onde eram colocadas em discussão as pretensões de validade erguidas nas três dimensões da razão humana.\*

O envolvimento entre os sujeitos para a participação dialógica aconteceu em intensidades diferentes desde o início ao fim do curso. Nos primeiros semestres, por exemplo, a avaliação iniciou de uma forma usual, através de encontros informais com alunos e professores e comissão coordenadora, e a predisposição para o agir comunicativo se fez sentir, embora ainda pouco delineado, nas atitudes da comissão coordenadora. Durante este tempo, foram escutados alunos e professores em encontros e entrevistas, formais e informais, e lidos

\* As três dimensões defendidas por Habermas só podem ser analisadas em seu todo, sendo a separação um artifício empregado para análise.

registros escritos de depoimentos e de respostas a questionários. Ao longo desse período, mantivemos atenção seletiva a novos elementos que emergiam durante os encontros, tornando possível uma "interpretação de contexto" (Ludke, 1986). Procuramos observar a realidade de forma abrangente, captando multiplicidades e complexidades, contemplando uma variedade de fontes de informação, de momentos e de informantes. Essas atividades de busca de informações foram permeadas por um constante movimento de busca de entendimento e de valoração do que estava sendo observado. Assim, esse primeiro momento contribuiu para dar a direção da avaliação, definindo linhas básicas, a partir das quais concentramos as buscas de alternativas para transformações.

Nesta fase foram analisadas atas e registros de reuniões, respostas a questionários, depoimentos e manifestações registrados em atas e em relatórios de seminários. Os materiais elaborados durante esta fase atuaram como substrato para o processo de pesquisa em que estão registrados em gráficos que caracterizam o corpo discente, questionários em versões preliminares e final, além de registros de entrevista informais, acontecidas quando de encontros entre coordenação executiva e alunos.

Os aspectos que pareciam ser focos das áreas de conflito da práxis pedagógica, associados às indagações sobre a contribuição e participação da Faculdade de Educação no ensino brasileiro ao formar esses profissionais, bem como sobre as características do profissional que se está formando nos quatro semestres de curso deram origem às seguintes questões:

1. Como a instituição nos ajuda na execução do projeto criado para formar o especialista numa visão crítico-transformadora?
2. Como está sendo vivenciada, neste curso, a associação teoria-prática e sua concretude na prática pedagógica?
3. Como a avaliação do rendimento tem contribuído para o crescimento rumo à dimensão crítico-emancipatória da formação do especialista em educação?
4. Que modificações estão acontecendo no sistema de ensino como parte do trabalho do estagiário?

Essas indagações foram usadas em seminários e encontros como temas em torno dos quais foram problematizados aspectos do cotidiano a eles associados.

Como base nessas questões geradoras, o grupo se propôs a abrir espaço para que o processo fosse desvelado podendo, "a priori", contemplar duas direções: respeitar o ambiente em que o fenômeno se desenvolveu e, ao mesmo tempo, captar os significados que alunos e professores estavam atribuindo às práticas pedagógicas em sua relação dialógica entre teoria e prática. Acreditamos que, ao longo deste trabalho, foram clarificadas, nas consciências dos par-

ticipantes, as relações políticas e pedagógicas que se ligam a aspectos institucionais e de ensino, conducentes a uma visão de totalidade do curso.

Foi durante encontros e seminários que se puderam criar condições para que todos os que dela participaram e desejaram participar, vivenciassem o agir comunicativo. Através do processo dialético-reflexivo desenvolvido entre professores e alunos, buscamos encontrar descompassos e contradições considerando-se os elementos objetivo, subjetivo e social da racionalidade comunicativa. Embora conscientes da indissociabilidade destes, podemos supor que, dialeticamente, o elemento objetivo da crítica esteve representado pelo material organizado nos primeiros semestres e que, de certo modo, descrevia a realidade expressa pelos sujeitos. O elemento subjetivo esteve presente quando através da expressão de opiniões e julgamentos de cada sujeito no grupo, cada participante foi visto como co-avaliador e o elemento social quando a instituição com suas regras e normas foram focalizadas e/ou questionadas.

A caminhada para a dimensão emancipadora emergiu quando os três elementos se processaram dialeticamente em cada sujeito e no grupo, possibilitando a tomada de consciência das contradições existentes, ampliando-se para além das quatro perguntas as possibilidades de análise e crítica, com vistas a um processo de autonomia, de reflexão crítica, de construção e reconstrução coletiva, numa ordem qualitativamente diferenciada da anterior.

A objetividade representada pelo material organizado correspondeu a uma primeira leitura no processo dialético. Uma segunda leitura pode ser feita quando, dentro de cada sujeito do grupo esta objetividade foi transformada, graças a seus próprios conhecimentos organizados. Assim, o componente objetivo de cada sujeito foi diferente do da primeira leitura e do da objetividade dos outros sujeitos. As exposições feitas através das falas dos participantes evidenciaram essas leituras diferenciadas que, acompanhadas de vivências subjetivas, tornaram-se socializadas, quando compartilhadas pelos outros sujeitos do grupo. Ao terem oportunidade de se expressarem estavam, inevitavelmente, representando contradições, provocando conflitos. Eram muitas verdades presentes num processo de argumentação e contra-argumentação. Sendo o discurso argumentativo vivenciado em condições ideais ou supostamente ideais, o consenso, longe de ser resultado de opressão, ia sendo resultado de consciências que se esclareciam pela argumentação e contra-argumentação na expressão de uma racionalidade comunicativa.

A busca do consenso ofereceu a possibilidade de uma terceira leitura da objetividade quando se procurou um descentramento dos participantes em relação às suas verdades, para analisarem o fenômeno, no caso o currículo e as relações que transcendem a questão curricular, com a visão do eu, do tu e do outro. Este é o consenso com a participação de todos. Diferente do consenso onde só uma minoria se expressa. Neste processo não há a preocupação de que todos possam participar e, além disso, de serem ouvidos. Mais que isso, a racionalidade

dade comunicativa e a ação emancipatória exige que todos tenham o direito de serem considerados em seus argumentos e contra-argumentos.

Estamos falando de uma construção consensual originada na intersubjetividade dos sujeitos, que se integram pelo processo de argumentação e contra-argumentação, exercendo a racionalidade comunicativa em busca do conhecimento. Os temas principais funcionaram como fio condutor das transformações evidentes, dentro de uma consciência possível, assegurado o valor de dinamicidade dos acordos e das condições do momento.

Os resultados da pesquisa estão sendo apresentados em três relatos, aparentemente específicos, onde o agir comunicativo se faz presente como força transformadora. No primeiro, são apresentados os contornos institucionais narrados pela visão dos pesquisadores numa forma de apelo ao diálogo. *Vê o leitor como o seu interlocutor, que é chamado a se comprometer e a estabelecer um vínculo comunicativo, com as alegações do relato.*

O segundo relato apresenta algumas vezes ações comunicativas, outras vezes estratégicas. Ambos os casos aparecem com sua forma dinâmica, onde foi acontecendo a avaliação do curso.

O terceiro relato focaliza a análise do conteúdo dos relatórios de estágio, com a finalidade de obter evidências de uma práxis emancipatória no contexto onde este ocorreu.

Assim, procuramos viver e relatar a pesquisa dentro de um paradigma de entendimento entre sujeitos capazes de falar e agir: seja quando relatamos uma realidade observada, questionando as pretensões de validade das normas dessa realidade, seja quando vivemos e relatamos o discurso argumentativo nos encontros e seminários, seja quando analisamos e avaliamos o dia-a-dia dos sujeitos, em suas condições de aluno, professores ou especialistas, dentro e fora do curso.

### 4.3 Limitações do método

Um trabalho que busca o entendimento entre sujeitos no contexto de uma comunicação não coagida, incorpora a qualidade do utópico. Nisto, na utopia, já estaria sua maior e suficiente limitação. Preferimos, no entanto, acreditar nesta utopia e dizer que, mesmo que as condições em que se dê o diálogo sejam difíceis, apostamos que pessoas possam chegar a verdades consensuais, sem eliminar o conflito de idéias e posturas, convivendo e expressando-se nas três esferas de mundo.\* À medida em que cresce a competência comunicativa, diminuem as limitações de estudos desse tipo e acreditamos que seja possível utili-

\* Três esferas de mundo: a esfera das vivências subjetivas, a esfera das normas morais e da justiça e a esfera do conhecimento objetivo.

zar potenciais cognitivos em benefício de uma formação racional da vida humana, numa sociedade mais liberta e legitimada criticamente. Foi com esta disposição que analisamos as limitações do processo avaliativo vivido. (Habermas, 1989, b)

Desde os primeiros semestres houve, por parte dos alunos, uma reação antagônica ao que eles chamaram de autoritarismo das decisões tomadas pela comissão coordenadora. Mesmo com os esforços para justificar as decisões e explicar razões na sala de aula, o fato não foi visto, e com justa razão, como um agir comunicativo. As reclamações se avolumaram. O nível de motivação e/ou compromisso dos participantes com o programa declinou e o ambiente passou a se constituir de comunicações interrompidas.

Além disso, quando o curso começou, era nebuloso para a coordenação executiva o caminho para se chegar ao entendimento sobre fatos, normas e vivências, num contexto de sentido. Havia uma predisposição para oportunizar o entendimento, mas também havia uma distância entre esta predisposição e o realmente viver e ver o mundo, explicado por uma racionalidade comunicativa. Este estágio da consciência implica uma aprendizagem de respeito à fala do outro que, muitas vezes, nossos dogmatismos e procedimentos dificultam.

Outra limitação foi imposta pelo desconhecimento teórico que as pessoas têm sobre o agir comunicativo. Interagir com o outro, respeitando a sua visão de mundo, compreendendo e aceitando as diversidades é algo não muito entendido ainda num mundo que se assume numa racionalidade emancipatória, mas age sob uma racionalidade instrumental ou estratégica.

Foi ao longo do curso, com mais intensidade no final, que a intenção de estabelecer nexos intersubjetivos, com vistas ao entendimento entre os participantes, ficou clara para nós. Não ousamos afirmar, no entanto, que o conseguimos. Há ainda, em todos os segmentos do curso, a presença da racionalidade instrumental para tratar de aspectos do mundo da vida, o que dificulta uma interação mais ampla que tenha as características do agir comunicativo. Acreditamos que a evolução neste sentido vai depender do comprometimento gradativo, e aceitação da equipe de professores, para ampliar a alternativa para a dignidade humana.

## **5. Resultados Parciais.**

A tentativa de construção de conhecimento na área de avaliação de currículo e/ou curso, a partir do referencial oferecido pela teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas representou, e ainda representa, um desafio não só de ordem teórica, quanto metodológica e, principalmente, um desafio de ordem pessoal por parte dos sujeitos envolvidos na experiência.

O desafio de ordem teórica se configurou a partir do momento em que não aceitamos, pelo entendimento que assumimos sobre a natureza do problema da pesquisa (uma avaliação de pessoas, de uma experiência em processo, de uma proposta institucional), as explicações apresentadas pelas abordagens tradicionais em avaliação. Da mesma forma deduzimos a ruptura necessária com a proposta já progressista, embora menos envolvente que a de Habermas, apresentada por Saul.

A aceitação de pressupostos habermasianos, tais como da ação entre contrários, da busca do desvelamento ideológico, da luta para vencer os processos de falsa legitimação, da busca da competência comunicativa numa sociedade desigual, do respeito ao outro enquanto ação entre sujeitos capazes de diálogo, exigiram de nós a luta pela concretização de outro pressuposto habermasiano, qual seja a busca contínua de uma coerência epistemológica entre teoria e prática, entre o que defendemos e o que realmente fazemos.

O desafio de ordem metodológica representou, para nós, a criação na pesquisa de uma aplicação que cremos não estar explicitada em Habermas. Esforçamo-nos para organizar condições que permitissem a concretização do que consideramos ser a categoria básica de análise numa situação que pode ser opressora ou emancipatória: o ato de fala. Este, pressupõe o desenvolvimento da crítica e da autonomia consciente, composto socialmente, quando expresso ao nível de ampliação de consciências via ação intersubjetiva de sujeitos engajados (ou supostamente engajados) no processo de transformação.

Por sua vez, o desafio de ordem pessoal, como já afirmamos, representou o abandono de posturas funcionalistas positivistas (que criticávamos) - assim como a superação de posturas marxistas ortodoxas e de orientações fenomenológicas, uma vez que elas não contemplam a dimensão de compreensão do significado de sujeitos engajados numa comunicação, com vistas à autonomia de cada "eu", a qual envolve a capacidade de falar, de ser entendido, ouvido e acatado numa compreensão intersubjetiva, dentro de um engajamento maior, expresso pelo compromisso social como cidadão.

No que diz respeito ao curso especificamente e ao processo de avaliação empreendido na pesquisa, temos detectado até o momento:

- a possibilidade de complementação, soluções e esclarecimentos de intenções obscuras na totalidade do curso, o que seria inviável se a relação entre os participantes fosse de contrários irreconciliáveis. Neste espaço onde falante e ouvinte se encontraram foi possível acontecer entendimentos para a melhoria do cotidiano do curso; tais como na estruturação e inclusão de disciplinas, no questionamento avaliativo, sem redundar na "ditadura da mediocridade";

- a instalação de um processo de troca acadêmica, de opiniões defensáveis via argumentação, tanto por parte dos alunos como de professores e da coordenação. Trocas e acordos foram estabelecidos quanto ao currículo como

um todo, sem perda da qualidade ou da autonomia de cada um. Entretanto, detectamos que, na aproximação entre objetivos e práxis do curso, muitas vezes foi possível desvelar as ideologias subjacentes, mas não o suficiente para a reconstrução de uma nova totalidade;

- a possibilidade de que na práxis do curso os especialistas em formação praticassem o agir comunicativo na sua condição de aluno-trabalhador, trazendo a dimensão do entendimento, da participação real, do respeito ao eu e ao outro, do ouvir e considerar o outro, temas e problemas ainda não resolvidos ou em impasses político-partidários. Esta ação comunicativa está embasada num processo representado pela busca do eu competente, que tem, entre outros, suas relações com Piaget, com Kohlberg, com Freud no sentido de que congrega dimensões cognitivas associados ao desenvolvimento moral e interativo, tais como a exigência e o respeito à argumentação do outro, enquanto idéia a ser aceita, contrargumentada ou alterada;

- a evidência, na análise de relatórios de estágios, de indícios de vivências interativas, possibilitando perceber que alunos já começaram a caminhar rumo a uma prática assentada na busca de entendimento entre sujeitos, segundo a perspectiva da intersubjetividade;

- as críticas dos alunos influenciaram bastante a postura da Comissão Coordenadora do Curso que passou a aceitar a ampliação dos espaços de participação consciente, autônoma, qualificada e argumentativa do aluno no processo de gestão do curso. Esta forma mais democrática de dirigir o curso foi denotada pela abertura dada a argumentações e justificativas trazidas pelos alunos, os quais passavam a fundamentar suas pretensões de validade;

- mudanças na carga honorária de algumas disciplinas (redução/aumento), modificação de conteúdos e criação de disciplinas novas; conforme resultado de processo argumentativo desenvolvido por docentes e discentes;

- os três momentos em que houve o agir comunicativo, descrito no relatório, mostram verdades consensuais em diferentes instâncias. Estas podem ensejar decisões de modificações ou podem ser expostas a um novo processo de validação, via discurso argumentativo. Estas verdades representam resultados de atos de fala, onde o respeito ao outro é condição fundamental e onde a ação entre contrários é esperada no sentido da busca do desvelamento ideológico, com vistas à construção de novas ordens de uma realidade mais legítima e autônoma. Representa um caminho a ser percorrido no dia-a-dia em direção ao crescimento de sujeitos, em ações intersubjetivas, na direção da ampliação da capacidade argumentativa (sem coerção, punição, manipulação ou doutrinação) de cada um e de todos, pois como diz Castoriadis (1988), a autonomia só será válida se contemplar a cada um e a todos.

## 6. Conclusões Vislumbradas

Durante as atividades socializadoras do processo de ensino/aprendizagem do curso, foi possível descobrir que:

- os momentos de argumentação e contra-argumentação na fala dos especialistas em formação não foram contaminados pela visão parcializada do processo educacional, porque a via da ação comunicativa sempre privilegiou o comum no trato das questões problematizadoras;

- embora se tenha buscado fortalecer os momentos da especificidade de conhecimento, estes não serviram nunca para a supervalorização ou supremacia de uma ou outra especialização;

- as discussões, as argumentações e mesmo os conflitos contribuíram para que os diferentes profissionais em formação despertassem para o valor do comum na tarefa do educador e que este só pode ser alcançado no jogo das especificidades e na conjugação do reconhecimento da diferença do outro;

- este tipo de modalidade de pesquisa nos aponta para a possibilidade deste trabalho abrir constantemente novas fontes de interpretação, considerando o caráter qualitativo/dialético/auto-nomizante do método. Nesta perspectiva, o trabalho estará sempre aberto a novas construções e reconstruções habermasianas do "mundo vivido" do curso, traduzindo um processo de busca contínua, rumo a uma verdadeira emancipação de sujeitos, capazes de lutar para reconstruir uma nova ordem social;

- finalmente, a partir da nossa experiência ousamos concluir que a aparente fragmentação de um curso de especialistas desenvolvido numa perspectiva de entendimento entre sujeitos, longe de compartimentalizar o conhecimento e ser uma ameaça à integridade do mundo vivido, ofereceu e oferecerá uma superação da problemática da dicotomia geral/particular, totalidade/parcialidade, iguais/desiguais, teoria/prática, unidade/multiplicidade. Acreditamos que o conhecimento compartilhado através do exercício da ação comunicativa para o entendimento ofereceu e oferecerá a possibilidade de aproximação da teoria à prática a ponto de conhecimentos específicos se enriquecerem ou serem substituídos em nome de uma razão intersubjetiva, com base no discurso argumentativo que garanta a perspectiva do indivíduo e da coletividade.

A aproximação teoria/prática se fez, e fará, por uma congregação que não é representada, na sua forma final, por um bloco monolítico, mas sim pela figura do mosaico, cuja totalidade é construída com as diversidades onde são as regras de construção o denominador comum em todos os mosaicos possíveis de serem construídos. Não refutamos a oposição, o conflito, a especificidade, ao contrário, são indispensáveis para desenhar este mosaico que, através da razão intersubjetiva, será capaz de ajudar na construção/reconstrução do conhecimento, com vistas a benefícios práticos da comunidade numa dimensão emancipatória e dirigida à autonomia.

## 7- Referências Bibliográficas

- CASTORIADIS, C. (1988) *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREITAG, B. (1991) *Piaget e a filosofia*. São Paulo, UNESP.
- HABERMAS, J. (1987,a) *Técnica e ciência como ideologia*. Porto: Edições Setenta
- HABERMAS, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Tauros, (volumes I e II).
- HABERMAS, J. (1989,a) *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- HABERMAS, J. (1989,b) *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- HABERMAS, J. (1990) *Pensamento pós-metafísico: estudo filosófico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- HABERMAS, J. (1990,b) *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa, Dom Quixote.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M. (1986) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- MEDEIROS, M. F. de. (1990) *Anotações introdutórias com vistas ao entendimento de Teoria da Ação Comunicativa de Jurgen Habermas*. P.G. em Educação, Porto Alegre, UFRGS. (mimeo)
- PARLETT, M. & Hamilton, O. (1972) *Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programs*. University of Edinburg.
- ROUANET, S. P. (1989) *Ética iluminista e ética discursiva*. *Revista Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, 98:23-78, jul/set.
- SAUL, A. M. (1988) *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez.
- STUFFLEBEAM, D. (1976) *Alternativas em avaliação educacional: Um guia de auto ensino para educadores*. In BASTOS, Faixão & Messik (Orgs.) *Avaliação educacional II: Perspectivas, procedimentos e alternativas*. Rio de Janeiro: Vozes.
- STAKE, R. (1967) *The countenance of educational evaluation*. *Teachers College Record*, 523-40.
- SIEBENEICHLER, F. B. (1989) *Jurgen Habermas: Razão comunicativa e emancipação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.